

Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Cultura,
Sociedade
e Relações de Poder

Thiago S. Reis
e Maria Ferreira
(Org.)

**Actas Completas da 7ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge China
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas da 7ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Copyright © 2023 **Editora Cravo**

**Título: Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-54-0

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2023 : Porto, Portugal).

Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder [recurso eletrónico] / Thiago S.
Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2023.

E-book (pdf): 10Mb

ISBN 978-989-9037-54-4

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação
Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III.
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização
por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Cultura, Sociedade e Relações de Poder

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
A VIAGEM À POLÔNIA DE ALFRED DÖBLIN: TRADIÇÃO E SECULARIDADE NO JUDAÍSMO EUROPEU ASQUENAZE Alexandre Gastão Eduardo Eugenio Mazak.....	17
BANDAS E TRILHOS: MÚSICOS FERROVIÁRIOS NO VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE - ESTUDO DE CASO - ENTRE RIOS Célio César de Aguiar Lima.....	31
A CIDADE DE SÃO PAULO COMO TERRITÓRIO DO “TORCER”. O SURGIMENTO DAS TORCIDAS TUSP, INDEPENDENTE, GAVIÕES DA FIEL E MANCHA VERDE Felicce Fatarelli Fazzolari.....	62
UMA VIDA DE CONVERSÕES: NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS, HAGIOGRÁFICAS E POLÍTICAS SOBRE AS CONVERSÕES DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS (1484-1566) Gabriel Cardoso Bom.....	73
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DE VÍDEOS DE EXPERIMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL Stephani Basso Maciel Vitória dos Santos Freitas Jeane Cristina Gomes Rotta.....	93
A RECEPÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA DE PROMETEU POR ESCRITORES INGLESES OITOCENTISTAS, NAS OBRAS FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO, DE MARY SHELLEY E O PROMETEU DESACORRENTADO DE PERCY SHELLEY Luana da Silva de Souza.....	103
ANÁLISE SOBRE CAPACIDADE CIVIL E IDADE NÚBIL: DAS ORDENAÇÕES AO CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO DE 2002 Maiara Motta Kelly Cristina Canela.....	119
NARRATIVAS DA CULTURA DA (IN) SEGURANÇA E VIOLÊNCIA NO SERTÃO DE CANUDOS: ECOS DA PRESENÇA MILITAR DA GUERRA SEGUNDO CALASANS E O POVO DE CANUDOS Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira.....	135
BETWEEN THE CULTURAL AND THE POLITICAL: AN ANALYSIS OF THE SOCIAL IMAGINARY OF READERS AND ARTISTS OF PUNCH MAGAZINE (1918-1945) Maria Eduarda Fontes Hermann.....	149

O DISCURSO EUCLIDIANO ACERCA DA GUERRA DE CANUDOS: A INTERPRETAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS COMO GERADORA DE RETÓRICAS DA GUERRA CULTURAL CONTEMPORÂNEA

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho.....160

ARTE E IMPERIALISMO - O PAPEL ESTADUNIDENSE NO PROCESSO DE MUSEALIZAÇÃO DA ARTE MODERNA NO BRASIL

Matheus Henrique Gonçalves Silva.....176

O PODER SIMBÓLICO E A DOMINAÇÃO MASCULINA: UMA ANÁLISE SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL A PARTIR DOS ESTUDOS DE BOURDIEU

Mayara Paula Atanásio Soares da Silva | Paloma Rayana França da Silva.....194

POESIA, CORPO E RESISTÊNCIA

Suzana Mcauchar.....203

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE NOTÍCIAS-CRIME SOBRE ATORES SOCIAIS “BRANCOS” E “NEGROS”

Willyane Mara Costa de Paula.....293

CULINÁRIA, CHINESIDADE E INTERCULTURALIDADE: IMIGRANTES CHINESES NO BRASIL. UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA SOBRE A ALIMENTAÇÃO DA COMUNIDADE CHINESA NO BRASIL ATRAVÉS DO EXEMPLO DE RESTAURANTES CHINESES EM SÃO PAULO

Bingzhang Wang.....310

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO MÉTODO DIALÉTICO ARISTOTÉLICO

Crisóstomo Pinto N̄gala.....319

TERRA E ESTATUTOS JURÍDICOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL: A SAGA DOS TREMEMBÉ PELA CONFIRMAÇÃO DE SUA TERRITORIALIDADE

Francarlos Diniz Ribeiro | Diogo de Almeida Viana dos Santos | Maycon Henrique Franzoi de Melo.....333

A PRESENÇA DE CULTURA EM ANIMAIS

Marianna Moraes.....343

“PARA QUE NÃO ME FALHE A MEMÓRIA...” HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E SABERES POPULARES NAS PRÁTICAS DAS BENZEDEIRAS (MINAS GERAIS, 2023)

Rogéria Cristina Alves.....356

MÉTODO FREIRIANO E A METODOLOGIA DO PESCARTE. A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO FREIRIANA SOBRE AS MEMÓRIAS E CULTURA FAZENDO COM QUE OS AGENTES SOCIAIS SE AUTORRECONHEÇAM E RECONHEÇA O PRÓXIMO COMO PERTENCENTE À MESMA CULTURA E TRADIÇÃO

Manuela Chagas Manhães | Victor Muniz Thomas | Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira | Kaio Lucas Ritter Motta | Katia Carvalho da Silva Gonçalves.....368

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DAS PRISÕES NO BRASIL: BALANÇOS, CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Antonio Gustavo V. Rodrigues.....379

O PASTORADO FEMININO NAS ASSEMBLEIAS DE DEUS - UMA QUESTÃO ALÉM DO GÊNERO

Célio César de Aguiar Lima.....387

UMA BREVE INTRODUÇÃO AO ONTEM

Amanda Beatriz Santos Martins.....435

GOVERNANÇA POLÍTICA NO SETOR DE SAÚDE DE DOIS MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Luciléia Aparecida Colombo | David Victor Marques dos Santos Castro | Luís Fernando de Oliveira dos Santos.....441

UMA TEORIA DO ESPAÇO YANOMAMI

Fernando Arantes Ferrão.....455

A GOVERNANÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Luís Fernando de Oliveira dos Santos | Luciléia Aparecida Colombo.....467

DECOLONIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Marieli de Jesus Pereira | Agnaldo Pedro Santos Filho.....477

A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A PROFESSORALIDADE E A RETOMADA DO COTIDIANO EM NOVOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Christianne Barbosa Stegmann | Elvira Cristina Martins Tassoni.....489

ESTADO DA ARTE: O QUE ESTÁ SENDO PUBLICADO SOBRE A CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS?

Isabelle Garcia da Silva | Jeane Cristina Gomes Rotta.....506

GAMEFICAÇÃO COMO MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Kévilis Barbosa da Silva.....518

DO TRABALHO PARA A ESCOLA: PERCEPÇÕES E ANSEIOS DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Leda Regina de Jesus Couto | Agnaldo Pedro Santos Filho | Marla Silva do Vale Saturno.....531

NEOLIBERALISMO E O ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE JOVENS EGRESSOS E SUAS INSERÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Clara Pereira dos Santos.....546

O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marla Silva do Vale Satorno | Leda Regina de Jesus Couto.....559

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO MÉDIO

Izaías de Sousa Ribeiro | Nadir Pereira Alves.....573

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DAS PERIFERIAS URBANAS: EXPERIÊNCIAS EM REDE ENTRE SALVADOR (BRASIL) E LISBOA (PORTUGAL) PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Natanael Reis Bomfim | Sílvia Letícia Costa Pereira Correia.....594

INVESTIGAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DO EXÓTICO AO FAMILIAR

Raphael Pereira.....614

UMA ANÁLISE ACERCA DAS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NORTEADA PELA TEORIA CRÍTICA

Renata Camargo dos Passos Barros | Maria Terezinha Bellanda Galuch.....635

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ - BRASIL

Eliane Cleide da Silva Czernisz | Sandra Regina de Oliveira Garcia.....649

TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Thiago Silva Prado | Maria Terezinha Bellanda Galuch.....659

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM SALAS MULTISSERVIADAS PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS INDÍGENAS E DO CAMPO/FLORESTA NA REGIÃO DO MÉDIO PURUS

Vanessa Araújo Galvão | Claudina Azevedo Maximiano | Andréa Costa do Prado | Romy Guimarães Cabral.....672

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ECS NO PERÍODO REMOTO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA

Viridiana Alves de Lara-Silva.....682

REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE CULTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA

Vitória Marinho Wermelinger.....693

O PROCESSO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA TERRITORIAL CONTRA OS AGRICULTORES FAMILIARES NO ACAMPAMENTO CÍCERO GUEDES EM CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Géssica da Silva Santos | Sulianne Rosa Basílio | Maria Clara Pereira dos Santos | Polyana Barbosa Pereira.....713

**COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA AGROPECUÁRIA:
DESAFIOS DA EMBRAPA NESSA JORNADA**

Paulo Vitor dos Santos Crispim | Mayara Paula Atanásio Soares da Silva | Paloma Rayana França da Silva.....727

MULHERES NA LITERATURA DE CORDEL EM SÃO PAULO: VOZES E ATUAÇÕES

Elis Regina Barbosa Angelo.....738

POLÍTICA BRASILEIRA PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (2020-2021)

Ilda Gonçalves Batista | Mary Ângela Teixeira Brandalise.....757

USOS DA MEMÓRIA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: MEGAEVENTOS E A DISPUTA PELA CIDADE

Gabriel da Silva Vidal Cid.....800

A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO E SUAS (INTER) RELAÇÕES COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Micheli Bordoli Amestoy | Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto.....815

A ESTRATÉGIA PARA ACESSIBILIDADE NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO DE EQUIDADE DOS STAKEHOLDERS

Marta Silva Neves | Rafael Martins dos Santos.....823

A FUGA DE ESCRAVOS NA LEX VISIGOTHORUM E A RESISTÊNCIA DOS SUBALTERNOS

Diogo Comitre.....841

PROTAGONISMO FEMININO NO CRISTIANISMO ANTIGO: AS EXPERIÊNCIAS DE PERPÉTUA DE CARTAGO (203 D.C.)

Roney Marcos Pavani.....849

ARTE E DIREITO DAS FAMÍLIAS

Kelly Cristina Canela | Maiara Motta.....864

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA, 1865: A VARÍOLA ATINGE A COLUNA EXPEDICIONÁRIA EM CAMPINAS

Luiz Eduardo Pesce de Arruda.....874

CULTURA SURDA: UMA NECESSIDADE DE (RE)APRESENTAÇÃO DO CONCEITO

Tonivaldo Barbosa de Souza | Jailma Maria da Silva | Kátia Cordeiro Antas | Kelly Cordeiro Antas.....897

A POLÍTICA EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: DISCUSSÃO SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Claudia Dias Silva | Edcleide da Silva Pereira Novais | Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.....910

OS JESUÍTAS E A ASTRONOMIA: A IMPORTÂNCIA DE DOCUMENTOS DOS SÉCULOS XVII-XVIII, ESCRITOS OU DESCOBERTOS NO BRASIL, PARA AS PESQUISAS DOS MÚLTIPLOS SABERES SOBRE OS CÉUS

Maria Veronica Silva Vilariño Aguilera.....922

CHAMA-ME PELO MEU NOME: EXPERIÊNCIAS DE GAYS E TRANSGÊNEROS NEGROS NO CAMPO EDUCATIVO

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos | Hugo Cesar Bueno Nunes | Lucas Scaravelli da Silva | Ícaro Felipe Costa de Domenico.....938

AS NOVAS POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAS DE COLEÇÕES DIGITAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO: AS LAMS

Paloma Rayana França da Silva | Paulo Víctor Crispim dos Santos | Mayara Paula Atanásio Soares da Silva.....959

AS PINTURAS HISTÓRICAS E AS RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: ESTUDO DE CASO NO MUSEU JULIO DE CASTILHOS

Doris Couto.....967

A CULTURA DO ESCRITO: UMA DISCUSSÃO MULTICULTURAL

Edilma Cotrim da Silva.....981

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS TRANSFORM(AÇÕES) EDUCACIONAIS

Thais Aparecida Santos.....991

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Elinete Antunes de Sá do Nascimento.....997

ESTRATÉGIA DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA REGIÃO DO MÉDIO PARAÍBA FLUMINENSE, BRASIL – ICMS ECOLÓGICO

Daniele Guimarães Gioseffi | Alessandra dos Santos Simão | Júlio Cândido de Meirelles Júnior | Patrícia Fernanda Guimarães Venâncio | Luiz Manoel Rafael Elias.....1007

VIOLÊNCIA ESTATAL E RESISTÊNCIA EM “ANTÍGONA” E EM “OS SERTÕES”: SENTIDOS JURÍDICOS NA ARTE SOFOCLIANA E NA LITERATURA EUCLIDENSE

Anderson Mascarenhas Santos.....1026

SALVAGUARDA DE BENS CULTURAIS: O PATRIMÔNIO E O TOMBAMENTO NA CIDADE DE VOLTA REDONDA

Karoline Santana Guimarães.....1037

CONVOCAÇÃO E ENGAJAMENTO COMO PRÁTICA FESTIVA

Matilde Wrublewski.....1051

MEMÓRIAS DIGITALIZADAS: SOBRE O PROJETO MUSEAL DE TRANSFORMAR MEMÓRIAS DE PESSOAS EM PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE

Tayara Barreto de Souza Celestino.....1064

NAS ÁGUAS DE OFÉLIA: MULHERES, POESIA E SUICÍDIO NO SÉCULO XX

Lara Luiza Oliveira Amaral.....1081

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER EM CONFLITOS ARMADOS: UMA ANÁLISE DO ESTUPRO DE NAQUIM

Paula Vanessa Penha Vale | Victor Lucas Queiroz Braga | Sabrina Soares Costa | Guilherme Saldanha Santana.....1098

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Thais Aparecida Santos.....1118

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y PODER. REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL LAZO COMÚN COMO PROYECTO EDUCATIVO

María Cecilia Colombani.....1122

POEMA/PROCESSO: UMA ESCOLHA PELA RADICALIDADE

Alessandra Lima de Carvalho.....1130

SHE-HULK ESMAGA INCELS: REPRESENTATIVIDADE E PROTAGONISMO FEMININO NA SÉRIE SHE-HULK (2022)

Ellen Alves Lima | Yuri Garcia.....1145

DIREITO LINGUÍSTICO E AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: O PROJETO MONOLINGUÍSTICO

Telma Cruz Costa.....1160



APRESENTAÇÃO

A proposta da 7ª **JVIPC** foi **Cultura, Sociedade e Relações de Poder**, tema por demais sensível aos questionamentos de nossa sociedade hodierna e que atravessa muitas de nossas investigações. Nossas formas de agir e de ser constituídas por padrões, hábitos, formas de nos relacionar, enfim, cultura, nos ajuda a nos reconhecermos como humanos e a identificar nosso lugar no mundo. Marcada por conflitos e tensões, essa relação exige o afinamento metodológico e o aguçamento de nossas inquietações epistemológicas.

A relação com o humano é moldada pela alteridade e pela necessidade de convivemos e respeitarmos a diversidade e a diferença, pontos nem sempre tão pacíficos. Debates e discussões se originam dessa característica e impõem-se ao nosso cotidiano social e acadêmico, como indivíduos sociais e como investigadores científicos.

Os textos que ora apresentamos à comunidade científica buscam debruçar-se sobre as investigações advindas da ampla gama de contributos possíveis a partir da vida em sociedade. Assim, o diálogo interdisciplinar é característica marcante dos estudos científicos aqui reunidos, pois tratam das mais variadas áreas do conhecimento humano, com múltiplos enfoques possíveis para cercar o humano e suas relações em sociedade, no espaço e ao longo do tempo.

As actas aqui reunidas são resultado da ampla reflexão sobre a temática que ora apresentamos ao público sob a forma do presente livro eletrónico. Fazemos votos de boa leitura!



A VIAGEM À POLÔNIA DE ALFRED DÖBLIN: TRADIÇÃO E SECULARIDADE NO JUDAÍSMO EUROPEU ASQUENAZE

Alexandre Gastão Eduardo Eugenio Mazak¹

Introdução

O dilema da tradição e secularidade acompanha os judeus por muitos séculos e se estende até os dias de hoje. O abandono dos hábitos tradicionais, ocorrido em larga medida por conta do Iluminismo, fez um caminho de emancipação de mão única, que gerou desdobramentos inúmeros e fragmentou ainda mais a comunidade judaica na diáspora. Enquanto o processo de emancipação, ocorrido inicialmente na França, na Alemanha e no Império Austro-Húngaro, dava aos judeus estatuto de cidadãos e transformava sorrateiramente seus hábitos judaicos, nas aldeias perpetuava-se a vida de valores judaicos rígidos, colados às leis religiosas, à *Halachá*, ao legado bíblico interpretado por gerações de sábios do Talmude.

Entre os judeus emancipados, a noção de civilização hebraica, contemporânea das antigas civilizações como a grega, suméria, babilônica, egípcia e uma das poucas a sobreviver por tantos milênios, estava sendo deixada em segundo plano para privilegiar apenas alguns costumes que se deixavam adaptar ao modo de vida europeu pós-iluminista. Os hábitos mais antigos de uma cultura fechada em si, absolutamente determinantes do comportamento cotidiano de seus membros perdia espaço para a noção de *Geist* alemã². “A redução do judaísmo à esfera puramente confessional e, a partir daí, sua gradativa dissolução no secularismo próprio do século XIX, são os passos que, pouco a pouco, levariam os judeus à separação de suas ‘raízes tribais-nacionais-religiosas’, cuja integralidade fora preservada ao longo de séculos da marginalidade judaica em guetos e aldeias” (KRAUSZ, 2013, p 29-30). Assim, a secularidade atingia os hábitos judaicos,

17

¹ Mestrando do programa PPG-LETRA nos Estudos Árabe-Judaicos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, Brasil. Endereço eletrônico: alexande.mazak@usp.br

² A palavra se deixa traduzir por “espírito” ou “mente” e está associada ao pensamento de Friedrich Hegel. Em apertada síntese, o pensamento hegeliano afirma que a História caminha paulatinamente para a obtenção da razão plena e o ser humano caminha da objetividade para a subjetividade. A noção de *Geist* se refere a um estado pleno de consciência e razão que surgiria com a obtenção dessa razão plena.



restringindo a religião quase exclusivamente ao ambiente litúrgico das sinagogas. Fora delas, os judeus emancipados eram cidadãos comuns, se vestiam como europeus ocidentais e ocupavam o mesmo ou quase o mesmo espaço dentro da sociedade laica. Esse processo entra em crise no final do século XIX e paulatinamente emergem nas sociedades europeias ocidentais políticas e atos antissemitas que colocam em xeque a condição de cidadãos dos judeus. É importante salientar que o antissemitismo já se fazia presente há muitos séculos, no entanto, as crises políticas e sociais o faziam emergir de forma explícita e violenta.

No final do século XIX, uma sucessão de ataques antissemitas ocorre na Rússia czarista, fomentando uma onda migratória de judeus para o Ocidente, sobretudo para a Alemanha. O primeiro desses ataques ocorreu na cidade de Elisabethgrado (atual Kirovograd) em 15 de abril de 1881. Foi seguido de outros na Ucrânia, Bielo-Rússia, na Bessarábia e na cidade de Varsóvia. Oriundos do Leste, eles mantinham seus hábitos, continuavam vivendo isolados e causavam estranheza e receio, tanto aos judeus emancipados quanto à sociedade alemã não judaica. Em Berlim, se estabeleciam inicialmente no bairro de *Scheunenviertel*³

Um dos fatores que faziam da Alemanha o destino desses judeus era a fronteira com a Polônia. Em 1892, as autoridades prussianas decidem controlar essa fronteira, criando um procedimento para os “judeus em trânsito”, que incluía uma quarentena sanitária. Muitos alemães, inclusive judeus assimilados, argumentavam que esses judeus (do Leste) estavam levando o gueto para a Alemanha. Houve tentativas de levar esse contingente para outros lugares do mundo. As organizações judaicas alemãs apoiaram essas tentativas, dando suporte financeiro. Era de interesse dos judeus ocidentais que esse contingente fosse deslocado para lugares fora da Alemanha. Entre os destinos estavam os Estados Unidos, o Brasil e a Inglaterra. Nesses países, esse contingente era absorvido majoritariamente na mão-de-obra da indústria têxtil. Havia uma esperança entre os judeus ocidentais de que a transferência de uma parte dos judeus orientais para esses países pudesse sanar ou ao menos controlar a imigração para a Alemanha. Os refugiados eram manipulados em massa, por vezes separados da família e isolados para a quarentena. Eram tratados como pessoas contaminadas, cujo contato deveria ser evitado. Até então, ao contrário dos Estados Unidos, o recém-criado Estado alemão não tinha o costume de

³ O nome em alemão deixa-se traduzir por “bairro dos celeiros” e tem relação com as habitações precárias que lá existiam.



receber imigrantes e refugiados em grande escala. Como nação que acabava de surgir, buscava uma cultura homogênea e uma língua unificada. A ideia de pureza racial já existia entre muitos alemães e, paulatinamente, começaram a ser implementadas políticas antissemitas que visavam conter a integração dos judeus na sociedade alemã para evitar que a sociedade alemã se misturasse. Antes do controle da fronteira polonesa, aconteceu entre 1884 e 1887 uma expulsão em massa de poloneses da Alemanha. A ação não era explícita contra os judeus, mas era evidente para todos que se tratava de uma política antissemita de Bismarck. Os hábitos dos judeus orientais eram diametralmente opostos ao ideal de pureza alemão. Os bairros judaicos acabaram se tornando lugares sujos, miseráveis e perigosos, com prática de prostituição e roubos. Isso dava larga margem aos discursos antissemitas. O principal problema era que, do ponto de vista de parte dos alemães não judeus médios, não havia distinção entre judeus orientais e ocidentais, mas todos eram somente judeus. Uma grande parte dizia que mesmo os assimilados não eram alemães. Surgiram daí argumentos raciais e genéticos. Um deles, por incrível que pareça, surgiu dos próprios judeus ocidentais, afirmando serem os judeus orientais descendentes dos Casares⁴, convertidos ao judaísmo apenas nos séculos XIV e XV. Os legítimos judeus seriam então os ocidentais, que estariam passando por um processo de evolução. Em um trecho do *Mein Kampf*, Hitler relata que a primeira vez que viu um judeu em Viena, notou claramente que não se tratava de um austríaco ou alemão. Ele usava *caftán* e tinha *peyes*⁵ e, nas palavras dele, “tinha um mau cheiro característico...”. (HITLER, 1971 apud ASCHHEIM, 1982).

O sionismo, inaugurado na segunda metade do século XIX, acabou por gerar um intenso debate acerca do modelo de judaísmo a ser implantado. O movimento necessitava de uma base de tradição para contar a história do povo judeu. A divisão entre judeus ocidentais e orientais permanecia, onde aqueles desejavam um povo judeu único e emancipado, falante das línguas modernas europeias (notadamente o alemão conhecido como *Hochdeutsch*) e estes reivindicavam a origem do judaísmo nos hábitos tradicionais, denominando-se herdeiros de uma tradição milenar que estaria se apagando com o processo de assimilação. Não foram poucos os que abraçaram a ideia de uma nação judaica tendo por base o modo de vida tradicional, que seria encontrado exclusivamente

⁴ Trata-se de um grupo de pessoas da Turquia que ocupou o sul da Rússia dos séc. VI a XI e se converteram posteriormente ao judaísmo.

⁵ A palavra é em ídiche. Em hebraico fala-se *peyot*. Trata-se de cachos, às vezes trançados, usados nas costeletas dos homens judeus.



entre os judeus orientais que viviam nas aldeias judaicas. Seja como for, esse debate acendeu o desejo em muitos intelectuais, por diversos motivos e interesses, de conhecer o judaísmo tradicional.

O médico e escritor alemão Alfred Döblin era um dos judeus emancipados. Nascido de uma família completamente assimilada, ele passou a sua infância frequentando a escola pública alemã. Tinha aulas de religião judaica, mas quase nunca as frequentava. Estudou hebraico por um semestre e, segundo seu próprio relato, nunca passou da mera alfabetização (DÖBLIN, 1980). Em casa, ele narra dois hábitos judaicos dos pais: a mãe tinha o hábito de rezar, mas trancada no quarto e a celebração do *Iom Kippur*. Para essa última, os pais se preparavam e iam à sinagoga. O pai, Max Döblin, era completamente assimilado e a mãe, embora falasse ídiche como língua materna, nunca a quis ensinar aos filhos. Em 1888, quando Döblin tinha 10 anos, seu pai abandona a família e se muda com a mãe para Berlim. No ano de 1924, ele empreende uma viagem à Polônia com o objetivo de conhecer de perto o que se chamava de judaísmo tradicional.

Em Berlim, nos anos 1920, acontecem também uma série de atentados antisemitas. O principal alvo foi o *Scheunenviertel*, onde se concentrava a maior parte dos judeus oriundos do Leste. Logo após esses atentados, Döblin se reúne com um grupo de representantes do sionismo de Berlim. Ele é instado a uma viagem à Palestina, o que recusa. No entanto, o convite desperta nele o interesse em conhecer de perto o judaísmo tradicional. Em 1924 ele empreende então uma viagem à Polônia para conhecer aqueles que eram considerados praticantes da *Urjudentum* [judaísmo legítimo]. Seu livro “Viagem à Polónia” [*Reise in Polen*] está repleto de elementos que descrevem não somente a diversidade e os conflitos das comunidades judaicas que ele encontra por lá, mas também a situação política e social polonesa da época, os embates entre orientações políticas e os jogos de poder.

Vale a pena lembrar que, na visão da maioria dos judeus ocidentais, a migração dos judeus orientais para a Alemanha representava uma real ameaça ao *status* social por eles adquirido ao longo de mais de um século. A preocupação residia no fato de que eles pudessem ser vistos pela sociedade alemã não judia como mero contraponto positivo dos judeus orientais, mas iguais a eles em essência. Mesmo com todos os esforços, o antisemitismo



crecia. Os atentados eram então um sinal de alerta gravíssimo para uma ação urgente por parte deles.

A viagem empreendida por Döblin

Embora permeada por um interesse de pesquisa, havia também na viagem de Döblin um interesse editorial, o que leva a crer que ele também buscava material para uma nova obra literária a ser publicada. Segundo Marion Brandt, a viagem foi fomentada por editores que desejavam a publicação dos relatos. O jornal alemão *Vossische Zeitung*, através do seu redator chefe Georg Bernhard, o apoiou e é provável que Döblin tenha recebido da editora Fischer, que um ano depois da viagem publicaria o livro, um adiantamento para as custas da viagem (BRANDT apud DÖBLIN 2016, p. 288). Nesse sentido, em que pese todo o caráter jornalístico e até etnográfico da obra, deve-se levar em conta que Döblin pretendia publicá-la e, para tanto, tinha em primeiro lugar uma agenda literária, comportando-se como escritor.

As fontes consultadas por Döblin foram sobretudo artigos de jornais, periódicos impressos e uma lista de alguns livros. Ele as utilizou como um mero estímulo, selecionando apenas alguns trechos para leitura. São raras as menções a essas obras ao longo do livro. Ele deixa as narrações em primeiro plano e lança mão dos relatos que ouve e os reescreve, narrando suas impressões (BRANDT apud DÖBLIN 2016, p. 289). A Primeira Guerra Mundial e o ressurgimento desses Estados apenas catalisaram e acirraram a onda de *pogroms* contra as aldeias judaicas. Se dentro do império os judeus eram protegidos, com a ruína dele, os novos Estados passaram paulatinamente a se tornar hostis aos judeus, os tratando genericamente como exilados, mesmo os judeus emancipados. Até então, a separação entre religião judaica e vida civil promovia entre os judeus emancipados a sensação de pertencimento à sociedade alemã. A crise econômica, social e política decorrente das condições impostas à Alemanha no Tratado de Versalhes e o fim da monarquia Austro-Húngara descortinaram o aspecto ilusório da emancipação judaica. Ainda em 1896, Theodor Herzl fez uma crítica aos judeus emancipados que parece muito pertinente:

Em vão nós somos fiéis e em alguns lugares até mesmo exuberantes patriotas, em vão nós fazemos os mesmos sacrifícios de bens e de sangue como os nossos concidadãos, em vão nós nos esforçamos para aumentar a glória das nossas pátrias



através da arte e da ciência e a sua riqueza através do comércio e da circulação de bens. Nas nossas pátrias, onde nós já há séculos moramos, seremos tratados como estranhos. [...]A maioria pode decidir quem é estranho no país; é uma questão de poder, como tudo entre os povos (HERZL, 2005, p. 14).

A constatação de Herzl era adequada. O que estava subjacente à emancipação judaica era que o tão sonhado pertencimento à sociedade alemã era uma sensação unilateral, algo absolutamente instável que poderia ruir ao sabor dos acontecimentos políticos e sociais. Aos olhos dos não judeus, os judeus sempre foram vistos como estranhos e, tão logo a grande guerra aconteceu e a crise surgiu, os judeus emancipados deixaram de ser considerados cidadãos, mas tratados como estrangeiros e, posteriormente, como inimigos.

Nesse contexto ocorrem os ataques ao *Scheunenviertel* e a comunidade judaica alemã em geral, já em alerta, percebe a necessidade urgente de uma ação. Esses ataques despertaram em Döblin o interesse pela questão judaica e, ao recusar a viagem à Palestina, ele acreditou ser mais relevante conhecer de perto aqueles que eram os alvos centrais do antissemitismo até então (KRAUSZ, 2009, p. 100). Aparentemente, poder-se-ia dizer que a migração em massa de judeus do Leste tivesse desencadeado o antissemitismo do início do século XX na Alemanha. Todavia, esse antissemitismo já existia há muito tempo e era apenas um discurso que não encontrava repercussão. Ao final da Primeira Guerra Mundial, com o aumento da miséria nas aldeias judaicas e o acirramento das ondas migratórias, definiu-se um discurso antissemita mais robusto, que foi ganhando adeptos.

Um documento do encontro com judeus da Europa Oriental

Döblin refere-se aos judeus como um povo resiliente e corajoso, portador de uma “resistência de aço”⁶ que foi capaz de resistir “às avalanches da Babilônia e de Roma” (DÖBLIN, 1997, p. 12). No início da *Viagem à Polônia*, a despeito do estranhamento que ele experimenta no contato com os judeus tradicionais, ele afirma sua visão sobre os judeus poloneses como um povo imponente e forte. Aos poucos, quando mergulha nas comunidades judaicas mais tradicionais, ele relata um estranhamento dos hábitos e o encantamento dessas sociedades. Em vários trechos, Döblin se vê diante de um mundo absolutamente miserável e distante dos valores de progresso ocidentais, como na primeira

⁶ No original: eine stählerne Dauerform.



vez que ele avista uma família de judeus tradicionais. Döblin está em uma parada do bonde e descreve passarem por ele um homem de barba trajando um caftán esfarrapado que caminha ao lado da sua esposa. Há também uma moça pequena, que parece ser sua filha. Eles têm aparência miserável e somem na multidão. Döblin relata uma perplexidade diante do que vê e, pela primeira vez, se questiona sobre a sua condição de judeu. O encontro comum engraxate judeu, que o puxa para a entrada da sua casa e começa a engraxar seus sapatos. Outros três jovens também o cercam e trocam palavras aparentemente ofensivas. Ao final, ele pergunta pelo preço e o engraxate lhe exige 2 *slotys*⁷. Os jovens ficam esperando para testar a sua reação e ele acaba pagando o valor. A visita de Döblin ao cemitério judaico de Varsóvia acontece na manhã do Iom Kippur é uma das experiências mais fortes que ele tem na sua viagem. Döblin relata mulheres que gritavam, se debatiam, se jogavam no chão diante das lápides. Ele chega ao hotel perplexo e narra:

Eu estou abalado com o que vi e ouvi. Eu não consigo me lembrar como peguei o bonde, subi as escadas do hotel e cheguei ao meu quarto. É algo horrível. Não é natural, é atávico. Isso tem alguma coisa a ver com judaísmo? Esses são resquícios reais de hábitos antigos! São os resquícios do medo da morte, do medo das almas, que vagueiam. Um sentimento de que as pessoas desse povo faleceram com a sua religião. É o restante de uma outra religião, um animismo, um culto aos mortos (DÖBLIN, 2016, p. 92).

23

O espanto que se apodera de Döblin está diretamente associado ao temor que os judeus alemães expressavam diante da migração de judeus vindos do Leste para a Alemanha. Ao contrário da visão romantizada que muitos judeus emancipados fizeram do ambiente tradicional, de uma sociedade original, que preservava seus traços de judaísmo legítimo⁸ e não se deixara contaminar com os hábitos ocidentais, os judeus tradicionais não possuíam nada de encantador, apenas perpetuavam uma vida interpretada, aos olhos de um alemão como Döblin, como miserável e atávica (são palavras de Döblin). A repugnância que Döblin experimenta pode ser então comparada à repugnância que os soldados alemães experimentaram no contato com as aldeias judaicas na invasão da Polônia durante a Primeira Guerra Mundial. Depois de todo o esforço realizado por alguns sionistas com o propósito de aproximar judeus emancipados de judeus tradicionais

⁷ Moeda polonesa.

⁸ Em alemão utiliza-se o termo *Urjudentum* para se referir a esse judaísmo tradicional, fiel às origens.



levanta-se a questão se isso seria de fato viável. Ou seja, se esse modelo de judaísmo seria compatível com o ideal de nação judaica para os judeus emancipados e se o modelo civilizatório alicerçado no progresso dos judeus emancipados poderia se tornar desejável para os judeus tradicionais. Talvez essa experiência levasse a crer que a ideia de uma autodeterminação do povo judeu e a formação de uma nação judaica coesa e uniforme fosse nada além de uma mera utopia. Essa condição impactaria drasticamente os judeus emancipados após a Primeira Guerra Mundial e os engoliria com o passar das décadas, diante do avanço nazista. Todo aquele universo de prosperidade e aceitação se mostraria ilusório e, paulatinamente, judeus como Döblin passariam a ocupar no imaginário dos alemães não judeus o mesmo lugar que esses judeus que ele conheceu na Polônia. Döblin se questiona se isso é de fato judaísmo e se refere aos resquícios de uma outra religião com a qual essas pessoas faleceram. A narração de Döblin ao longo da obra tem de fato um tom de descrever um mundo em ruínas, não apenas as ruínas de construções que ele descreve, mas também dos usos e costumes. Efetivamente, Döblin descreve um mundo que está por desaparecer e está consciente disso. Ao mesmo tempo, há um outro mundo que está em processo de ocaso: o da emancipação judaica. Nesse sentido pode-se aplicar o conceito benjaminiano de rastro [*Spur*]. Walter Benjamin se refere a “rastros” como “saudades de um mundo cujo desaparecimento se percebe” (KRAUSZ, 2013, p. 21). Sobre a emancipação judaica, Döblin escreve:

24

Ela [a emancipação] foi algo fantástico, mas quixotesco e indigno para a realidade de um povo. É certo que a humanidade tem uma ideia e apesar de ser uma ideia forte, é tão certo quanto isso que os povos, as classes e seus interesses também são fortes e na maioria das vezes ainda mais fortes. Quando um touro se aproxima de um leão e esse touro tem antes os chifres serrados, como se denominará esse touro então. O antissemitismo, a força negativa, certamente deve se apresentar com a velha e nua crueldade, para realizar aquilo que a supostamente grande razão judaica não realizou: o juízo de como a emancipação deve e como não deve ser entendida (DÖBLIN, 1997, p. 54).

Em outro trecho, ele narra a sua viagem a Gória Kalwaria para conhecer o Gerer Rebbe, um famoso e poderoso *tzadik*⁹. O caminho até a cidade já é para Döblin uma imersão no mundo judaico polonês. Ele viaja junto de devotos do *Rebbe* e de poloneses não judeus, que discutem calorosamente dentro do trem sobre a religiosidade e o sionismo.

⁹ Trata-se de um líder religioso dos judeus hassídicos.



Chegando lá, Döblin se choca vendo os seguidores comendo os restos de comida da tigela do *tzadik*. Em outro episódio, um professor o guia por uma das diversas escolas hebraicas de Vilnius. A formação que essas escolas oferecem se aproxima da *Bildung* alemã, mas a língua aprendida é o hebraico. O homem lhe esclarece então que o ídiche é usado por esquerdistas, por pessoas não religiosas. Também as sagas que ele ouve em Cracóvia, dos trinta e seis *tzadikim*, que não são rabinos, mas justiceiros silenciosos que garantem a tranquilidade aos judeus, do cavaleiro judeu que esquece sua carteira em uma fonte e outras mais. Döblin termina o seu livro quando chega à cidade de Danzig, notadamente transformado e dizendo sentir-se novamente em casa. Sua experiência na Polônia serviu, entre outras coisas, para que ele reafirmasse a sua condição de alemão, ocidental e emancipado.

O antissemitismo na Polônia à época de Döblin

Aparentemente, os judeus secularizados na Polônia tinham a mesma ambição dos emancipados na Alemanha: desejavam entrar para a sociedade polonesa. Ao final da Primeira Guerra Mundial, com o renascimento do país e o conseqüente nacionalismo, ficaram em uma situação semelhante à dos judeus alemães emancipados, tornando-se paulatinamente párias. O rabino polonês Ben-Zion Gold ressalta que “os assimilacionistas falavam apenas polonês, mas os poloneses continuavam a vê-los como judeus, a despeito dos esforços que faziam para pertencer à cultura e sociedade polonesas” (GOLD, 2007, p. 80). Esse aspecto nos faz recorrer novamente ao pensamento de Herzl acima citado, quando ele afirma que todos os esforços para a integração nacional feito pelos “nossos” ancestrais foram em vão, pois a escolha de quem é cidadão ou estrangeiro é feita pela população (no caso, os não judeus).

O aspecto da secularização judaica causava na Polônia uma rivalidade entre os dois tipos judaicos. Os judeus tradicionais viam os assimilacionistas com uma mistura de desprezo e pena. Eles eram tratados por meio-judeus e meio-poloneses, de ambos os lados. Ao final, dizia-se, eles desejavam mesmo se converter ao cristianismo e se tornar poloneses, “mas eram vistos pelos poloneses como judeus” (GOLD, 2007, p. 80).

Há uma certa ambivalência no antissemitismo polonês dessa época pois, se de um lado uma parte da população desejava que os judeus deixassem o país, por outro, refutava-se também o expansionismo alemão, que pretendia anexar o território polonês como parte do “espaço vital para os alemães arianos” [*Lebensraum*] e retiraria da Polônia a condição



de nação independente em 1939. Assim, ao mesmo tempo em que uma parte dos poloneses se regozijou com o confinamento dos judeus em guetos durante a ocupação nazista, temia-se que a Polónia deixasse factualmente de existir como nação. Pode-se afirmar então que, ao perseguir explicitamente os judeus, os nazistas atenderam a um desejo que pairava latente no imaginário de uma parte dos poloneses não judeus da época, mas isso não significa que os nazistas fossem bem-vindos no território polonês anexado. A despeito disso, é necessário mencionar que uma parte significativa dos poloneses (e de alemães) refutou a perseguição aos judeus.

Uma nação judaica à época de Döblin

O sionismo surgiu na Europa Central no final do século XIX tendo como principal argumento a autodeterminação do povo judeu e está diretamente associado à existência de uma nação judaica dentro do território onde historicamente existiu o antigo Reino de Israel. Esteve desde o início associado à colonização da Palestina por judeus, buscando uma revitalização do povo judeu concomitante ao seu retorno à terra prometida (*eretz Israel*). O termo foi cunhado por Nathan Birnbaum, escritor que fundou a revista *Selbstemanzipation* [autoemancipação], em 1890, e surgiu em um debate ocorrido em Viena em 23 de janeiro de 1892. O contexto do seu surgimento foi, de um lado, as irrupções nacionalistas, inicialmente na Europa Ocidental e posteriormente no resto do mundo e de outro, uma alternativa para o tão arrastado embate entre judeus ocidentais e orientais e para a “questão judaica”. Pode-se afirmar que o sionismo surgiu também em decorrência do assimilacionismo dos judeus ocidentais, que dissolvia paulatinamente as bases culturais e religiosas desses. Ao mesmo tempo, a concepção de um Estado nacional judaico estava completamente mergulhada nos modelos de Estados nacionais modernos europeus.

A ideia de um Estado judaico atingiu frontalmente o embate entre judeus ocidentais e orientais. A proposta foi vista por alguns como uma solução e por outros como um problema. De qualquer modo, os judeus ocidentais, emancipados, desejavam manter seu estatuto, falar a língua da nação onde viviam (na maioria das vezes o alemão) e não tinham até então o menor interesse em migrar para a Palestina. Entre os orientais, era comum o



entendimento de que a vida nos guetos fosse inerente à condição do *Galut*¹⁰ e essa condição só poderia ser desfeita com a chegada do messias. O sionismo buscava, além de uma solução para a dicotomia entre judeus orientais e ocidentais, uma maneira de conciliá-los, fortalecendo suas bases. O desafio era imenso, já que havia uma enorme fragmentação cultural e política. Poder-se-ia quase dizer que se tratava de dois povos diferentes até com algum grau de hostilidade um em relação ao outro.

O movimento sionista produziu a sua dialética e, como resultado das exaustivas discussões em congressos, da criação de associações, o movimento acabou por se dividir. O territorialismo foi uma das vertentes que derivou do sionismo, propondo a criação de um território nacional para os judeus. Os territorialistas refutavam a ideia de repovoamento da Palestina, propondo outros lugares para o assentamento judaico. Originalmente, ele seguia a proposta do Barão Maurice de Hirsch, de um assentamento judaico na Argentina. O movimento ganhou força em 1905, depois que o Congresso Sionista rejeitou a proposta do governo britânico de um assentamento judaico em Uganda, que ainda era colônia britânica:

Como uma ramificação dos sionistas, surgiram os territorialistas. Eles compartilharam o reconhecimento dos sionistas de que as perspectivas de integração bem-sucedidas de judeus na Europa Oriental eram sombrias. Eles também concordaram que era necessária a concentração de judeus em um assentamento coeso onde eles pudessem formar uma maioria e, portanto, comandar seu próprio destino. Mas eles viam os sionistas como sentimentais cegos em sua insistência de que a Palestina deveria ser o foco da construção do Estado judaico (WASSERSTEIN, 2012, p. 73).

27

Um dos pontos de justificativa dos territorialistas era a resistência oferecida pelas autoridades do Império Turco ao assentamento de judeus com gestão própria na Palestina. Contudo, a ideia perdeu um pouco de força nos anos 1920, nos primeiros anos do protetorado britânico na Palestina:

Como Jacob Lestchinsky, que era simpatizante da causa [territorialista], apontou, os territorialistas tinham um duplo problema: eles nunca poderiam ser levados a sério por governos que talvez pudessem oferecer-lhes um pedaço de terra para

¹⁰ O termo hebraico se refere ao exílio dos judeus depois da diáspora, quando da sua expulsão da Palestina pelos romanos. Em ídiche, a palavra é *Golus*.



assentamento, a menos que eles formassem um movimento de massa; contudo era difícil para eles ganhar apoio em massa, já que nenhum país estava disposto a oferecer-lhes um território. Após 1936, a oposição árabe ao sionismo, manifestada em uma revolta de três anos em todo o país, levou os britânicos a restringir a imigração judaica à Palestina e eventualmente reverter a política da Declaração de Balfour¹¹. Diante desse cenário, as ideias territorialistas mais uma vez se tornaram atraentes para os judeus da Europa. (WASSERSTEIN, 2012, p. 74)

Döblin aderiu ao argumento territorialista e via a recolonização da Palestina como uma utopia. Nesse sentido, ele afirma que “Após séculos de vida nos guetos e um século de emancipação equivocada inicia-se o tempo da realidade judaica e mais precisamente não limitada à Palestina, com um pouco mais de cem mil dos catorze milhões de judeus” (DÖBLIN, 1997, p. 57). Ele trata a questão dos judeus tradicionais como algo fechado em si, afirmando que milhões de judeus viviam interligados no Leste europeu e, para eles, a Palestina seria “uma formulação falsa e, portanto, idealista” (BRANDT apud DÖBLIN 2016, p. 349). Döblin menciona a sua adesão ao territorialismo nos seus escritos autobiográficos:

Depois dessa visita [à Polônia], meu interesse pelo destino dos judeus aumentou. O plano de uma terra para os remanescentes desse povo sem lar e perseguido em todos os lugares fazia sentido para mim. Talvez pudessem os judeus, que foram arrancados da sua terra e perambulavam ao longo dos séculos, encontrar novamente uma terra, onde pudessem se fortalecer e desenvolver à sua maneira. Eu refuto o nacionalismo sionista; ele é para mim muito europeu e burguês. Eu me juntei então aos ‘territorialistas’ (DÖBLIN, 1980, p. 212).

Todos os esforços para solucionar o problema que permeava o povo judeu acabavam aumentando as discussões. Fato é que se estava diante de uma enorme polifonia de narrativas que denotavam um conflito enorme de interesses, afinal de contas, mesmo com a criação de uma nação judaica, nada garantiria que uma quantidade expressiva de judeus desejaria migrar para ela. Sobretudo aqueles tradicionais, determinados pela religião, encaravam a proposta como um afronto ao texto bíblico, pois, como mencionado, a nação judaica só poderia ser criada pelo Messias e apenas ele os poderia

¹¹ Trata-se de uma declaração proferida em uma carta pelo Lord Arthur Balfour, então secretário britânico de negócios estrangeiros, expressando o apoio do governo britânico à instalação de uma nação judaica na Palestina. Essa carta foi dirigida ao sionista britânico Barão Lionel Walter Rotschild.



reconduzir à Palestina. Factualmente, era pouco provável que essas pessoas desejassem abandonar seu passado nas aldeias, suas tradições, para se aventurar em uma nova terra. O que se depreende das descrições de Döblin na sua Viagem à Polônia é que o povo judeu tinha (e tem até hoje) uma diversidade gigantesca, com hábitos muito distintos. E note-se que estamos tratando apenas dos judeus asquenazes.

Considerações finais

A aporia narrada por Döblin na sua obra Viagem à Polônia é a mesma experimentada por todos os judeus alemães emancipados no período entreguerras. Trata-se da percepção de que a condição de cidadão emancipado está prestes a desaparecer e, junto com ela, a aceitação dentro da sociedade alemã. Pode-se problematizar se essa aceitação de fato existiu em algum momento do ponto de vista dos alemães. Seja como for, a profunda crise econômica em que a Europa Ocidental mergulhou ao final da Primeira Guerra Mundial acirrou o antissemitismo e deu voz e nome a ele. Diante desse quadro, as comunidades judaicas tentaram se organizar, mas a diversidade era enorme e as tentativas de uma mínima integração para formar um Estado judaico falharam. Os diálogos eram sempre muito ricos, cheios de propostas e ideias, mas acabavam mais abrindo do que fechando as possibilidades. O contato com as aldeias judaicas deixava claro a inimizabilidade de uma parte dos seus habitantes. Levá-los para um outro lugar para formar uma nação parecia algo quase ineficaz. Lamentavelmente, não foi possível achar uma solução a curto prazo e a Shoá aconteceu. Criou-se oficialmente um Estado judaico em 1948, mas os habitantes dos antigos enclaves judaicos do Leste Europeu que imigraram para lá imigraram como sobreviventes de uma das maiores catástrofes humanitárias da história. Os enclaves judaicos não mais existem e todo aquele mundo que Döblin descreveu na sua Viagem à Polônia se restringe hoje à literatura.

29

Bibliografia

ASCHHEIM, S. E. (1983). *Brothers and Strangers: The East European Jew in German and German Jewish Consciousness, 1800-1923*. Madison: University of Wisconsin Press.

DÖBLIN, A. (1980). *Autobiographische Schriften und letzte Aufzeichnungen*. Olten: Walter.





DÖBLIN, A. (1997). *Schriften zu jüdischen Fragen*. Munique: Deutscher Taschenbuch Verlag Gmb.

DÖBLIN, A. (2015). *Schriften zu Leben und Werk*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

DÖBLIN, A. (2016). *Reise in Polen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

GOLD, B.-Z. (2007). *The Life of Jews in Poland before the Holocaust: a Memoir*. Lincoln: University of Nebraska Press.

HERZL, T. (2005). *Der Judenstaat*. Berlim: ngiyaw eBooks. Von <http://ldn-knigi.lib.ru/JUDAICA/Herzl-Judenstaat.pdf> abgerufen

KRAUSZ, L. S. (jul-dez 2009). Uma viagem aos judeus. *Web Mosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, 1, S. 99-115. Von <https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/11986> abgerufen

KRAUSZ, L. S. (2013). *Ruínas Recompuestas: judaísmo dentro-europeu em Abaron Appelfeld, Joseph Roth e Georg Herrmann*. São Paulo: Humanitas.

KRAUSZ, L. S. (abr-mai 2016). Glückl von Hammeln, uma anunciadora da Emancipação judaica e do romance judaico na Alemanha. (U. d. Paulo, Hrsg.) *Pandaemonium Germanicum Revista de Estudos Germanísticos*, 19(N. 27), P. 126-147. In <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386645200006>

WASSERSTEIN, B. (1996). *On the Eve: the Jews of Europe before the Second War*. Londres: Profile Books LTD.



BANDAS E TRILHOS: MÚSICOS FERROVIÁRIOS NO VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE - ESTUDO DE CASO - ENTRE RIOS

Célio César de Aguiar Lima¹

Embora o objeto de estudo ser um fenômeno definido como musical, procuraremos aqui tratá-lo enquanto fenômeno cultural num sentido mais amplo, isto é, como um discurso simbólico construído por determinada realidade social. Este trabalho será tanto uma viagem no sentido de procurar reconstruir a trajetória de um fenômeno cultural, como será também uma tentativa de definir o espaço onde se articulam as relações que constituem o mundo sonoro das chamadas "bandinhas do interior". Destacamos que aqui analisaremos especificamente os grupos classificados como bandas civis e amadoras, desvinculadas das corporações militares, já que estas, pelo seu caráter profissional, envolvem outros aspectos e sistemas de relação que não interessariam ao conteúdo deste trabalho. O fato, no entanto, não impedirá que sejam frequentemente citadas no corpus da pesquisa, por suas diversas formas de relações que tradicionalmente têm mantido com os grupos de músicos civis amadores.

O jornal O Estado de Minas publicou em 1968 uma reportagem que retrata dentre os povos antigos, como se dava o processo de organização dos conjuntos musicais que mais tarde dariam origem às bandas de música. Os egípcios já faziam uso da música como incentivo em suas batalhas e guerras contra os chamados povos bárbaros. As composições musicais funcionavam como uma espécie de animação para os legionários. Este costume de cada exército ter o seu grupo musical, firmouse provavelmente entre egípcios, seguido mais tarde pelos assírios e finalmente pelos romanos. Na Grécia antiga, existiam pequenos conjuntos que serviam para abrilhantar as festas populares. Não são considerados bandas propriamente ditas, mas já representavam o início delas. Na cidade de Roma, esses conjuntos eram aplaudidos pelo povo, principalmente quando se apresentavam na Arena antes dos espetáculos públicos; e apesar dos instrumentos

31

¹ Célio Cesar de Aguiar Lima é graduado em História, Ciências Sociais e Teologia, Mestre em História Social, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) onde cursa o Mestrado, aluno do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde cursa o Doutorado. E-mail professor.aguiar@hotmail.com



musicais utilizados na época serem bem diferentes dos usados nos tempos modernos, eles cumpriam a finalidade para a qual haviam sido fabricados. Durante a Idade Média esses conjuntos profanos estavam a caminho de se tornarem bandas, quando se concretizou a formação dos grupos chamados "jongleurs"². Não se deve deixar de mencionar que havia, simultaneamente, os conjuntos de música religiosa, que apenas tocavam nas cerimônias sacras, enquanto os grupos de música profana faziam a alegria do povo³.

Segundo Vicente Salles no livro *Sociedades de Euterpe* (1985)⁴, o costume das bandas de música chegou ao Brasil através de Portugal se aclimatando imediatamente, pois os jesuítas reconheciam a aptidão que os índios tinham para a música. No Brasil sempre existiram conjuntos instrumentais. Antes dos europeus se instalarem aqui, os índios já ilustravam seu dia a dia com aerofones, membranofones e idiofones diversos. Os primeiros europeus que aqui se fixaram trouxeram consigo seus instrumentos, permitindo que se efetuasse rapidamente uma impressionante proliferação de conjuntos musicais. A charamela é um desses instrumentos de sopro que pertence à família das palhetas. Os índios tiveram acesso a ela influenciados pelos portugueses que visitavam suas aldeias com tambores e charamelas.

Desde o Brasil colônia as bandas de música civis têm exercido um importante significado cultural nas cidades onde se encontram presentes, por constituíram-se, muitas vezes, como uma das únicas manifestações culturais das pequenas cidades interioranas. Além disso, enquanto fenômeno cultural, as bandas sempre ofereceram um discurso simbólico construído por uma realidade social. Neste sentido, nos séculos XIX e XX, mais especificamente entre os anos de 1880 e 1930, é que nos deparamos com um maior número de registros de associações e bandas nas cidades do Vale do Paraíba Fluminense⁵. As bandas civis de música foi uma das manifestações musicais mais presentes no Brasil

² Jogral ou joglaria, na lírica medieval até o século X, era o artista profissional de origem popular, um vilão que tanto atuava em apresentações públicas nas praças, quanto nos palácios senhoriais no papel de bufão, com suas sátiras, mágicas, acrobacias e mímicas. APUD: <https://context.reverso.net> tradução do francês – português.

³ GOMES, Karina Barra. *Bandas de Música: Conservatório para o povo*. Monografia (Especialização em Música, Educação Artística) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

⁴ APUD: GOMES, Karina Barra. *Op. Cit.*

⁵ RODRIGUES, Thamyres Alves; RODRIGUES, Thays Alves. *A presença Imigrante nas cidades da Zona da Mata: Notas para um estudo sobre a formação da Sociedade Musical de Beneficência e Banda 22 de Maio*. Artigo apresentado na Universidade Federal de Viçosa/MG.



nos séculos XIX e XX, transformaram-se em uma das mais populares manifestações da cultura nacional. É assim que, elas estavam presentes em quase todos os eventos sociais, tanto sacros, quanto profanos. Ainda hoje notamos a presença delas nas festividades de nossas cidades, porém muitas das vezes militarizadas.⁶

As bandas de música tiveram suas raízes alicerçadas em terras brasileiras, no período colonial, quando os senhores donos de engenhos formavam bandas de escravos sob a direção de mestres europeus. No século XVII, esses conjuntos de músicos levavam o nome de *charameleiros* por causa da charamela (instrumento de sopro que pertence à família das palhetas, trazido ao Brasil pelos portugueses e tocado primeiramente pelos índios que aqui se encontravam)⁷. Os charameleiros não eram somente os tocadores da charamela, mas de outros instrumentos de sopro, já que formavam um conjunto de músicos. O músico e pesquisador Kiefer menciona que “*a charamela era utilizada não só nas ‘músicas’ militares (ou bandas como diríamos hoje), mas também em outras ocasiões*”⁸ por negros escravos ou não, que tocavam em festas de santos, procissões, serenatas e festas dos senhores de engenho.

As bandas formadas por negros escravos das fazendas produziam um tipo de música instrumental, uma espécie de ritmo, o batuque das senzalas. Alguns escravos das cidades, que também eram barbeiros, tocavam a chamada música de barbeiros. Os chorões no século XIX foram os que herdaram essa música de senzala, como também é conhecida, cujo estilo musical consistia na base de um solo acompanhado de contracanto e modulações⁹. Esses conjuntos de escravos músicos foram transmitindo seu estilo musical aos grupos de brancos e mestiços da baixa classe média urbana (pequenos funcionários públicos, funcionários dos Correios e Telégrafos, músicos de bandas militares e

⁶ COSTA, Manuela Areias. *Música e história: um estudo sobre as bandas de música civil e suas apropriações militares*. Disponível em: <<https://www.erevista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/.../428>>. Acessado em: 20 de novembro de 2014.

⁷ A charamela é um instrumento de sopro, provavelmente originário da Eurásia, construído em madeira, possui uma palheta (palheta simples) ou palheta dupla. APUD: <https://context.reverso.net>

⁸ KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira dos primórdios ao início do século XX*, 4ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

⁹ TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular da modinha à lambada*. São Paulo: Art Editora, 1991.



burocratas) “*que se encarregavam de animar as festas nas casas onde não chegava o piano distintivo e um status social mais elevado*”¹⁰.

Os portugueses, os holandeses que se instalaram em Pernambuco, os italianos que vieram ao Brasil para trabalhar na lavoura cafeeira paulista, e os imigrantes alemães, foram também os responsáveis pelo estabelecimento da tradição das bandas em terras brasileiras. Esses povos trouxeram consigo homens que amavam a música, e, por isso, formavam grupos que se apresentavam em acontecimentos sociais, festividades e comemorações patrióticas.¹¹

A partir daí, a banda nunca deixou de se apresentar nos principais acontecimentos das comunidades e cidades, constituindo, assim, uma forma de manifestação popular bastante significativa. Sua atuação era imprescindível nos coretos das pequenas cidades, em praças, festas públicas, religiosas ou cívicas, festas e bailes populares, procissões, carnavais, recepções e homenagens a pessoas importantes, circos, apresentações de mágica, enterro de pessoas importantes, leilões, festas carnavalescas, apresentações de peças teatrais, campanhas políticas e outros. Além disso, elas sempre funcionaram como centro de formação de músicos, que foram, em grande parte, os pioneiros na organização da vida musical brasileira.

O imigrante português parece ser o principal responsável pelo estabelecimento da tradição das bandas em terras brasileiras. Até hoje sua atuação se faz presente. O imigrante italiano participou igualmente de maneira decisiva na formação musical do Brasil. Em sua Dissertação de Mestrado *Bandas de música civis em comunidades interioranas*, José B. de Camargo afirma que:

no período compreendido entre 1895 e 1897, em São Paulo, entre os 3.000.000 de imigrantes italianos vindos para trabalhar na lavoura cafeeira paulista, havia expressivo número de músicos instrumentistas e regentes, que se ligaram às bandas de música. Vários deles, mudando-se para outras localidades, vieram a assumir a função de regentes das corporações locais, contribuindo inclusive para a formação de novos músicos (maestros ou instrumentistas). O grande afluxo de músicos italianos para as cidades do interior, teria provocado, como consequência, uma

¹⁰ IDEM

¹¹ GOMES, Karina Barra. *E HOJE, QUEM É QUE VÊ A BANDA PASSAR? UM ESTUDO DE PRÁTICAS E POLÍTICAS CULTURAIS A PARTIR DO CASO DAS BANDAS CIVIS CENTENÁRIAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências do Homem. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Mestrado em Políticas Sociais. 2008.



mudança no repertório habitual até então executado nas retretas das praças públicas. Trechos de ópera italiana, com suas árias, duetos, cavatinas, fantasias, etc ... tornaram-se os gêneros de preferência desses conjuntos, influenciando o gosto do público.

As bandas militares de caráter mais moderno começaram a surgir no século XIX, a partir da Independência, com a criação da Guarda Nacional. Os músicos fardados executavam hinos-marchas, dobrados, trechos de música clássica e motivos de música popular¹². Com isso faz-se necessário esclarecermos a diferença entre a banda militar e a civil.

A primeira é composta por músicos que podem ou não ser profissionais. Estes à ingressavam via concurso público e para que os candidatos passem no concurso, necessitam ter um certo nível de escolaridade e um pouco de conhecimento musical. Já a banda civil oferecia aulas para a comunidade aprender o instrumento e teoria musical, preparando o músico para ser profissional e posteriormente ingressar numa banda militar ou então tocar em orquestras. Portanto a banda civil está diretamente em contato com a comunidade, ao contrário da banda militar. Neste mesmo contexto observamos o desenvolvimento da região do centro, sul e sudeste, mais especificamente a do Vale do Paraíba, devido à expansão da lavoura cafeeira, que demandava grande contingente de mão-de-obra como já dissemos anteriormente. É assim que o Estado passa a investir na política imigratória, principalmente de italianos que viessem compor a força de trabalho das grandes fazendas. A partir de então surgem as bandas civis compostas tanto por escravos quanto por imigrantes.

A partir de então é que surgiram as bandas civis, quando a riqueza do café gerava a criação de novas cidades pela área do centro-sul-sudeste, principalmente no Vale do Paraíba:

(...) a existência da música marcial dos batalhões do Exército, e paramilitar da Guarda Nacional, sugeriu aos civis a criação, nas praças principais desses núcleos urbanos do interior, do infalível coreto para a música domingueira de divertimento da população. E seria ainda seguindo o modelo de organização dessas mesmas bandas militares, que logo começaram a formar-se nessas nascentes cidades as pequenas bandas de amadores locais (aliás herdeiras também de uma tradição de bandas de fazendeiros e chefes políticos regionais) para as quais se criaram nomes

¹² TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular: Um tema em debate*, 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. 34, 1997.



pomposos como Sociedades de Euterpe (a Euterpe Cametaense, do Pará, é de 1874), Filarmônicas e Liras (...) ¹³.

O ano de 1896 é marcado pelo aparecimento da importante Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, organizada pelo músico Anacleto de Medeiros. Nesta mesma época, proliferavam os conjuntos de choro no Rio. Foram alguns desses chorões que juntamente com o Anacleto compuseram a Banda do Corpo de Bombeiros. A forte relação e influência que os músicos negros e escravos exerceram sobre os chorões era notória, e estes, por sua vez, sobre as primeiras bandas de impacto da história da música brasileira. Tinhorão confirma este fato ao falar dos bailes e do maxixe ¹⁴:

O fato é que, nos bailes do povo, ao som dos choros, e nos bailes das sociedades carnavalescas, ao som das bandas, o maxixe ganhou uma tal popularidade como estilo de dança livre e exótica, que passou a interessar à primeira geração de revistógrafos do teatro carioca como número de atração e comicidade para o público de classe média ¹⁵.

A participação das bandas militares na criação do frevo pernambucano confirma o quanto elas marcaram a cultura social e musical no Brasil ¹⁶. Em fevereiro de 2007 o frevo foi registrado no IPHAN ¹⁷ e reconhecido como Patrimônio Imaterial, tendo em vista a sua importância. Guerra Peixe, um dos grandes compositores da música brasileira do século XX, considerava o gênero “*como a mais importante expressão musical popular*”. Sobre isso, Tinhorão ainda acrescenta que o frevo teve suas origens:

Criação de músicos brancos e mulatos, na sua maioria instrumentistas de bandas militares tocadores de marchas e dobrados, ou componentes de grupos especialistas em música de dança do fim do século XIX (polcas, tangos, quadrilhas e maxixes), o frevo fixou sua estrutura numa vertiginosa evolução da música das bandas de rua, de inícios da década de 1880 até os primeiros anos do século XX. (...) as origens do

¹³ IDEM. PÁG 134

¹⁴ TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular da modinha à lambada*. São Paulo: Art Editora, 1991 - Gênero musical que nasceu no Brasil por volta de 1870 (Tinhorão, 1991)

¹⁵ IDEM. PAG 64

¹⁶ O frevo é considerado um dos gêneros mais significativos da música brasileira que surgiu nas ruas do Recife, como criação coletiva entre povo e músicos de banda.

¹⁷ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Órgão Federal de preservação do patrimônio cultural do país



passo (nome atribuído às figurações improvisadas pelos dançarinos ao som da música) se prendem à presença de capoeiras nos desfiles das duas mais famosas bandas de música militares do Recife da segunda metade do século XIX: a banda do 4º Batalhão de Artilharia (...) e a da Guarda Nacional (...).¹⁸

As bandas se apresentavam nos coretos das praças das cidades com canções domingueiras, eram uma das poucas oportunidades que a maioria da população de muitas cidades brasileiras tinha para ouvir música instrumental. As bandas, que podiam ser militares ou civis, executavam além das marchas tradicionais do seu repertório, polcas, mazurcas, schottisches e maxixes. Elas passaram a ser para as cidades do interior a única forma de música sinfônica, suprimindo a carência de orquestras nestes lugares. Hoje, além das retretas antigas e famosas, as bandas incluíram, em seu repertório, a música popular brasileira mais atual, os sucessos nacionais e estrangeiros mais admirados.

O repertório sofre modificações de acordo com o público e com a ocasião da apresentação. As bandas de música, líras ou Euterpes, como também são chamadas, tocaram a história do Brasil com seus instrumentos, enquanto esta ocorria. Elas sempre exerceram um papel fundamental para a cultura não só por estarem presentes em coretos, praças, ruas, festas e acontecimentos marcantes para a sociedade, mas por serem uma referência da música brasileira e patrimônio cultural do povo. Em relação às práticas sociais tradicionais que compõem este patrimônio, entendemos que seja necessário que as bandas estejam sempre colocadas “*em cena*”, a fim de continuarem servindo de legitimação para os que as construíram¹⁹.

Ainda no século XVII encontramos referências sobre a participação de escravos tocadores de instrumentos de sopro em conjuntos as vezes numerosos, nas casas dos senhores de engenho. Segundo Gilberto Freyre, talvez “*o primeiro europeu a fazer o elogio das casas-grandes dos engenhos do Brasil*”, em visita a um senhor de engenho, conhecido pela alcunha de *Mangue la Bote*, refere-se a uma banda de música que aquele fidalgo mantinha para alegrar seus jantares. Era a banda composta por trinta figuras, todos negros escravos, e dirigida por um marselhês²⁰. Manter um conjunto musical era para os fidalgos da época

¹⁸ TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular da modinha à lambada*. São Paulo: Art Editora, 1991 – Pág. 138.

¹⁹ CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

²⁰ FREYRE, Gilberto. *Casa grande! Senzala*. 21 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1981. 573 p.



sinal de abundância e bom-tom, a maneira das cortes europeias e ao mesmo tempo uma forma de aplacar a saudade provocada pelo distanciamento de suas raízes.

Em Valença (Estado do Rio de Janeiro) tornaram-se conhecidas duas bandas formadas por escravos: a da fazenda "*Paraiso*", solar do Visconde do Rio Preto e a da "*Chacrinha*", mansão do Barão da Vista Alegre. Ricamente vestidos, os negros executavam trechos de ópera durante as refeições dos senhores. Em ambos os casos, quando necessário, acrescentava-se um conjunto coral²¹. Nos tempos em que a cidade de Pádua era ainda freguesia, o Comendador Francisco Tomás Leite Ribeiro, mantinha em sua propriedade, fazenda "*Cachoeira Alegre*", um conjunto de escravos regido pelo preto Zacarias, até o ano de 1886 aproximadamente. No mesmo ano, o Visconde Figueira organizou outro grupo em sua fazenda, a "*Santa Maria do Bonito*" e quando havia festejos na "*Cachoeira*" comparecia a banda da "*Santa Maria*" para abrilhantar a festa vizinha. Segundo informação divulgada por Alberto Lamego, existiu a célebre banda de moleques formada por escravos de 15 anos de idade, na fazenda Quissamã do Barão do Araruama, que ricamente fardada compareceu e fez figura nas festividades realizadas em 1847 por ocasião da visita feita pelo Imperador D. Pedro II naquela cidade²²

BANDAS E FERROVIAS

Em diversas regiões e localidades dos estados do Brasil por onde passaram ramais e linhas ferroviárias deixaram um rastro cultural de diversas bandas formadas, algumas em funcionamento, outras não, histórias de grupos musicais, liras, bandas, grêmios, sociedades musicais formadas por ferroviários. Cito apenas alguns para ilustrar essa peculiaridade.

Clube Musical Euterpe – Petrópolis/RJ - Fundada em 1901 por um grupo de ferroviários amantes da música, a banda do Clube Musical Euterpe já recepcionou vários Presidentes da República em Petrópolis, e esteve presente na comemoração do centenário de D. Pedro II na cidade.

²¹ BUSTAMANTE, Heitor de. *Sertões dos Puris; história do município de Santo Antônio de Pádua*. Pádua, RJ, Conselho Municipal de Cultura, 1971. 615 p.

²² IDEM



A Sociedade Musical Filarmônica 1º de Maio: foi fundada no dia 1º de maio de 1934, em Belo Horizonte, por iniciativa de um grupo de trabalhadores da antiga Estrada de Ferro Central do Brasil.

Sociedade Musical União dos Artistas de Barra do Piraí²³: Foi fundada basicamente por ferroviários. Com a chegada da ferrovia em Barra do Piraí em 1864, muitos operários vindos de fora já eram músicos e se agrupavam nas horas de lazer para exercitar a arte. Mas a Sociedade Musical União dos Artistas tem como data oficial de fundação o dia 10 de janeiro de 1901.

Lyra de Apollo - Campos dos Goytacazes – 19/05/1870 - O prédio Sede da Lyra de Apollo é a segunda casa de seus músicos! Foi construído com características ecléticas: os trilhos de trem usados nas ferragens da construção foram trazidos da estrada de ferro às escondidas da polícia pelos músicos, assim como as pedras usadas para o alicerce, que foram trazidas do Rio Paraíba do Sul! A inauguração festiva do prédio em 1914 foi o resultado e coroamento da enorme vontade, empenho e paixão dos músicos e dos associados, o seu esplêndido edifício de linhas arquitetônicas arrojadas significou progresso e desenvolvimento Cultural para a cidade de Campos²⁴.

SMUAF - Banda União dos Artistas Ferroviários em Rio Claro, SP. Fundada em 08/08/1896.

Sociedade Musical Operária dos Ferroviários – Jaboatão dos Guararapes/PE - 1929 : “A construção de uma cultura local própria é também uma perspectiva importante de mencionar, pois existiam alguns aspectos em que eles estavam culturalmente ativos: Banda Ferroviária; eram vários ferroviários que faziam parte dessa banda, ela foi constituída em 1929 a partir de uma divergência de grupos da própria oficina e dessa forma fundou-se a Sociedade Musical Operária dos Ferroviários, em 1958 a Banda Ferroviária venceu o concurso de bandas de música do interior. As oficinas em Jaboatão, estavam localizadas a 17 quilômetros do Recife, e compreendiam oficinas completas para a manutenção de vários setores da ferrovia como reparo e reconstrução de locomotivas, carros e vagões, e incluem funções, ferraria, serraria, oficina para guindar os vagões, oficina para o reparo dos carros, oficina de pintura, depósito de madeiras, oficina de

²³ <https://bandauniaodosartistas.wordpress.com/>

²⁴ Lyra de Apollo – A Banda mais antiga da cidade comemora 150 anos - Portal Sesc RJ (sescrj.org.br)



montagem, oficina de acabamento, seção de rodas e maquinismos, armazéns e escritórios.”²⁵

Banda do Ginásio Musical e Recreativo 24 de Fevereiro – Santa Cruz – Rio de Janeiro – 24/02/1891: Fundada em 24 de fevereiro de 1891 por pessoas ilustres do bairro de Santa Cruz, a banda surgiu como uma homenagem à primeira Constituição Republicana. Seu primeiro presidente foi Felipe Basílio Cardoso Pires e seu primeiro regente o Maestro Manoel Angelino de Oliveira. A trajetória da banda foi marcada pelas retretas em praças, participações em festas religiosas e presença em eventos de destaque como a inauguração do Trem Elétrico de Campo Grande a Santa Cruz, que contou com a presença do Presidente Getúlio Vargas. Participou do programa "A Lira de Xopotó", da Rádio Nacional. Inúmeros acontecimentos importantes integram a vida desta centenária banda de Santa Cruz²⁶.

Filarmônica e Ferrovia – Bahia – 1927: “Nosso campo de interesse tem como centro a cidade de Alagoinhas, no interior da Bahia, com três ramificações principais: o início da existência de uma banda filarmônica vizinha à Estação Plataforma, em Salvador; o final da linha de trem na cidade de Queimadas, no alto sertão da Bahia, onde nasceu Isaias Gonçalves Amy, compositor ferroviário, e outro no final de trilhos na cidade de Propriá, em Sergipe, próximo à cidade de Lagarto, onde nasceu o compositor José Machado.

Em Plataforma existiu a Filarmônica São Brás, o primeiro indício da ligação entre filarmônica e ferrovia. Em Queimadas nasceu Isaias Gonçalves Amy, um dos principais compositores ferroviários e, finalmente em Propriá, se encerra uma ramificação ferroviária que passa por Laranjeiras e Simão Dias, de onde vieram os compositores ferroviários Abelardo Enéas Campos e Zeca Laranjeiras, quase chegando a Lagarto, onde nasceu José Machado, o mais conhecido compositor filarmônico de Sergipe.

1 – Primeira filarmônica ligada à ferrovia na Bahia e sua mais distante equivalente em Sergipe. Música selecionada: *Dobrado Corpo Musical*, de José Machado.

Escolhemos o Dobrado “Corpo Musical”, de José Machado, por ser a primeira música listada no Arquivo Deraldo Portela, por seu título homenagear a principal parte de uma sociedade musical, que é o corpo musical, ou seja, os músicos ativos. Também faz a notável união entre a primeira banda de música surgida ao longo da ferrovia na Bahia, a

²⁵ 1600888006_ARQUIVO_3a6469bad001f6b84e998d9d4fa96961.pdf (anpuh.org)

²⁶ Banda do Ginásio Musical e Recreativo 24 de Fevereiro | Mapa de Cultura RJ



Filarmônica São Brás, com um compositor de onde a ferrovia se encerra em Sergipe, José Machado.

A Filarmônica São Brás, que ainda no ano de 1984 se mantinha em atividade, graças ao esforço abnegado da professora Célia e do músico Evanaílton, era originalmente integrada por funcionários da indústria têxtil São Brás e da rede ferroviária vizinha às suas instalações.

Situada no bairro de Plataforma, voltada para a Baía de Todos os Santos, próxima à Enseada do Cabrito, nos limites do Parque Metropolitano de Pirajá, a Fábrica São Braz encontra-se desativada desde 1968. A importância do sítio em que está localizada a fábrica remonta a época da colonização. Nesse local existiu a tapera do chefe Mirangaoba, senhor da aldeia de São João que no início da colonização foi transformada no primeiro aldeamento indígena promovido pelos jesuítas no Brasil. A Fábrica São Braz foi construída sobre o local onde existiu um engenho de açúcar, provavelmente o Engenho São João. Neste engenho, o padre Antônio Vieira proferiu sermão dirigido à Irmandade dos Pretos de Nossa Senhora do Rosário. Além disso, o território onde se encontra a fábrica assistiu às invasões holandesas no século XVII, e às investidas dos portugueses nas batalhas pela independência da Bahia. A Fábrica São Braz pertenceu à CIA Progresso e União Fabril, de propriedade do senhor Bernardo Martins Catharino desde 1932.

A estação Plataforma – junto à qual funcionava a filarmônica – foi inaugurada pela Estrada de Ferro da Bahia ao São Francisco em 28 de junho de 1860. Após ser incorporada à empresa *Compagnie des Chemins de Fer Fédéraux de l'Est Brésilien* estações (incluindo Plataforma, rebatizada Almeida Brandão) até 1941. O auge do programa foi a eletrificação da ferrovia, realizada entre 1944 e 1954. Na década de 1960 foi implantado um serviço de trens de subúrbio elétricos com passagem pela estação de Plataforma.

O compositor José Machado dos Santos, capitão da Polícia Militar de Sergipe, nasceu em 11 maio 1912, em Lagarto-SE, filho de João de Sizia e tinha o bombardino como seu instrumento predileto. Alistou-se às fileiras da PM de Sergipe como soldado-aprendiz de música em maio de 1926, tornando-se um exímio musicista. Foi promovido a sargento contramestre em 1931, tempo em que fora Mestre de Música do Colégio Salesiano, no Oratório Dom Bosco. Em 28 de fevereiro de 1935, por decreto de interventor Augusto Maynard Gomes, foi promovido ao Posto de 2º Tenente-Regente da Banda de Música da Polícia Militar. Tal promoção foi intensamente comemorada com mais três colegas: José dos Santos Graça, José Batista dos Anjos, José de Oliva Freire e ele, o José Machado dos Santos, portanto quatro *Josés* e quatro tenentes, razão pela qual compôs o dobrado



tocado por diversas bandas de música por todo o Brasil. José Machado compôs outras músicas muito executadas, como os dobrados “Sívio Romero”, “Major Mizael Mendonça”, “Professor Olavo”, “17 de Outubro”, “Dom Bosco” e “Desembargador Hunaldo Cardoso”. Compôs também a “Valsa Geni”, linda melodia dedicada à sua esposa.

2 – Música produzida em uma filarmônica operária ao longo da ferrovia: Música selecionada: *Ave Maria*, para voz soprando e banda, de Abelardo Enéas Campos (nº 183 do ADP)

A “Ave Maria” foi escolhida por representar o relacionamento entre filarmônica e ferrovia e ainda com a Usina de Açúcar 5 Rios em Maracangalha: a Sociedade Muzical 5 Rios, fundada em 1927, era integrada por funcionários da Usina e por alguns operários ligados à ferrovia. Ainda pude contemplar o restante do instrumental dessa filarmônica em um depósito da usina, em pleno funcionamento em 1986.

A “Ave Maria”, segundo o senhor Francisco Neves, morador de Maracangalha e supervisor da Usina 5 Rios, foi composta pelo maestro Enéas, sergipano de Simão Dias e ferroviário, para a inauguração da Capela de N. Sra. da Guia, em 1933. Foi reinterpretada pela primeira vez pela soprano Andréa Daltro, para o filme Maracangalha, a história de uma banda, que não chegou a ser concluído. No Concerto de 30 Anos da Oficina de Frevos e Dobrados, no Teatro Castro Alves, foi cantada pela soprano Irma Ferreira. É um caso muito raro de composição para voz solista e banda de música.”²⁷

42

BANDAS DE FERROVIARIOS NO VALE DO PARAIBA FLUMINENSE

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo trazer à discussão histórica e cultural a ligação direta em que há entre Bandas de Música no Vale do Paraíba Fluminense, em especial ao longo da construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II (1856-1889) posteriormente denominada Estrada de Ferro Central do Brasil.

Delimitamos a (s) banda (s) da então Vila de Entre Rios, distrito de Paraíba do Sul/RJ que, devido as atividades do 3º Depósito Ferroviário receberam trabalhadores de outras localidades vindos de outros setores e Depósitos ferroviários, formaram a Banda do Grêmio Musical 1º de Maio. Há questões que tentaremos elucidar ao longo desde

²⁷ História Filarmônicas e Ferrovias | Filarmônica e Ferrovia (filarmonicaeferrovia.com.br)



trabalho, tais como se esses músicos “enxertaram” bandas que já havia, bandas essas formadas por ex-escravos.

Devido a transferência de trabalhadores do Deposito Ferroviário²⁸ em Governador Portela, distrito de Miguel Pereira, para as ampliações do 3º Deposito Ferroviário em “Entre-Rios”²⁹ /RJ, “entre eles veio Ernesto Silvio de Mattos que começou a ensinar música, leitura de partitura aos meninos que já brincavam de banda de música com canudos de mamão, flautas de bambu e latas velhas”³⁰. Destaque é que o primeiro nome não oficial foi “Banda dos Operários” uma vez que foi iniciada as atividades de ensino e organização para apresentações inicialmente pelos ferroviários³¹. Salientamos ainda que os músicos fundadores foram Ernesto Silvio de Mattos, Carlos dos Santos Vidal e Fiuza de Vaz Lima em que ocupavam as respectivas funções dentro do 3º Deposito Ferroviário: operário, Mestre e Chefe do 3º Depósito³². Vieram também remanejados da de Porto Novo da Cunha outro grupo de operários, em menor monta, para o 3º Deposito Ferroviário e entre eles Severino José Ferreira, professor de música, os músicos Mario Batista, João Duriez, Eliezer Fonseca, Antônio Borges e Justino Gomes, inicialmente integrando a Banda de Música da Sociedade Musical Carlos Gomes, grupo que, segundo TEIXEIRA, já havia no distrito de Entre Rios há algum tempo e que, em 1910, devido a Bando dos Operários agora denominada Grêmio Musical 1º de Maio ser um grupo maior, fizeram uma fusão dando assim corpo mais robusto à cultura musical local³³.

Começaremos aqui a levantar as questões que intitularam esse trabalho. De onde vieram essa “inspiração” de brincar de banda de música num momento em que não se havia rádio, televisão? Haveria bandas anteriores como já citado, bandas de escravos ou ex-escravos ou ainda, outras pequenas bandas formadas anteriormente quando houve a construção ferroviária com outros ferroviários músicos que, assim como esses que foram remanejados já haviam sido remanejados deixando uma semente? Outra questão importante, segundo o trabalho pesquisado foi que

²⁸ Local de manutenção e reparo de máquinas e vagões.

²⁹ Nome da atual cidade de Três Rios/RJ.

³⁰ GUIMARÃES, Irene Lopes. *Grêmio Musical 1º de Maio: 1910 – 1973*. Mimeo. 1973.

³¹ BRITO, Ângela Duarte de. *Anotações sobre o Grêmio Musical 1º de Maio*. Edição do Próprio Autor. Mimeo. 1996.

³² Entre Rios Jornal. Periódico. Setembro de 1988. Arquivos do Jornal.

³³ TEIXEIRA, Ezilma. O GRÊMIO MUSICAL 1º DE MAIO. Edição do Autor. Mimeo. Três Rios. 1990.



todos esses meninos que foram estudar música e vieram a compor a Banda do Grêmio Musical 1º de Maio vieram a ingressar como trabalhadores na Estrada de Ferro Central do Brasil sendo: os irmãos Leite da Costa, os irmãos Mendes, Israel Fonseca e os irmãos Fernandes de Oliveira.³⁴

GRANJA cita que:

No passado quem patrocinava as bandas era o fazendeiro, "senhor de engenho", que à sua volta reunia escravos-músicos para alegrar seus momentos de prazer, ou abrihantar manifestações de devoção religiosa. Estes por sua vez, como escravos, constituíam-se num grupo privilegiado em relação à sua categoria social recebendo certas regalias e, por isso mesmo, fechado em torno de interesses comuns, como uma forma de proteção contra a violência dos maus tratos infligidos aos outros escravos. Posteriormente não mais apenas os senhores de engenho, mas eram os políticos (prefeitos, senadores etc...) ou comerciantes que patrocinavam as atividades musicais dos seus subalternos, com o objetivo de obter maior sucesso nas suas campanhas. Hoje, não há banda de música que não ostente com orgulho uma lista de "membros ilustres" ou pessoas "importantes da comunidade" que de algum modo exercem ou exerceram o papel de "protetores".³⁵

44

MÚSICA, CULTURA E INTERAÇÃO SOCIAL

As bandas de música constituíram-se em uma forma de manifestação popular bastante significativa. Nas pequenas cidades, as retretas nos coretos foram, durante muito tempo, a principal atração nos momentos de lazer das pessoas que se reuniam na praça, geralmente aos domingos. Sua atuação era imprescindível em qualquer festa pública, religiosa ou cívica; em enterros de pessoas representativas da comunidade; leilões beneficentes; festas carnavalescas; temporadas circenses ou mesmo nas "alvoradas", quando anunciavam à população o começo das festividades. Ao mesmo tempo, suprimindo a ausência dos tradicionais "conservatórios", funcionavam como centros de formação de

³⁴ IDEM

³⁵ GRANJA – Maria de Fatima Duarte. *A BANDA: SOM & MAGIA*. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 1984.



músicos, que foram em sua maioria pioneiros na organização da vida musical brasileira, como regentes, professores, instrumentistas ou mesmo compositores.

Como associações voluntárias, centralizadas em simpatias pessoais, numa região ou num bairro, as bandas de música organizam-se com o caráter de clubes e sua ideologia e, V. Turner classifica como “*communitas*”^{36,37}.

Segundo o autor, na multiplicidade de processos através dos quais organiza-se a vida social, há momentos em que a “estrutura” (definida por encargos e posições sociais) manifesta-se em toda a sua plenitude, e há outros, nos interstícios da estrutura social (*communitas*) onde manifestam-se livremente os sentimentos. Nas sociedades pré-industriais, estes momentos ou fases, definidos como *communitas*, frequentemente estão associados ao poder místico, como algo de mágico que propicia o poder infinito e são corporificados através da prática ritual. Nas sociedades modernas, a *communitas* manifesta-se naqueles momentos em que a coletividade vivencia experiências compartilhadas de prazer e igualdade, quando todos os homens se sentem irmanados, desaparecendo conseqüentemente, e momentaneamente, as diferenças hierárquicas da vida cotidiana impostas pela “estrutura”. o equilíbrio social estabelece-se por uma relação dialética, onde “estrutura” e *communitas* alternam-se, num contínuo movimento de fluxo e refluxo, possibilitando a permanente alimentação do corpo social.

Tanto em sociedades pré-industriais ou tradicionais, como nas chamadas sociedades complexas ou industriais, a *communitas* ocorre nas situações de “*liminaridade*”, sendo está definida ao mesmo tempo como uma fase e como um estado, durante o qual, potencialmente, são suspensas as relações sociais da vida cotidiana para um exame dos valores centrais da cultura em que ocorre. A materialização desse mecanismo configura-se através do conjunto de rituais praticados por determinado agrupamento social.

No Brasil, Roberto da Matta³⁸ realizou exaustivo estudo do Carnaval e outras festas privilegiadas pela nossa coletividade, de acordo com esse enfoque. Observou e analisou momentos significativos da nossa cultura - as chamadas “festas tradicionais” ou

³⁶ TURNER define o termo “COMMUNITAS” como “um espírito comunitário, um sentimento de igualdade social, de solidariedade e de comunhão, um vínculo humano que se compõe por laços igualitários não racionais”. APUD: GRANJA – Maria de Fatima Duarte. *A BANDA: SOM & MAGIA*. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 1984.

³⁷ TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis, Vozes, 1974. - APUD: GRANJA – Maria de Fatima Duarte. *A BANDA: SOM & MAGIA*. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 1984.

³⁸ DA MATTÁ, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma sociologia do Dilema Brasileiro*. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Zahar. 1890.



"populares" - como práticas ritualizadas, necessárias a preservação do cotidiano estruturado e hierarquizado.

Vinculadas a diferentes momentos de uma comunidade, as bandas de música caracterizam-se também por seu aspecto coletivo, integrador, onde são valorizadas as relações pessoais de amizade, entre seus componentes e entre estes e seus seguidores. E ainda frequentemente participam dos momentos especiais da vida social, definidos como "festas". Podemos visualizar através de análises certas constâncias e procedimentos presentes nas bandas de amadores, sentimo-nos autorizados a definir a banda como uma "prática ritualizada". E como a maior parte das manifestações "populares" com características de ritual, a banda é também geradora de momentos de *communitas*.

As bandas de música civis constituem-se em organizações privadas. A maioria está registrada como sociedade civil, de utilidade pública e em geral, reúnem pessoas das camadas economicamente mais baixas da sociedade local. No passado, seus componentes eram negros escravos ou alforriados, posteriormente passaram a ser lavradores, artesãos, barbeiros, alfaiates, mecânicos, operários de fábricas, pescadores, militares reformados ou funcionários aposentados. É esporádica, embora ocorra, a participação de profissionais liberais, comerciantes ou até mesmo Prefeito, na categoria de músicos. Nas diretorias, ao contrário, é comum a presença de figuras "ilustres" da comunidade, principalmente políticos. Em algumas sociedades inclusive, há um quadro de "sócios honorários".

A tradição e família parecem ser traços marcantes na construção desse universo simbólico, garantindo a sua continuidade mesmo quando as condições históricas (e sociais) já não são tão propícias à sua existência. As bandas são como uma herança que passa de pai para filho, por várias gerações, sempre alimentada por um bem comum, o amor pela música. É um processo generalizado que ocorre em quase todas. Na história de cada informante há sempre referência a pai, avo, irmãos, tios e primos que compartilham o prazer da experiência.

Feitas estas digressões, passemos ao exame dos aspectos regimentais, o que permitirá colocar em relevo determinadas características que presidem as relações internas dessas associações. o primeiro aspecto a ser observado refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo que veiculam uma ideologia de *communitas*, internamente as bandas de música caracterizam-se por ser uma organização hierarquizada, onde seus componentes ocupam posições e papéis sociais nitidamente demarcados. o poder central é idealmente exercido por suas diretorias, mas quase sempre, na realidade, centrado na figura do Presidente, que



geralmente é a "alma da banda". A história dessas corporações está repleta de exemplos nos quais a morte do Presidente motivou o desaparecimento da sociedade.

O Presidente é escolhido pelos músicos, e, em geral, não é músico.

Assim organizadas, intitulam-se com as mais variadas denominações: "Corporações", "Sociedades Musicais", "Liras", "Grêmios", "Filarmônicas", "Euterpes", "Conspiradores", "Clubes Musicais" etc ...³⁹

No Estado do Rio de Janeiro, que é o nosso objeto de pesquisa, temos sete bandas centenárias, seis estão entre 90 e 100 anos de existência e outras seis, entre 80 e 90 anos. Quinze bandas em pleno funcionamento, foram fundadas no século passado. Trinta e seis são mais que cinquenta anos.

³⁹ GRANJA – Maria de Fatima Duarte. *A BANDA: SOM & MAGIA*. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 1984.



REGIÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	ANO DE FUNDAÇÃO	NOME	CIDADE
SERRANA	1863	SOCIEDADE MUSICAL BENEFICENTE FRIBURGUENSE EUTERPE	NOVA FRIBURGO
NORTE	1870	SOCIEDADE MUSICAL LYRA DE APOIO	CAMPOS
SERRANA	1870	SOCIEDADE MUSICAL BENEFICENTE CAMPESINA FRIBURGUENSE	NOVA FRIBURGO
METROPOLITANA	1870	BANDA MAESTRO DEOZILIO PINTO	RIO DE JANEIRO
NORTE	1873	SOCIEDADE MUSICAL NOVA AURORA	MACAÉ
NORTE	1882	SOCIEDADE MUSICAL LIRA CONSPIRADORA CAMPISTA	CAMPOS
NORTE	1882	SOCIEDADE MUSICAL LYRA DOS CONSPIRADORES	MACAÉ
METROPOLITANA	1888	BANDA DO COLÉGIO SALESIANO SANTA ROSA	NITEROI
NOROESTE	1888	LIRA DE ARION	SANTO ANTONIO DE PADUA
METROPOLITANA	1891	BANDA DO GINASIO MUSICAL RECREATIVO 24 DE FEVEREIRO	RIO DE JANEIRO
NORTE	1892	SOCIEDADE MUSICAL OPERÁRIOS CAMPISTAS	CAMPOS
NORTE	1892	BANDA MUSICAL UNIÃO DOS OPERÁRIOS	SÃO JOÃO DA BARRA
NORTE	1893	CORPORAÇÃO MUSICAL LIRA GUARANY	CAMPOS
MÉDIO PARAIBA	1895	SOCIEDADE MUSICAL ISABELENSE	VALENÇA
NOROESTE	1896	SOCIEDADE MUSICAL XV DE NOVEMBRO	MIRACEMA
NOROESTE	1898	SOCIEDADE MUSICAL 7 DE SETEMBRO	MIRACEMA



MÉDIO PARAIBA	1900	SOCIEDADE EUTERPE COMERCIAL	BARRA DO PIRAÍ
SERRANA	1900	SOCIEDADE MUSICAL RECREIO BONJARDINENSE	BOM JARDIM
MÉDIO PARAIBA	1901	SOCIEDADE MUSICAL UNIÃO DOS ARTISTAS	BARRA DO PIRAÍ
SERRANA	1901	CLUBE MUNICIPAL EUTERPE	PETROPOLIS
CENTRO SUL	1904	SOCIEDADE MUSICAL 3 DE MAIO	PARAIBA DO SUL
SERRANA	1905	SOCIEDADE MUSICAL FRATERNIDADE CORDEIRENSE	CORDEIRO
SERRANA	1910	CLUBE MUSICAL 19 DE SETEMBRO	PETROPOLIS
	1910	GREMIO MUSICAL PRIMEIRO DE MAIO	TRES RIOS
SERRANA	1914	SOCIEDADE MUSICAL XV DE NOVEMBRO	CANTAGALO
	1915	SOCIEDADE MUSICAL LIRA CAMBUCIENSE	CAMBUCI
NORTE	1916	SOCIEDADE MUSICAL 22 DE OUTUBRO	SÃO FIDELIS
SERRANA	1916	SOCIEDADE MUSICAL SANTA IRENE	SÃO SEBASTIÃO DO ALTO
CENTRO SUL	1917	SOCIEDADE MUSICAL 15 DE NOVEMBRO	MIGUEL PEREIRA
NOROESTE	1917	LIRA SANTA CECILIA	NATIVIDADE
SERRANA	1920	SOCIEDADE MUSICAL E RECREATIVA 10 DE OUTUBRO	CACHOEIRA DE MACACU
SERRANA	1921	SOCIEDADE MUSICAL 8 DE DEZEMBRO	DUAS BARRAS
NOROESTE	1921	SOCIEDADE MUSICAL 5 DE NOVEMBRO	LAJES DO MURIAÉ
METROPOLITANA	1921	BANDA PORTUGAL	RIO DE JANEIRO
METROPOLITANA	1923	BANDA LUSITANA	RIO DE JANEIRO



METROPOLITANA	1929	CENTRO MUSICAL BENEFICENTE COLONIA PORTUGUESA DE NITEROI	NITEROI
MÉDIO PARAIBA	1929	BANDA DE MUSICA PROGRESSO DE VALENÇA	VALENÇA
CENTRO SUL	1931	GRUPO MUSICAL 28 DE FEVEREIRO	ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN

Viu-se a necessidade de construções de oficinas em locais estratégicos de fluxo e entroncamentos para armazenamento de materiais de reposição e manutenção denominados de “DEPOSITO FERROVIARIO”. O DEPOSITO CENTRAL FERROVIARIO foi construído nas terras da Fazenda Engenho de Dentro, no Engenho Novo, na Freguesia de Inhaúma, que, depois de pouco mais de um ano de obras, passou a sediar o principal complexo de Oficinas de Locomoção, inaugurado oficialmente em dezembro de 1871. Seguiu-se a necessidade de construções em pontos estratégicos de acordo com o fluxo de trens e ramais que se cruzavam sendo construído dez outros depósitos sendo:

1º DEPOSITO FERROVIÁRIO – SÃO DIOGO; O 2º DEPOSITO FERROVIARIO EM Barra do Pirahy; o 3º DEPOSITO FERROVIARIO em Entre Rios; o 4º DEPOSITO FERROVIARIO em Palmyra; o 5º DEPOSITO FERROVIARIO em Lafayette; o 6º DEPOSITO FERROVIÁRIO EM NORTE; O 7º DEPOSITO FERROVIARIO em Sete Lagoas; o 8º DEPOSITO FERROVIARIO em Barra Mansa e o 10º DEPOSITO FERROVIARIO em Cachoeira. [...] Foram erguidos para atender a quatro mil quilômetros de vias, setecentas locomotivas e cinco mil carros de passageiros e vagões, em 1881, a rede de oficinas era considerada a mais importante da América Latina e servia também a outros estados⁴⁰.

São Diogo é ainda hoje uma oficina ferroviária utilizada pela “SuperVia”, empresa de Metrô na cidade do Rio de Janeiro na Avenida Francisco Bicalho, no bairro do Santo Cristo. Palmyra é hoje a atual Barbacena/MG,

⁴⁰ FIGUEIRA, Manuel Fernandes (Org). *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro. 1908. APUD: Biblioteca da Câmara dos Deputados. Sessão de Obras Raras.



Em 1899, começou-se as ampliações do 3º DEPOSITO FERROVIÁRIO em Entre Rios pois já existia, porém, em “*proporções acanhadas*”⁴¹. Esse depósito foi ampliado pelos seguintes motivos. Todo o transporte de cargas e passageiros que até então era realizado pela Estrada de Ferro Leopoldina e por diligências de Petrópolis/RJ para Juiz de Fora/MG era realizado pela Estrada União e Indústria. A partir de 1899, todos que viessem de Petrópolis/RJ no transporte de cargas ou passageiros passariam para a Estrada de Ferro Dom Pedro II (Central do Brasil) para seguir sentido Minas Gerais. Com isso o fluxo de Trens aumentou e essa oficina servia tanto a Estrada de Ferro Dom Pedro II (Central do Brasil) como a Estrada de Ferro Leopoldina.

Interessante que em 1897 foi criada a anexo aos DEPOSITOS FERROVIARIOS Escolas Práticas de Aprendizes, que seriam hoje as escolas técnicas tendo por objetivo o ensino de “*desenho geométrico e de peças de machinas*”.

Em maio de 1906 o sub-diretor de Locomoção, Dr j.J. da Silva Freire, deu nova organização à escola, cuja admissão é precedida por um exame preliminar de leitura, escrita, contas e conhecimentos de cousas de uso comum, e ampliou as matérias de ensino, dividindo o curso em Preliminar, 1º e 2º anos, assim distribuídos:

Preliminar: Portuguez, arithmetica, desenho geométrico.

1º anno: Desenho de Machinas, projectivo e escalas. Arithmetica, álgebra, geometria plana e no espaço. Conhecimentos gerais sobre madeiras.

2º anno: Desenho de machinas, mecânica prática, physica e chimica (noções geraes).⁴²

Destacando agora nosso objeto de estudo, vemos a criação e ampliação das oficinas, chamadas de Deposito Ferroviário em Barra do Pirai/RJ, e Entre -Rios (hoje Três Rios) nos anos de 1871 e por volta de 1889, foram ampliados os trabalhos no 3º Deposito Ferroviário o que já citamos anteriormente e redundamos aqui:

Devido a transferência de trabalhadores do Deposito Ferroviário⁴³ em Governador Portela, distrito de Miguel Pereira, para as ampliações do 3º Deposito Ferroviário em “Entre-Rios”⁴⁴ /RJ, “entre eles veio Ernesto Silvio de Mattos que começou a ensinar música, leitura de partitura aos meninos que já brincavam de banda de música com

⁴¹ IDEM

⁴² IBIDEM

⁴³ Local de manutenção e reparo de máquinas e vagões.

⁴⁴ Nome da atual cidade de Três Rios/RJ.



canudos de mamão, flautas de bambu e latas velhas⁴⁵. Destaque é que o primeiro nome não oficial foi “Banda dos Operários” uma vez que foi iniciada as atividades de ensino e organização para apresentações inicialmente pelos ferroviários⁴⁶. Salientamos ainda que os músicos fundadores foram Ernesto Silvio de Mattos, Carlos dos Santos Vidal e Fiuza de Vaz Lima em que ocupavam as respectivas funções dentro do 3º Deposito Ferroviário: operário, Mestre e Chefe do 3º Depósito⁴⁷. Vieram também remanejados da de Porto Novo da Cunha outro grupo de operários, em menor monta, para o 3º Deposito Ferroviário e entre eles Severino José Ferreira, professor de música, os músicos Mario Batista, João Duriez, Eliezer Fonseca, Antônio Borges e Justino Gomes, inicialmente integrando a Banda de Música da Sociedade Musical Carlos Gomes, grupo que, segundo TEIXEIRA, já havia no distrito de Entre Rios há algum tempo e que, em 1910, devido a Bando dos Operários agora denominada Grêmio Musical 1º de Maio ser um grupo maior, fizeram uma fusão dando assim corpo mais robusto à cultura musical local⁴⁸.

Fazendo um cruzamento de dados teríamos então em 1899 ampliações no Deposito Ferroviário de Entre Rios, que no nesse processo após as obras de ampliações receberam transferidos profissionais para atuarem e há o surgimento de bandas em Paraíba do Sul em 1904 e em Entre Rios banda informal da Sociedade Musical Carlos Gomes que se fundiu e oficializou como Grêmio Musical 1º de Maio em 1910. Profissionais esses que vieram de Porto Novo do Cunha/RJ, que fica exatamente na divisa, tendo como limite com Além Paraíba/MG apenas uma ponte e que, na cidade de Além Paraíba havia desde o período da escravidão (sem datação) uma banda de musica formada por escravos e posterior ex escravos do Barão de Guararema” e, em 15 de agosto de 1896 foi oficializada a Sociedade Musical Carlos Gomes⁴⁹.

Faço essa colocação mostrando um histórico musical escravocrata que se organizou civilmente posterior a Proclamação da República ampliando seus trabalhos e, músicos

⁴⁵ GUIMARÃES, Irene Lopes. *Grêmio Musical 1º de Maio: 1910 – 1973*. Mimeo. 1973.

⁴⁶ BRITO, Ângela Duarte de. *Anotações sobre o Grêmio Musical 1º de Maio*. Edição do Próprio Autor. Mimeo. 1996.

⁴⁷ Entre Rios Jornal. Periódico. Setembro de 1988. Arquivos do Jornal.

⁴⁸ TEIXEIRA, Ezilma. O GREMIO MUSICAL 1º DE MAIO. Edição do Autor. Mimeo. Três Rios. 1990.

⁴⁹ SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA. www.alemparaibahistoria.blogspot.com/2010/06/sociedade-musical-carlos-gomes.html?m=1



dessa região vieram para o 3º Deposito Ferroviário e aqui, ampliaram os trabalhos musicais.

ANEXO I





Sr. Geraldo Duarte regendo a Escola de Música - 1985

ANEXO II

DEPOIMENTO DO SRº GERALDO DUARTE EM JUNHO/1997 NOS SEUS 89 ANOS⁵⁰

54

GERALDO DUARTE

Filho de Manuel Duarte Conteiro e Angelina de Oliveira Duarte

Nasceu aos 28 de junho de 1908 em São José das Três Ilhas/MG, hoje Distrito de Belmiro Braga/MG

Foi casado em primeiras núpcias com Maria de Mattos Carvalho com quem teve um casal de filhos: Orlem (falecido) e Regina (residente no Rio de Janeiro).

Em segundas núpcias casou-se com Zulmira de Jesus Pereira com quem teve duas filhas: Ângela Maria Duarte de Brito e Vera Lucia Duarte Marques, ambas residentes na cidade de Três Rios/RJ.

Trabalhou por 35 anos como Artífice de Obras e Metalurgia nas dependências do Antigo 3º Deposito Ferroviário da Central do Brasil.

⁵⁰ Depoimento/entrevista realizada pela sua filha Ângela Maria Duarte de Brito, que cedeu os manuscritos originais para esse trabalho permitindo o uso e publicação do mesmo.



Ingressou nas fileiras do Grêmio Musical 1º de Maio de Três Rios/RJ em 1926, quando completou 18 anos e lá permaneceu até 1992, quando, aos 84 anos, por motivo de doença, parou de tocar seu bombardino, companheiro de muitos anos.

Deixou de ser músico, mas continuou sendo o grande amigo, sempre presente nos grandiosos momentos daquela instituição cultural ao qual dedicou 66 anos de sua vida como músico, maestro e professor.

Pertenceu à ORDEM DOS MUSICOS DO BRASIL – Conselho Regional do Estado do Rio de Janeiro, na qual possuía a carteira de nº 052 e inscrição nº 099.

Faleceu em 02 de março de 2000, ano em que completaria 92 anos.

Como foi o seu despertar para a música?

G.D. *Iniciei meus estudos de música aos 12 anos juntamente com meus companheiros de escola em São Jose das Três Ilhas/MG, lugar onde nasci em 28 de junho de 1908, e que na época pertencia a Juiz de Fora/MG*

55

Quando veio para o Grêmio Musical 1º de Maio em Três Rios?

G.D. *Aos 18 anos de idade morava no Rio de Janeiro com minha família, fomos para lá a procura de emprego. Aconteceu na época uma epidemia de varíola e por isso, vim com meus pais e irmãos para a vila de Entre Rios para nos abrigarmos na casa de uma tia. Isso aconteceu em 1926. Aqui encontrei um amigo lá de São Jose das Três Ilhas/MG chamado Lázaro Torres que me levou até a sede do Grêmio Musical 1º de Maio que se localizava no final da rua XV de Novembro mais precisamente na casa da viúva “Penna”.*

Fui apresentado ao maestro “Zico” (Generoso da Costa Barros) que gostou do meu desempenho. Toquei na época Sax-Horne e ele me convidou para ficar na banda. Ganhei uniforme e já no final do mês de agosto fiz minha primeira apresentação em publico na festa de Bom Jesus de Matosinhos.

Lembro-me que íamos de trem até Werneck (pertencente a Paraíba do Sul/RJ) e depois íamos a pé até o local da festa.

Devo ressaltar que meu ingresso na Banda 1º de Maio, que era formada por operários do 3º Deposito, proporcionou a mim e a meu pai Manuel Duarte Conteiro, “Du”, na época desempregados, a oportunidade de ingressarmos na antiga Central do Brasil.



Como era a receptividade da Banda naquele Tempo?

G.D. *O povo gostava muito da Banda 1º de Maio que era sempre muito requisitada para tocar. Naquele tempo, não havia outras diversões e a Banda de Música era a Festa da Cidade. Estava sempre presente em festas cívicas, religiosas ou esportivas tanto aqui na Vila de Entre Rios, como nas cidades circunvizinhas. Tocávamos muitas vezes no cinema que existia na praça hoje denominada Praça da Autonomia.*

Como chegou ao cargo de Maestro?

G.D. *O meu relacionamento com o Maestro “Zico” sempre foi bom. Tinha por ele muito respeito e amizade e como eu já integrava a banda a algum tempo acharam, a diretoria e os músicos, que eu estava à altura de substituí-lo na regência da mesma, o que fiz sempre com muito prazer e dedicação. Muitos anos depois deixei esse cargo e ficando apenas como músico da Banda, tocava Bombardino, e professor de música na Escola de Música Generoso da Costa Barros.*

Do repertório da Banda, quais as músicas de sua preferência?

G.D. *Gosto muito das músicas de autoria do Maestro Joaquim Naegele, principalmente o dobrado “Ouro Negro” que tocamos na Rádio Nacional quando de nossa participação no programa “A Lira de Xopotó”.
Aprecio também o dobrado americano “Washington Poust”.*

56

Que mensagem deixa para os que querem se iniciar na música?

G.D. *A música é uma arte e todos aqueles que se sintam atraídos por ela devem se dedicar ao seu estudo com amor e disciplina.
Os jovens têm na música além do prazer, a oportunidade de desenvolver seus dotes artísticos, a oportunidade de se encaminhar para um futuro promissor.
Tive vários alunos que puderam fazer uma bonita carreira através da música.*

REFERÊNCIAS

[1600888006_ARQUIVO_3a6469bad001f6b84e998d9d4fa96961.pdf \(anpuh.org\)](https://arquivo.anpuh.org/3a6469bad001f6b84e998d9d4fa96961.pdf)

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005.





Banda do Ginásio Musical e Recreativo 24 de Fevereiro | Mapa de Cultura RJ

BOURDIEU, Pierre. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción / criterios y bases sociales del gusto*. Sabtafé de Bogotá: Editora Aguilar, 2002.

BOURDIN, Alain. Patrimônio: *Passado e Presente. Transcrição de fita gravada de conferência realizada pelo autor no Iuperj em novembro de 1986 por ocasião de sua visita ao Brasil em missão científica*. Programa de Cooperação Internacional Capes/ COFECUB. Tradução de Estela dos Santos de Abreu. 1987.

BRITO, Ângela Duarte de. *Anotações sobre o Grêmio Musical 1º de Maio*. Edição do Próprio Autor. Mimeo. 1996.

BRITO, Ângela Duarte de. *Anotações sobre o Grêmio Musical 1º de Maio*. Edição do Próprio Autor. Mimeo. 1996.

BUSTAMANTE, Heitor de. *Sertões dos Puris; história do município de Santo Antônio de Pádua*. Pádua, RJ, Conselho Municipal de Cultura, 1971. 615 p.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao Municipal*. São Paulo: Ed. 34, 3ª edição, 2005.

COSTA, Manuela Areias. *Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares*. Disponível em: <<https://www.erevista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/.../428>>. Acessado em: 20 de novembro de 2014.



DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma sociologia do Dilema Brasileiro*. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Zahar. 1990.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2004.

EL-KAREH, Almir Chaiban. *Filha Branca de Mãe Preta: A Companhia Estrada de Ferro Dom Pedro II*. Vozes. Petrópolis. 1982.

Entre Rios Jornal. Periódico. Setembro de 1988. Arquivos do Jornal.

Entre Rios Jornal. Periódico. Setembro de 2010. Pág. 02. Arquivos do Jornal.

FIGUEIRA, Manuel Fernandes (Org). *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro. 1908.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O Patrimônio em Processo – trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Minc. IPHAN, 1997.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural*. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREYRE, Gilberto. Casa grande! Senzala. 21 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1981.

GOMES, Karina Barra. Bandas de Música: *Conservatório para o povo*. Monografia (Especialização em Música, Educação Artística) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GOMES, Karina Barra. *E HOJE, QUEM É QUE VÊ A BANDA PASSAR? UM ESTUDO DE PRÁTICAS E POLÍTICAS CULTURAIS A PARTIR DO CASO DAS BANDAS CIVIS CENTENÁRIAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências do Homem. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Mestrado em Políticas Sociais. 2008.



GRANJA, Maria de Fátima Duarte. *A Banda: Som e Magia. 1984*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte; TACUCHIAN, Ricardo. *Organização, Significado e Funções da Banda de Música Civil*. Pesquisa e Música-Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 27-39, 1984/1985.

GUIMARÃES, Irene Lopes. *Grémio Musical 1º de Maio: 1910 – 1973*. Mimeo. 1973.
<https://bandauniaodosartistas.wordpress.com/>

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira dos primórdios ao início do século XX*, 4ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

LUCAS, Maria Elizabeth. *Classe Dominante e Cultura Musical no RS: do amadorismo à profissionalização*. In: DACANAL, José; GONZAGA, Sergio (Org.). RS Cultura e Ideologia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980, p. 151-167.

Lyra de Apollo – A Banda mais antiga da cidade comemora 150 anos - Portal Sesc RJ (sescrj.org.br)

MAGALDI, Cristina. *Música Romântica Brasileira. VII Encontro Nacional da ANPPOM – Anais*. São Paulo ECA/USP. 29 de ago. a 2 de set. 1994.

MESQUITA, Cláudia. *Projeto Memória das bandas civis centenárias – o método e a prática da Fundação Museu da Imagem e do Som*. In: GERK, A. Eduardo; MESQUITA, Cláudia. *Memória das Bandas Civis Centenárias do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura, 1994, p. 35-54.

NEVES, José Maria. *Música Sacra Mineira*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª edição, 1989.



PEIXOTO, Valéria Ribeiro. *Música clássica, bandas*. In: WEFFORT, Francisco; SOUSA, Márcio (Org.). *Um olhar sobre a cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Associação de Amigos da Funarte, 1998, p. 261-274.

PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. *Princípios Básicos da Música para a juventude*. Rio de Janeiro: Editora Casa Oliveira de Músicas Ltda., 1996.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Cultura. *Fundação Museu da Imagem do Som. Memória das Bandas Cívicas Centenárias do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Museu da Imagem e do Som, 1994, 81p

RODRIGUES, Thamyres Alves; RODRIGUES, Thays Alves. *A presença Imigrante nas cidades da Zona da Mata: Notas para um estudo sobre a formação da Sociedade Musical de Beneficência e Banda 22 de Maio*. Artigo apresentado na Universidade Federal de Viçosa/MG.

SALLES, Vicente. *Banda de música: tradição e atualidade*. In: CASTAGNA, Paulo (org.). *Anais do VI Encontro de Musicologia Histórica, Juiz de Fora, 22 a 25 de julho de 2004*. Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2006. p. 223.

60

SANTIAGO, José Jorge P. *Liras e Bandas de Música entre práticas e representações*. 1992. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da PUC, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Teoria da Memória, teoria da Modernidade*. In: AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, Maurício (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p. 84 –105.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA. www.alemparaibahistoria.blogspot.com/2010/06/sociedade-musical-carlos-gomes.html?m=1

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA. www.alemparaibahistoria.blogspot.com/2010/06/sociedade-musical-carlos-gomes.html?m=1





TEIXEIRA, Ezilma. O GREMIO MUSICAL 1º DE MAIO. Edição do Autor. Mimeo. Três Rios. 1990.

TINHORÃO, José *Ramos. Música Popular*. Um tema em debate, 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. 34, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular da modinha à lambada*. São Paulo: Art Editora, 1991.

TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis, Vozes, 1974. 248 p



A CIDADE DE SÃO PAULO COMO TERRITÓRIO DO “TORCER”. O SURGIMENTO DAS TORCIDAS TUSP, INDEPENDENTE, GAVIÕES DA FIEL E MANCHA VERDE

Felicce Fatarelli Fazzolari¹

“A filosofia do torcer” harmoniza-se dentro dos territórios das ideologias. De acordo com Ricoeur (1990), sua função geral está ligada “à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar”. (RICOEUR, 1990, p. 68).

Na cidade de São Paulo, sabemos que existem grupos de torcedores de diferentes agremiações. De acordo com Toledo (1996, p. 22) a primeira notícia que diz respeito sobre os agrupamentos de torcedores organizados e uniformizados é datada em 1930 e começo dos anos 1940. No entanto, o sentimento de pertencimento e amor a um clube de futebol esteve presente algumas décadas anteriores ao surgimento das torcidas organizadas. Em 1917, espanhóis e italianos que viviam nos cortiços, vilas com pequenas moradias de aluguel, já manifestavam o sentimento nacionalista pela pátria mãe e, claro, pelo amor ao futebol.

Nos cortiços, moravam até trinta famílias misturadas, de espanhóis e italianos:

nós cozinávamos no mesmo quintal e usávamos o mesmo banheiro. As portas das casas ficavam sempre abertas e uns ajudavam os outros. Além disso, eu podia brigar com uma espanhola por causa de futebol, mas se alguém de fora me ofendesse, ela vinha correndo me defender. Depoimento de Joana Teodósio em A reconstituição estatística da Grande São Paulo. (CÂNOVAS *apud* CAMARGO, 2013, p. 154).

É importante salientar que o futebol, após o seu surgimento em São Paulo, tornou-se elemento importante para a modernização do Brasil. E nos primeiros anos da Primeira República, esse esporte integrou um movimento modernizador, incentivado pelas elites,

¹ Professor Mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no Centro de Educação, Filosofia e Teologia, no Programa de Educação, Arte e História da Cultura, com o tema: O FUTEBOL PAULISTANO COMO PRÁTICA CULTURAL: Um estudo sobre a violência no futebol paulistano e a sua convergência para a rede social Instagram. - feliceffazzolari@gmail.com



que atingiu sobremaneira as cidades em processo de industrialização e de importante crescimento populacional, alvos de projetos de reformulação urbanística com fins higienistas e civilizadores. Também foi motivo de aglutinação, lazer e sociabilidade para todas as camadas sociais, principalmente aos domingos. (ANTUNES, 2013, p. 77).

Nas primeiras décadas do século XX, o futebol era uma alternativa para a atitude física e mental dos jovens de São Paulo. Para Sevcenko (1992, p. 62) o futebol estava por toda parte e a paixão futebolística, assumindo proporções de destempero, era visto como honra pessoal e orgulho patriótico.

O fenômeno da metropolização da cidade de São Paulo foi notadamente observado pelo aumento do número de pessoas aficionadas pelo futebol. O CAP ampliou as suas arquibancadas para acomodar o maior número de afiliados. Essas afiliações traduziam as emoções e os sentimentos de uma intensidade férvida pelo clube. (SEVCENKO, 1992, p. 64). Os jogos entre Corinthians e Palestra já eram uma realidade de amor, ódio e péssimo comportamento entre os torcedores das duas equipes.

As estatísticas policiais confirmavam o aumento dos casos de violência nos fins de semana, relacionados à larga difusão do futebol por todos os recantos da cidade. (SEVCENKO, 1992, p. 64). As grandes concentrações coletivas nos estádios, os ânimos acirrados de turbas rivais entrechocando-se e comprimindo-se em espaços estreitos e instalações precárias forneciam à polícia condições excepcionais de treinamento e aprendizado de técnicas de controle de massas. Tanto técnicas hauridas da repressão às greves eram aplicadas nos estádios, quanto, como corolário, os confrontos esportivos ilustravam com riqueza de detalhes as demandas do controle social. A descrição de condições de abertura do jogo Palestra e Corinthians de abril de 1920, ocorrido no estádio corinthiano, não difere muito do que seria a cobertura de um confronto com piquetes de greve ou multidões em assembleia. O tema é o de uma batalha campal. (SEVCENKO, 1992, p. 64).

A prática torcedora durante as partidas de futebol possibilitava aspectos comportamentais estimulantes que só o esporte proporciona. Toledo (1996, p. 16) reflete sobre o futebol ser elemento de reflexo, coletividade, e espírito competitivo, não somente dos que de fato praticam, mas também o assistem.

O jogo de futebol estimulava impulsos agressivos geradores de violência externos ao espetáculo, e um comportamento peculiar extravagante, próprio do lazer urbano paulistano entre os anos de 1919 e 1930. Para Sevcenko (1992, p. 65) o “torcimento” é algo curioso e divertido.



Preso de emoção intensa a um lance qualquer do jogo que torna iminente um gol, o torcedor alheia-se inteiramente de tudo, e é apenas nervos tensos. Nesses rápidos instantes, vale ver e apreciar um grupo de torcedores. Com os olhos fixos na bola e nos jogadores que a impelem, o torcedor vai realmente se torcendo, se torcendo e, quando, por fim, é marcado o gol, vem uma explosão formidável de entusiasmos e quase delírio, gritos, sapateado, chapéus ao ar, o diabo. Naturalmente, tratando-se de dois partidos em luta, é claro que deve haver “torcedores” de ambos os lados. (SEVCENKO, 1992, p. 66). Com o prestígio do futebol na cidade São Paulo, os grupos de torcedores foram crescendo e, por consequência, esses agrupamentos deram início às torcidas organizadas e uniformizadas. Para Helal, é o momento em que o futebol deixa de ser esporte e passa a ser fanatismo. (HELAL, 2021, p. 125).

De acordo com Toledo (1996, p. 22) os primeiros agrupamentos de torcedores organizados ou uniformizados surgiram no final dos anos 30. Segundo DaMatta (1982, p. 26), no Brasil, o espectador do futebol é chamado de “torcedor”, isto é, alguém que torce, expressão derivada do verbo “torcer”. Esta ação indica revirar-se, retorcer-se, volver-se sobre si mesmo, como alguém submetido à tortura. (DAMATTA, 1982, p. 26). Para Helal, (2021, p. 125), torcer é um terreno de paixões clubísticas exacerbadas. Helal evidencia dois sentidos para o termo torcer, a saber:

O fanatismo no sentido amplo do termo faz parte da paixão clubística. Torcer, nesse universo, é se contorcer, distorcer, gritar, chorar de alegria ou de tristeza, em suma, é um terreno de paixões exacerbadas. Nesse sentido, a maioria dos torcedores vivenciam estes sentimentos. Já torcer, no sentido estrito do termo, significaria intolerância com a comemoração adversária, com as cores e torcedores dos outros times. (HELAL, 2021, p. 125).

O teórico ainda afirma que o fanatismo no sentido amplo é inerente à paixão clubística e não faz mal algum. O problema, segundo Helal (2021, p. 152), está nas formas de torcer no sentido estrito, carregando sentimentos de intolerância e que leva consequentemente à violência.



Em 1940, Manoel Porfírio da Paz² e Laudo Natel³ fundaram a Torcida Uniformizada São Paulo, a TUSP. (TOLEDO, 1996, p. 22). Em sua primeira fase, o fenômeno das torcidas organizadas e uniformizadas na cidade de São Paulo associavam às torcidas a figura de pessoas, conhecidos como “torcedores-símbolo”. (TOLEDO, 1996, p. 22).

Naquela época, os agrupamentos de torcedores eram vinculados aos times, geralmente a alguém envolvido com a organização institucional do futebol (poético, dirigente, funcionário de ligas ou federações de futebol) ou ainda oriundos da atividade e do empenho pessoal de alguns indivíduos. (TOLEDO, 1996, p. 22).

Em 1942, aconteceu o primeiro torneio entre torcidas uniformizadas da cidade de São Paulo, organizado pelo jornal *Gazeta de São Paulo* e pela rádio *Gazeta*. (LOPES, 2019, p. 124). Já na década de 1960, dirigentes e pessoas que viviam no SPFC contratavam ônibus para alguns torcedores comparecerem aos jogos e às festividades da cidade de São Paulo. De acordo com o relato de uma torcedora do SPFC:

(...) A nossa torcida era assim, do Laudo Natel. Só que naquele tempo a torcida tinha que ser uniformizada. Era um tênis branco, uma camisa branca ou aquela listada. Todo o dia 25 de janeiro tinha festa no Morumbi. Tinha uma bandeira que cobria o estádio interirinho (...) Pra lotar dois ônibus era difícil, agora não, lota 20, 30 ônibus... Agora essa menina vai mais para fazer folia... (...) Noêmia, 63 anos, pensionista, torcedora do São Paulo Futebol Clube, sócia da Tricolor Independente desde 1990. (TOLEDO, 1996, p. 22).

65

Com a TUSP, nasceu o hábito de acompanhar os clubes onde quer que eles fossem. (SANTOS *apud* LOPES, 2019, p. 124).

Os agrupamentos organizados de torcedores tinham um único objetivo: torcer para o time, não importando mais nada.” (TOLEDO, 1996, p. 22). No entanto, não eram organizadas de fato por não terem estrutura burocrática e seus vínculos davam-se

² Foi deputado estadual, vice-prefeito e prefeito de São Paulo, entre 7 de julho de 1954 e 17 de janeiro de 1955. Foi também vice-governador, governador interino do estado de São Paulo e um dos fundadores do São Paulo Futebol Clube. Considerado torcedor-símbolo do clube nos anos 1940, foi o autor do hino oficial do São Paulo em 1936, que se tornaria oficial apenas em 1942. (ASSUMPCÃO; Betise; RODRIGUEZ, João Carlos, 1986, p. 24).

³ Laudo Natel foi presidente do SPFC e, por duas vezes, governador do estado de São Paulo. A primeira, entre 6 de junho de 1966 e 31 de janeiro de 1967, deu-se quando, como vice-governador, substituiu Ademar de Barros, cassado pelo governo militar brasileiro. Para assumir, licenciou-se do cargo de presidente do São Paulo, para o qual tinha sido eleito dois meses antes. (Laudo Natel tem 45 anos. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 7 jun. 1966, p. 7).



somente com o clube. (LOPES, 2019, p. 124). Segundo Santos (2004, p. 78) as torcidas organizadas eram associadas aos “torcedores-símbolo” e a identificação era apenas com o clube, e não com o agrupamento, como ocorre na atualidade. Para Maffesoli (2014, p. 144), estar junto é “fortalecer a solidariedade”, mesmo que impliquem regras e determinadas obrigações para “a elaboração e manutenção da comunidade”. O emocional supera o racional.

O depoimento feito pelo senhor Hélio Silva, torcedor da TUSP, mostra que as torcidas uniformizadas eram compostas por famílias, tornando o ambiente agradável⁴: tínhamos um ambiente bastante familiar, pois eu fazia muita questão de que os pais fossem acompanhados de seus filhos (...) Queríamos que soubessem que a torcida tinha uma boa conduta (...). (HOLLANDA; FLORENZANO, 2019, p. 97).

Já entre os anos de 1950 e 1970, as condições sociais favoráveis, tanto no plano econômico quanto no futebol, podem ser consideradas os primeiros geradores dos atos violentos causados neste esporte. Vejamos:

(...) Á euforia dos anos 1950-1964 – relativamente mais favoráveis às classes populares no plano econômico [o fim dos anos 50 foi o período em que os salários mínimos reais foram mais elevados], político e das liberdades públicas – sucederam-se na verdade uma tristeza e uma certa violência primária que seria tentador associar ao sofrimento gerado pela intensificação da exploração econômica e da opressão política desde a instauração da ditadura militar [violência esta que se manifestou durante os anos 70, especialmente sobre a forma de tumultos nos trens de subúrbio do Rio e São Paulo] (...). (TOLEDO, 1992, p. 23).

66

Na medida em que o futebol ganha espaço na cidade de São Paulo, o envolvimento de praticantes e simpatizantes do futebol toma corpo e gera padrões de comportamentos. Outro importante agrupamento organizado de torcedores para a institucionalização do futebol é a torcida Gaviões da Fiel.

Esta é a primeira torcida institucionalizada e organizada⁵, com regras estatutárias e estrutura organizativa. (PIMENTA, 1997, p. 67).

⁴ Entrevistadores: Bernardo Borges Buarque de Hollanda, José Paulo Florenzano, Bruna Gottardo. Local de entrevista: São Paulo-SP, Brasil. Data de entrevista: 11 de fevereiro de 2015. Transcrição: Liris Ramos de Souza. Data da transcrição: 18 de Março de 2015. Edição: Pedro Zanquetta Junior.

⁵ O conceito de “Torcedor Organizado” passa como requisito básico pela filiação a um grupo que torce para um determinado Clube e que o filiado pratique as regras comportamentais estabelecidas pelo grupo (vestir, cantar e gritar). (TOLEDO, 1996, p. 92).



Compondo-se de presidentes, conselheiros, diretores eleitos periodicamente e sócios, constitui-se como uma instituição privada sem fins lucrativos. Fundada em 01 de julho de 1969, com o objetivo de fiscalizar e apontar todos os erros praticados pelos dirigentes do S.C. Corinthians Paulista, autointitulando-se assim os representantes da nação corinthiana junto à Instituição-Clube. (PIMENTA, 1997, p. 67).

A “nação corinthiana” é visivelmente a manifestação de pertencimento a um clube com características populares. Daólio (1997, p. 122) diz que o futebol brasileiro é visto como uma prática social e constitui-se em um meio pelo qual os indivíduos expressam determinados sentimentos. Segundo Pimenta (1997, p. 67) os “Gaviões” surgem nas arquibancadas como forma de protesto ao então presidente do S.C. Corinthians Paulista, Sr. Wadi Helu, pelo longo período de insucesso da equipe corinthiana.

Esse grupo de torcedores reunia-se nas arquibancadas em dias de jogos do “Timão” portando faixas, bandeiras, camisetas do clube, instrumentos de percussão, e passava a protestar contra os insucessos do Sr. Wadi. Em alguns momentos surgiam os capangas contratados pelo presidente corinthiano para bater nos reivindicantes, arrancar-lhes os pertences, sob a alegação de que ali eera lugar para torcer e não para protestar. (PIMENTA, 1996, p. 68).

Segundo Daólio (1997, p. 122), o fato de torcer por um time mesmo quando esse não ganha títulos durante muitos anos pode ser vivido como um teste de fidelidade. Para Pimenta (1996, p. 68), a fidelidade dos “Gaviões” sempre foi fator determinante para o crescimento e o respeito da torcida nos estádios de futebol. Outra “Torcida Organizada” seguindo os mesmos moldes dos “Gaviões”, no entanto, vestindo os uniformes e as cores do SPFC é a “Independente”. Fundada em 25 de janeiro de 1972⁶, por Newton Ribeiro e Ricardo Rapp⁷, teve como objetivo formar uma torcida “independente” da instituição. A “Independente é composta por são-paulinos mais aficionados, que literalmente incendeiam as arquibancadas. (PIMENTA, 1996, p. 68).

⁶ Nessa reunião ficou resolvido que só usariam bandeirão bem grandes de quatro por seis metros, com o nome da torcida para chamar atenção nos estádios; e que a torcedora-símbolo seria dona Filinha, figura muito querida dos são-paulinos. A data oficial da fundação da Independente ficou sendo a de 17 de abril de 1972. Seus estatutos ficaram prontos no dia 9 de junho do mesmo ano. Para ser sócio bastava ser são-paulino, ter duas fotografias e contribuir mensalmente com Cr\$20 mil, como é até hoje, com valor diferente. (INDEPENDENTE, 1972)

⁷ Ambos dissidentes da TUSP. (TOLEDO, 1996, p. 68).



A Independente nasceu das divergências de ideias e posturas entre a torcida uniformizada TUSP e alguns dos seus filiados. Tiveram muitas dificuldades, mas souberam superá-las. (...) A ideia concretizou-se durante um jogo no Pacaembu quando Newton foi procurado por Ricardo Rapp e Rinaldo Cardoso, outros dois torcedores descontentes, para discutirem a formação da nova torcida. Mais tarde juntaram-se a eles um grupo de 40 jovens que há algum tempo estava insatisfeito com as muitas regras impostas pelo pessoal mais velho da TUSP. (INDEPENDENTE, 1972)

A torcida Independente crescia, ganhava corpo e conseqüentemente aumentava a truculência de seus integrantes. O sentimento de respeito e de poder por parte das outras torcidas aos membros da Independente pode ter surgido através do medo devido aos comportamentos agressivos por parte da torcida. Pimenta (1996, p. 68) diz que a torcida Independente fazia uso da violência contra outras torcidas, caso houvesse a necessidade, já que era independente em relação ao clube.

No ano de 1995, no estádio do Pacaembu, durante a final da Super Copa de Futebol Junior, aconteceu uma batalha campal envolvendo torcedores da Independente e da Mancha Verde. Após intensa barbárie, cento e dois torcedores ficaram gravemente feridos e um torcedor “são-paulino” veio a óbito. O caso também foi um marco para a regulamentação das torcidas no Estado.

O Ministério Público de São Paulo decretou a extinção da Mancha Verde e da Independente, que ressurgiram após mudanças jurídicas e de nome. Na prática, culminou com a decisão de restringir apenas aos torcedores da equipe mandante a presença em clássicos em São Paulo.

"Naquela época, o Ministério Público ainda não havia iniciado o controle das organizadas, mas o preço da tranquilidade é a eterna vigilância. O jogo requer atenção", falou ao UOL Fernando Capez, então promotor público que pediu a extinção das organizadas do São Paulo e do Palmeiras. (BRAGA, 1995)

Em 1998, o Ministério Público do Estado de São Paulo decidiu fechar a Independente, sendo que em 11 novembro de 1998 foi fundado o G.R.E.C. Tricolor Independente com novos fundadores e também com uma nova diretoria. Somente no ano de 2002, a torcida Independente pôde colocar uma faixa, com o seu nome, em um estádio de futebol na cidade de São Paulo. (INDEPENDENTE, 1972)

Mancha Verde nasce da fusão das Torcidas “Império”, “Inferno”, “Gremio Alvi-Verde” e a Pal-Chopp”. (PIMENTA, 1996, p. 68). Ligados pelo sentimento de amor à Sociedade Esportiva Palmeiras (SEP), e movidos pela violência sofrida dentro dos estádios pelas



torcidas rivais (PIMENTA, 1996, p. 69), o nascimento da Mancha Verde também tem como motivo o cansaço dos torcedores em apanharem e se acovardarem diante dos confrontos com outras torcidas. (PIMENTA, 1996, p. 69).

A Mancha demonstrava ser uma torcida forte, preparada para o *front*⁸. Segundo o depoimento de seu presidente no ano de 1997, Paulo Serdan⁸, entendemos sua origem:

Escolhemos o nome ‘Mancha Verde’ com base no personagem ‘Mancha Negra’ do Walt Disney, que é uma figura meio bandida, meio tenebrosa. A gente precisava de uma figura ideal e de pessoas que estivessem afim de mudar a história. Na época, a gente tinha uns 13/14 anos e já havíamos sofrido muito com as outras Torcidas, então, a gente começou com muita vontade, muita garra e na base da violência. A gente deve ter exagerado um pouco, porém, foi um mal necessário. A gente conseguiu o nosso espaço e adquirimos o respeito das demais Torcidas. (PIMENTA, 1996, p. 69).

Os Manchas nascem com o propósito de não serem agredidos nos estádios (PIMENTA, 1997, p. 69) e tinham como lema “Mancha foi feita para dar porrada, dar porrada em Gavião.” (PIMENTA, 1996, p. 69).

Com o episódio ocorrido no estádio do Pacambu no ano de 1995, assim como a torcida Independente, o MP decidiu-se pelo encerramento da torcida Mancha Verde, mas no ano de 1997, ela tem o seu retorno denominada Mancha Alvi-Verde, mantendo as suas raízes. De acordo com o *site* oficial da torcida Mancha Alvi-Verde entendemos que:

Logo depois em 11 de Novembro de 1997, foi fundada a Torcida Mancha AlviVerde que por questões judiciais não poderíamos continuar com o mesmo nome de antes, Mancha Verde. Tivemos uma nova geração, jovens e adolescentes, assim como na década de 1980, com muita disposição e muito amor a Torcida e a S.E. Palmeiras. Com muitas dificuldades, muito trabalho e união conseguimos retomar nosso espaço nas arquibancadas mais fortes ainda, retomamos nossas atividades como festas, eventos, caravanas e manifestos.

⁸ Um dos grandes responsáveis, se não o maior, pelo crescimento estrutural da torcida. Além de ser um dos fundadores, sua liderança na torcida é intocável, considerado até os dias de hoje nosso presidente de honra. Foi justamente em sua gestão onde a Mancha Verde teve seu auge. Presente em todos os momentos da torcida, inclusive nas decisões onde sua palavra, sabedoria e experiência sempre fez toda diferença para a instituição. Atualmente é o presidente da Escola de Samba Mancha Verde, onde temos uma estrutura de carnaval invejável. (https://www.lojamanchaalviverde.com.br/Paginas/90635/quem_somos) <Acesso em: 16 mar. 2022.



Não foi fácil. Foram inúmeras reuniões com autoridades, reformulações na estrutura da instituição para que pudessemos voltar as arquibancadas e o melhor, ainda sendo citados pelas autoridades como exemplo de postura de torcida para os rivais. Assim renascia a Mancha. (MANCHA ALVI VERDE, 1983)

De modo geral, os agrupamentos de torcedores organizados emergem de ambições políticas de pessoas ligadas aos clubes e aos esportes e por gangues que se expressam através da violência gratuita. Vejamos o relato disposto em uma matéria do jornal *Folha de São Paulo*, trazida por Toledo, de fevereiro de 1992:

(...) A primeira torcida organizada de SP foi criada para bater. A Gaviões da Fiel, fundada em 1969, tinha como intuito “derrubar” o presidente corinthiano Wadih Helou. A Mancha Verde surgiu para acabar com a história de sermos sacos de pancadas dos outros (...). (TOLEDO, 1996, p. 29).

Por fim, sentimentos como pertencimento, saudosismo e vínculo com os clubes paulistanos motivaram o nascimento das principais torcidas organizadas dos três grandes clubes de futebol da cidade de São Paulo. Pimenta (1996, p. 69) acredita que o acirramento das rivalidades entre as torcidas organizadas reflete no aumento da violência nos estádios, culminando com a perda de vínculo com o clube até a militarização dos torcedores.

As torcidas organizadas surgem para servir de apoio ao clube, no entanto, as relações sociais entre seus torcedores são afestadas devido aos interesses⁹ de cada grupo, como as torcidas da TUSP, da Independente Tricolor, da Mancha Verde e da Gaviões da Fiel.

70

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fatima Martin Rodrigues Ferreira. **São Paulo: das tribos indígenas às tribos urbanas/coordenação Ana Maria de A. Camargo.** São Paulo: CIEE, 2013.

BRAGA, Thiago. Em 1995, decisão na base entre Palmeiras x SP terminou em morte no Pacaembu. **UOL.** Espotes.Futebol. São Paulo, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/01/22/em-1995-decisao-na-base-entre-palmeiras-x-sp-terminou-em-morte-no-pacaembu.htm>. Acesso em 16 mar. 2022.

⁹ Os interesses convergem do simples torcer aos atos políticos contrários às presidências dos clubes.



CAMARGO, Ana Maria. São Paulo: **das tribos indígenas às tribos urbanas**. São Paulo: CIEE, 2013

DAMATTA, Roberto. **Universo do Futebol**: esporte e sociedade brasileira, Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke, 1982.

DAÓLIO, Jocimar. Cultura: **Educação Física e futebol**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

FAZZOLARI, Felicce Fatarelli. O futebol paulistano como prática cultural: um estudo sobre a violência no futebol paulistano e a sua convergência para a rede social Instagram. 2022.

HOLLANDA, Borges Buarque de; FLORENZANO, José Paulo (orgs). **Território do torcer: depoimentos de lideranças das torcidas organizadas de futebol / orgs**. Bernardo Borges de Hollanda, José Paulo Florenzano. São Paulo : EDUC, 2019.

INDEPENDENTE. Torcida. **A garra de uma torcida**: Sua história começa em 1972. Disponível em: <http://independentenet.com.br/historia/>. Acesso em 16 mar. 2022.

HELAL, Ronaldo. Sobre futebol, esporte e cultural. 1ªed. São Paulo. Ed. Appris, 2021.

LOPES, Felipe Tavares Paes. **Violência no futebol**: ideologia na construção de um problema social. Curitiba: CRV, 2019.

MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MANCHA ALVI VERDE. **Quem somos**. São Paulo, 11 jan. 1983. Disponível em: https://www.lojamanchaalviverde.com.br/Paginas/90635/quem_somos. Acesso em 16 mar. 2022.



PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Torcidas Organizadas de Futebol: Violência e auto-afirmação – aspectos da construção das novas relações sociais.** Taubaté: Vogal Editora, 1997.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História política do futebol brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, Irlan Simões. **Mercantilização do futebol e movimentos de resistência dos torcedores: histórico, abordagens e experiências brasileiras.** Santos, 2016, ano 11, n. 27.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Torcidas organizadas de futebol.** Campinas: Autores Associados/Anpoc, 1996.



UMA VIDA DE CONVERSÕES: NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS, HAGIOGRÁFICAS E POLÍTICAS SOBRE AS CONVERSÕES DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS (1484-1566)

Gabriel Cardoso Bom¹

Introdução: um panorama da vida de Bartolomé de Las Casas

O governo espanhol criou em 1991 o prêmio “*Bartolomé de Las Casas*” que, em seu edital de 2022, afirma buscar “distinguir la labor de aquellas personas, instituciones y organizaciones que hayan destacado, a lo largo del tiempo, en la defensa del entendimiento y concordia con los pueblos indígenas de América” e, principalmente, “en la protección de sus derechos y el respeto de sus valores”². Esse prêmio já foi promulgado, dentre outros, a Davi Kopenawa (Kopenawa & Albert, 2015). Sob outro ponto de vista, em 2016 um cidadão espanhol realizou uma petição online para que o governo da Espanha declarasse Las Casas *persona non grata*³, enquanto um autor conhecido por reviver as teses da extrema direita franquista associou a figura de Las Casas à do propagandista nazista Joseph Goebbels (Moa Rodríguez, 2010)⁴.

Esses dois exemplos demonstram a importância das projeções que são feitas sobre a figura do homem nascido em Sevilha em 1484 até os dias de hoje. A fortuna lascasiana se tornou objeto de estudos da História da Historiografia e da História da América Latina justamente por relacionar questões que se potencializaram no curso do século XX: a

73

¹ Graduado em História pela Universidade de São Paulo, tem mestrado em História Social em andamento pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área de história da América Latina colonial, História das Religiões e do encontro cultural entre ameríndios e europeus. Faz parte do LABORINDIO – Grupo de Estudos sobre o Trabalho nas Américas. Contato: gabriel.bom@usp.br

² Disponível em: <<https://www.casamerica.es/sites/default/files/2022-Oct/BOE%20Convocatoria%20del%20premio%20%281%29.pdf>>.

³ Disponível em: <https://www.change.org/p/gobierno-de-espa%C3%B1a-declarar-a-bartolom%C3%A9-de-las-casas-persona-non-grata>

⁴ Reproduzindo, inclusive, a ideia do “perigo vermelho” e uma série de falácias que se seguem, como: “El padre Las Casas tenía sin duda una intuición, aunque fuera vaga, de las técnicas que Goebbels y los comunistas sistematizarían siglos después”. Sobre o perigo vermelho nos tempos hodiernos, ver Ballester Rodríguez, 2021 e Carapanã, 2018.



reflexões sobre a *conquista* e as formas de se escrever a própria história da América e do encontro/genocídio do século XVI (Añón, 2022; Cañizares-Esguerra, 2011).

Bartolomé de Las Casas (1484-1566) participou ativamente dos debates no início do século XVI que envolviam a questão da *natureza* dos indígenas e como, a partir dessa discussão, haveria a justificação ou não da escravidão dos povos originários. Por sua atuação intensa dentro do contexto, o dominicano tornou-se objeto de vários estudos biográficos – ou “hagiográficos”, como aponta Bataillon (1976) – que têm variados objetivos, desde a verdadeira exaltação de sua figura dentro do processo colonial na América (Gutiérrez Merino, 1993; Remesal, 1932), passando por biografias históricas (Clayton, 2011; Giménez Fernández, 1970; Hernández, 2015), culminando nas obras que o pintam como “louco”, filo-francófono ou, simplesmente, desonesto (Juderías, 1997; Lummis, 1916; Menéndez Pidal, 1963).

Dentre os estudos biográficos do sevilhano, podemos verificar diversas formas de diferenciar cronologicamente as “fases” da vida do autor. Dentre os autores clássicos que lidaram com a vida de Las Casas, Giménez Fernández (1970) fez uma narrativa cronológica da vida do dominicano, enquanto Menéndez Pidal (1963) articula as diferentes fases da vida de Las Casas com seus conflitos e/ou relações amistosas com outras figuras da Espanha quinhentista, como Vitória (p. 97-139), Sepúlveda (p. 204-247), Motolín e Carranza (p. 248-279) e Inca Garcilaso de la Vega (p. 298-300). Um dos trabalhos mais recentes, o de Marianne Mahn-Lot (1991) usa como balizas cronológicas as “conversões” pelas quais o dominicano passou em sua vida (p. 11-34). Lawrence Clayton (2011), por exemplo, articula a vida de Las Casas tanto com as legislações indigenistas promulgadas pela Coroa espanhola (p. 107–115) quanto com sua atuação profética (p. 33-88)⁵.

Preocupemo-nos com a ideia de “conversão” dentro das biografias de Las Casas. Podemos identificar a noção de conversão religiosa como um conceito usado para

[...] descrever o processo que provoca no convertido uma transformação de sua identidade profunda, de sua visão de mundo e de sua relação com a realidade e as pessoas. Tudo em virtude de uma experiência pessoal do divino, seja qual for o

⁵ Seleccionamos apenas exemplos de biografias do padre dominicano, pois a bibliografia é praticamente inesgotável. Para algumas sínteses bibliográficas de Las Casas, ver: Clayton, 2011, p. 171–178; Hanke & Giménez Fernández, 1954; Hernández Ruigómez & Heredia y de Añate, 1986; Marcus, 1970; Martínez Torrejón, s/d.



sentido atribuído pelo convertido a essa realidade sentida como transcendente. Trata-se, portanto, de algo que tem uma influência no que há de mais íntimo na subjetividade do indivíduo, envolvendo suas emoções, crenças e valores e ocasionando uma ressignificação em toda a sua vida e comportamento (Valle, 2022, p. 170).

Valle nos aponta que o problema da conversão foi estudado por áreas como a “psicologia da religião” e a “fenomenologia da religião” a partir de uma identificação subjetiva da questão. Contudo, o autor enfatiza que essa perspectiva tende a “desviar a atenção aos aspectos históricos, sociológicos e culturais” que condicionam as experiências subjetivas dos convertidos: “toda e qualquer conversão religiosa [...] é no fundo uma *adesão* a algum grupo ou instituição já previamente existente” (Valle, 2022, p. 171).

Não é apenas com a ideia de uma conversão *religiosa* que trabalhamos ao mobilizar esse conceito. Quando se diz que certo autor, como Las Casas, se *converteu* a uma causa, significa que este começou a mobilizar novas ideias, mudando suas concepções para defender esta causa. Não obstante, a ideia que está por trás dessa discussão ainda reverbera a noção da conversão religiosa, ou seja, do abandono de ideais éticos – mas também morais, políticos e até teológicos – anteriores para a aceitação de novos. E, como vários estudos apontam, os diversos debates que a obra de Las Casas suscitam mobilizam essa ideia de uma reconcepção ética constantemente (Díaz Araujo, 2002; Forti, 1989; Keen, 1970; Orique & Roldán-Figueroa, 2018; Roldán-Figueroa & Orique, 2023; Soriano Muñoz, 2013; Zavala, 1985).

Nosso objetivo nesse breve trabalho é entender como diferentes autores mobilizam essa ideia de “conversão” na vida de Las Casas a partir da visão que se tem do momento em que o dominicano, ainda antes de entrar na Ordem, teria se “convertido” à causa indigenista: a leitura do Eclesiástico em 1514. Veremos como a ideia da “conversão” de Las Casas foi construída no final do século XIX e, com o decorrer do século XX, foi adquirindo feições político-teológicas próprias às problemáticas dos anos noventa – e não do período próprio dos quinhentos.

1514 entre 1595 e 1878: primeiras leituras sobre a “conversão” de Las Casas

A súbita mudança de um *encomendero* que vivia “bien ocupado y muy solícito en sus granjerías” (Las Casas, 1965, t. III, p. 92) para o “defensor dos indígenas” teria acontecido



a partir leitura da Bíblia, segundo o próprio. Preparando-se para dar o sermão de Páscoa de 1514⁶, Las Casas encontrou-se com o trecho do capítulo 34 do livro de *Eclesiástico*, como ele mesmo narra:

El cual, estudiando los sermones que les predicó la pasada Pascua, o otros por aquel tempo, comenzó a considerar consigo mismo sobre algunas autoridades de la Sagrada Escritura, y, si no me he olvidado, fué aquélla la principal y primera del *Eclesiástico*, cap. 34 [...] Comenzó, digo, a considerar la miséria y servidumbre que padecían aquellas gentes. Aprovechó para esto lo que había oído en esta isla Española decir y experimentado, que los religiosos de Sancto Domingo predicaban, que no podían tener com buena conciencia de los indios y que no querían confesar y absolver a los que los tenían, lo cual el dicho clérigo no aceptaba; y queriéndose uma vez con un religioso de la dicha Orden, que halló en cierto lugar, confesar, teniendo el clérigo en esta islã Española indios, con el mismo descuido y ceguedad que en la de Cuba, no quiso el religioso confesalle; y pidiéndole razón por qué, y dándosela, se la refuto el clérigo con frívolos argumentos y vanas soluciones [...]. Así que valióle mucho acordarse de aquella su disputa y aun confesión que tuvo con el religioso, para venir a mejor considerar la ignorancia y el peligro en que andaba, teniendo los indios como los otros, y confesando sin escrúpulo a los que los tenían y pretendían tener, aunque le duro esto poco; pero había muchos confesado en esta isla Española que estaban en aquella damnación (Las Casas, 1965, t. III, p. 92-93).

76

Segundo a narrativa lascasiana, ao se preparar para sua pregação, leu o trecho do *Eclesiástico* e tomou a decisão de abandonar os indígenas que tinha encomendados e passar a defende-los. Após alguns dias de reflexão, o dominicano chegou à conclusão de que era “injusto y tiránico todo cuanto cerca de los indios en Indias se cometía” (p. 93). Não teria sido um “evento místico” resultado de uma espécie de êxtase ou “experiência numinosa de caráter teofânico” (Valdivia Giménez, 2018, p. 310)⁷. Sua tese não seria corroborada apenas pelo trecho velho-testamentário, como também “nunca leyó en libro de latín o de romance” nada que contrapusesse aquilo que ele tinha chegado à conclusão

⁶ Las Casas apenas ficou responsável por esse sermão pois Diego Velázquez, governador das Antilhas, tinha levado outros clérigos para fundar a vila de Sancti-Espíritus e não havia um clérigo de maior importância na capital cubana no período.

⁷ Sobre a experiência do êxtase religioso, vários trabalhos da antropologia podem contribuir para entendê-lo. Silvia Mancini trabalha o êxtase como dispositivo mítico-ritual de significação do homem e do mundo, a partir do estudo do antropólogo Ernesto de Martino (1908-1965), cf. Mancini, 2008. Ver também De Martino, 1977, 2000 e Pompa, 2022.



com a iluminação das Escrituras. A autonarrativa de Las Casas, posterior ao evento, identifica o evento de 1514 como uma transformação ligada ao seu caráter de estudioso que ele logo tomaria, conhecedor da Bíblia e do conhecimento canônico. Segundo Valdivia Giménez, foi uma “conversão” *moral e intelectual*.

O trecho do Eclesiástico citado por Las Casas corresponde aos versículos 21 a 25 da versão hodierna da Bíblia de Jerusalém, onde pode se ler:

Sacrificar um bem mal adquirido é oblação do escárnio, os dons dos maus não são agradáveis. O Altíssimo não se agrada com as oferendas dos ímpios e nem é pela abundância das vítimas que ele perdoa os pecados. Como o que imola o filho na presença de seu pai, assim é o que oferece um sacrifício com os bens dos pobres. Escasso alimento é o sustento do pobre, quem dele o priva é homem sanguinário⁸ (*Bíblia de Jerusalém*, 2002, p. 1198).

Fica claro que a palavra que “tocou o coração” do futuro bispo de Chiapas apontava a direção de sua argumentação contra os colonos espanhóis: a cobiça deslegitima a conquista e a *encomienda*.

Contudo, Las Casas não “converteu-se”. Pelo menos, não em seus próprios termos. Muito mais que uma conversão, o dominicano voltou-se à “verdadeira religião”; tratou-se, portanto, de um *aprofundamento* no discurso religioso lascasiano. A partir do momento da renúncia aos indígenas em *repartimiento*, ele poderia apontar a “ceguedad, injusticias y tiranias y crueldades que cometían en aquellas gentes inocentes y mansísimas” (Las Casas, 1965, t. III, p. 95). Não aparece na *Historia de las Indias* a ideia de que “converteu-se”: sua narrativa sobre o fato de ter entregue os indígenas que tinha encomendados se encontra na chave do *aprofundamento da fé* e do maior conhecimento sobre os *desígnios da Providência*. Não foi uma ruptura, mas o esquadrinhamento de seus sentimentos de angústia perante a destruição das Índias. Muito mais que uma transformação, foi um *reajuste ético*.

O primeiro biógrafo de Las Casas foi Agustín Dávila Padilla (1562-1604), um dominicano nascido no próprio México. Muito mais ligada à exaltação da atuação dos dominicanos

⁸ No latim, em original, conforme Las Casas: “Inmolantis ex iniquo oblatio est maculata, et non sunt beneplacitae subsannationes iniustorum. Dominus salus sustinentibus se in via veritatis et iustitiae. Dona iniquorum non probat Altissimus, nec respicit in oblationes iniquorum: nec in multitudine sacrificiorum eorum propitiabitur peccatis. Qui offert sacrificium ex substantia pauperum, quae qui occidit proximum suum. Qui effundit sanguinem et qui fraudem facit mercenario, fratres sunt” (Las Casas, 1965, t. III, p. 92).



na América do que nos fatos, essa obra aponta que o próprio sevilhano “fue de los engañados, admitiendo Indios en encomienda” (1625, p. 304). Porém, não existem menções diretas à leitura do *Eclesiástico*, apesar de um trecho interessante no qual o biógrafo afirma que, a Las Casas: “Pareciole q̄ predicaua em defuerto, y lo es vna alma cudiciofa, donde reynan las espinas de los bienes temporales, q̄ la dexan fola de los eternos” (p. 304). Ainda entre seus primeiros biógrafos, Antonio de Remesal (1570-1619) identificou sua conversão muito mais com a sua entrada na Ordem dos Predicadores, em 1522. Outros autores dos séculos XVI e XVII falam brevemente sobre a mudança na postura de Las Casas, como Juan de Torquemada (Torquemada, 1723, p. 42), sem citar uma “conversão”.

Durante os séculos XVII e XVIII, pouco se produziu em relação à biografia de Las Casas. Num geral, as atitudes com relação ao dominicano foram de repúdio e contrariedade na Espanha. Exemplo típico e sintético é o que Antonio de León Pinelo (1589-1660) escreve em 1630 sobre o bispo de Chiapas, apontando para os usos negativos que a *Brevíssima* viria a ter na visão sobre a Espanha no “esfrangero” (Keen, 1970, p. 12–13; León Pinelo, 1922, p. 222–224), relacionando-se à toda a questão da *Leyenda Negra* que já ocupava os espanhóis desse período⁹. As várias edições de Las Casas em línguas estrangeiras também não trazem investigações sobre sua biografia, apenas traduções da *Brevíssima* (Bumas, 2000; Chartier, 2020; Martínez Torrejón, 2013; Orique, 2017). Mesmo durante o Iluminismo, a figura de Las Casas foi lida de forma estática, apenas como o defensor dos indígenas, inspirador de obras como *Alzire* (1736) de Voltaire e *La découverte du nouveau monde* de Jean-Jacques Rousseau (1740?) (Losada, 1986; Rousseau, 1780; Voltaire, 1736). A partir do século XIX, passam a surgir biografias do dominicano. As mais importantes do período são aquelas apresentadas por Juan Antonio Llorente (1822), Manuel José Quintana (original de 1833, edição de 1943), sir Arthur Helps (original de 1868, edição de 1896), Carlos Gutiérrez (1878) e Antonio María Fabié (1879).

A obra de Llorente é característica do processo de independência da América hispânica e dos ideais ilustrados pelos quais a Espanha passava. O historiador, conhecido por sua obra sobre a Inquisição, realizou o esforço editorial de, além de trazer à tona algumas

⁹ A discussão sobre a *Leyenda Negra* e a questão lascasiana é ampla. Posições clássicas apontam Las Casas como fundador da mesma, como Julián Juderías, Ramon Menéndez Pidal e Romulo D. Carbia (Carbia, 2004; Juderías, 1997; Menéndez Pidal, 1964). Recentemente, a questão da *Leyenda Negra* vem sendo tratada de forma crítica e, num geral, lida a partir de um referencial racial e pós-colonial (Greer et al., 2007; Mignolo, 2007; Sánchez Jiménez, 2015).



obras de Las Casas que ainda não haviam sido editadas, tornar o texto lascasiano mais conformado ao “espírito iluminista” do período, como afirma Castilla Urbano (2018), pois para Llorente a grande importância de Las Casas consistiria em sua antecipação dos valores iluministas¹⁰. Ademais, em sua “Vida del autor”, Llorente não aponta para nenhum tipo de mudança de postura do bispo de Chiapas: desde 1510 já predicava “con vehemencia contra los opresiones de los degraçados indios, de quienes se declaro protector y defensor acerrimo” (Llorente, 1822, p. 8). Essa posição se repete em Quintana: Las Casas clamava “contra los repartimientos” ao mesmo tempo que Montesinos (Quintana, 1943, p. 25–26).

A primeira vez em que aparece a ideia de uma mudança na postura de Las Casas é na obra de Arthur Helps, em 1868. Essa inserção se deve, provavelmente, à presença da cópia da *Historia de las Indias* na Biblioteca John Carter Brown (Hanke, 1965, p. XXXIII). Helps refaz a narrativa de Las Casas, retomando a leitura do capítulo 34 do Eclesiástico e afirmando a conversão do dominicano como um momento de estudo tanto da Escritura quanto dos princípios jurídicos do problema do *repartimiento* (Helps, 1896, p. 20–24). Essa perspectiva, iniciada por Helps, se repete em Antonio María Fabié e Carlos Gutiérrez, com menos detalhes, porém com mais paixão (Fabié, 1879, p. 39; Gutiérrez, 1878, p. 56–58).

Num geral, essas primeiras biografias do dominicano nos revelam uma leitura do episódio de 1514 que reproduz aquela existente na *Historia de las Indias*. É a partir do século XX que a figura de Las Casas torna-se um defensor e sua(s) conversão(ões) tornam-se eventos políticos – ou, pelo menos, lidos a partir de um prisma político.

Las Casas e sua conversão em leituras ideológicas e teológicas de sua biografia

Durante o século XX, vários historiadores encararam a dificuldade de lidar com a vida e a obra de Las Casas. Desde visões revisionistas e negacionistas que ascenderam nos Estados Unidos no início do século XX (Bolton & Marshall, 1925, p. 23; Bourne, 1962, p. 255–257; Lummis, 1916, p. 35), passando pelas detrações de sua índole pelo

¹⁰ Um dos temas mais presentes na obra de Llorente se coloca ao redor da ideia de Las Casas como o primeiro proponente da vinda de escravos africanos à América. Durante toda a “biografia” que realiza, o autor oitocentista apresenta argumentos para acabar com a ideia de que o dominicano teria sido o primeiro a propor a escravização de africanos. Esse é um dos temas mais trabalhados dentro da fortuna lascasista dos séculos XIX, XX e XXI, cf. Camplani, 2011; Lavou Zoungbo, 2011; Saint-Lu, 1992.



nacionalismo espanhol (Juderías, 1997; Menéndez Pidal, 1963; Serrano y Sanz, 1905, p. 154) até interpretações filo-católicas que utilizam ideias como o “despertar” (MacNutt, 1909, p. 61–62), a tomada à frente da “consciência cristã latino-americana” (Dussel, 1970, p. 7–8) para sua conversão à “causa da justiça” (Dussel, 1970, p. 26), ou a “chamada profética” (Gutiérrez Merino, 1993, p. xix e 45–57).

O evento da conversão foi objeto de diversas interpretações que pautam a visão hodierna sobre Las Casas. Nuria Soriano Muñoz (2017), em obra que busca comparar as leituras realizadas sobre o dominicano e também sobre Hernán Cortés no século XVIII, recompila na introdução de sua tese uma série de *projeções* atuais sobre preocupações contemporâneas concernentes à figura do sevilhano. Sua pretensão não é fazer um esgotamento da bibliografia acadêmica, mas as perspectivas apontadas pelos marcos políticos que a historiadora escolheu são espelhados das discussões historiográficas e/ou filosóficas que foram feitas sobre Las Casas: enquanto posições conservadoras e nacionalistas espanholas acabam por interpretar o dominicano como criador da *Leyenda Negra*, leituras à esquerda e revolucionárias reproduziriam a ideia do dominicano como “criador dos direitos humanos” e “defensor dos indígenas”. Se nos últimos anos jornais conservadores espanhóis, como a *ABC* ou o *La Gaceta*, apontaram para as falhas e erros lascasianos (Cervera, 2016; Soriano Muñoz, 2017, p. 18) de um ponto de vista apologista à Espanha (Lara Farías, 2021), no século passado biógrafos conceituados de Las Casas fizeram de seu trabalho “historiográfico” uma série de juízos de valor sobre as atitudes do dominicano.

Nesse ínterim, o momento da *conversão* em 1514 tornou-se o ponto de tensão mais fundamental dentre os autores que reduzem Las Casas a uma simples figura que mobiliza argumentos para debates hodiernos. Ramón Menéndez Pidal (1963), ao falar sobre a conversão do dominicano, desqualifica-a:

Notamos que el primer acto del convertido va impregnado de vanagloria, muy impropia del que se lanza a una vida de evangélico ascetismo [...]. El Clérigo nos dice haber rogado a Diego Velázquez que tuviese en secreto su renuncia a los indios; *era porque quería él publicar ese secreto con toda solemnidad*. Así, predicando en Santispiritus, en la gran fiesta de la Asunción, 15 agosto 1514, en presencia de todas las autoridades, habló Las Casas sobre la caridad debida a los indios y, en medio del sermón, apostrofó inesperadamente al Gobernador, diciéndole: «Señor, yo os doy licencia que a todos digáis aquello que en secreto concertado teníamos, y yo la tomo para decirlo a los presentes»; y así, poniéndose él por modelo, cuenta su renuncia a la



encomienda, y anuncia a los oyentes que ninguno puede salvarse sin libertar a los indios y sin restituir las ganancias con los indios obtenidas [...] *El éxito personal, tan cuidadosamente preparado, fue, pues, completo*, pero el éxito moral de este y de otros sermones sucesivos fue nulo, pues ningún español de la isla de Cuba dejó los indios. (p. 10, grifos nossos).

A dissociação entre êxito moral e êxito pessoal sintetiza o argumento psicologizante, verdadeiro diagnóstico que o historiador espanhol promulga a Las Casas: impulso repentino de um homem louco por sua bipolaridade (p. 11). A patologia, nesse caso, seria a ideia fixa:

Y pues tenemos, en relación inmediata con la conversión de Las Casas, el primer dato seguro de su sistematizada interpretación paranoide, debemos considerar esa conversión, ese radical cambio de ideas y de conducta como efecto de alguna emoción personal ajena al tema indiano, la cual fue poderosa para provocar el afloramiento de la enfermedad. Realiza entonces un noble acto de gran virtud, mezclado con un solemne rasgo de vanidad egocéntrica con jactancia de santidad (p. 12-14).

Para Menéndez Pidal, o evento de 1514 seria o primeiro indício da bipolaridade do padre Las Casas. A partir desse momento, sua carreira como “defensor dos indígenas” estaria marcada pela sua atuação bipolar.

Em perspectiva absolutamente oposta, mas quase contemporânea a Pidal, o principal proponente da teologia da libertação, Gustavo Gutiérrez Merino (1993) narra o “chamado profético” de Las Casas, que teria sido verdadeira “iluminação de sua consciência” (p. 46). Esse evento demonstraria que “Escritura” e “realidade” seriam elementos que iluminar-se-iam em concomitância e, assim, modificaria as estruturas da consciência lascasiana (p. 48). Contudo, Merino afirma: a transformação de Las Casas não passou por uma mudança repentina, mas sim por uma mais profunda, na qual ele *abandona a sua condição de opressor* que contrariaria a vontade divina (p. 48).

A ideia de que teria havido um chamado *profético* para o dominicano é interessante por ter, em si, um aproveitamento historiográfico. Dentro da perspectiva da Teologia da Libertação, a conversão de Las Casas consistiria em um momento absolutamente distintivo no processo de *libertação* da América Latina, verdadeiro início dos combates pela defesa dos mais pobres (Patiño Franco, 2002, p. 11). O dominicano, símbolo de uma “iglesia de los pobres” (Sobrino, 1984, p. 128), seria o representante católico do “máximo



de consciência social” e “crítica mundial” possível para o século XVI (Dussel, 2005, p. 37), inclusive comparável a figuras como Zumbi dos Palmares (Josaphat, 2017).

Não obstante, essa perspectiva profetista pode não ser simples idealização da figura de Las Casas, como pode servir para entender a sua própria perspectiva: o modo como o missionário provavelmente enxergava a sua missão na América hispânica. Provavelmente, a ideia de uma autoimagem como “profeta” afetou toda a atuação lascasiana e, por isso, mobilizou seus projetos políticos e missionários (Clayton, 2011, p. 8). Estudos que relacionem a figura de Las Casas com temas caros ao século XVI, como milenarismo, ainda são raros dentro da fortuna lascasiana¹¹. E isso demonstra a grande dificuldade que o dominicano traz aos lascasistas: sua tinta é tão forte, que aqueles que buscam defende-lo – ou simplesmente não cair na armadilha do nacionalismo e do conservadorismo espanhóis – têm grande dificuldade em dissociar seus escritos das próprias ideias do padre Bartolomé de Las Casas. Grandes historiadores que se debruçaram sobre o dominicano, como Marcel Bataillon e Lewis Hanke, acabaram por reproduzir a ideia de uma *conversão*, mas adaptando-a a uma visão historiográfica coordenada com a ideia que tinham do próprio Las Casas: um grande pragmático que se converteu à causa das “letras” (Bataillon, 1970, 1976) ou então o grande defensor dos indígenas que estava basicamente destinado a isso (Hanke, 1951, p. 20, 1953).

Uma terceira perspectiva sobre a “conversão” nos é apresentada a partir da chave política. A partir de uma leitura autoproclamada materialista, Juan Friede analisa a questão indigenista no século XVI a partir da problemática do processo da disputa sobre as leis indígenas como uma questão de conflito ideológico (Friede, 1970, p. 129–130). Aproximando-se de outras leituras marxistas sobre o processo colonial (Gliozzi, 2000), Friede busca entender a posição de Las Casas dentro desse processo ideológico. Se perguntando as “condições sociais” que levariam o dominicano a tornar-se “protetor dos indígenas”, a conversão seria na realidade uma transformação de *pregador em político* (Friede, 1970, p. 157). Esse processo do religioso ao político teria sido longo: iniciado em 1514, culminaria com a atuação lascasiana na promulgação das *Leyes Nuevas* de 1542 (p. 168). Suas reflexões com relação à soberania – principal problemática de Las Casas (p. 174) – colocaram-no em uma posição ideológica *a favor* dos indígenas. Contudo, enquanto outros autores marxistas como Gliozzi buscam um juízo histórico-materialista (Tosi,

¹¹ Sobre o milenarismo no século XVI, ver Lima & Megiani, 2016 e McGinn, 2001. Um estudo que se aproxima tangencialmente à relação entre lascasianismo e milenarismo é o de John Phelan, 1972.



2021, p. 95), Friede se encaminha a uma posição marcadamente ética, na qual afirma categoricamente a posição de Las Casas enquanto um anti-imperialista (Friede, 1974). Essas três posições, sintetizadas por Menéndez Pidal, Gutiérrez Merino e Juan Friede demonstram como o evento da conversão de Las Casas tornou-se exemplo das interpretações gerais que se fizeram de sua figura histórica, como num caleidoscópio. Poderíamos fazer a mesma análise com outros momentos de sua biografia: sua atuação em prol das *Leyes Nuevas*, em 1542, a presença na Corte de Fernando II e Cisneros entre 1516 e 1520, que culmina no fracasso de Cumaná e até os escritos mais “radicalizados” que realiza no final de sua vida. Contudo, a ideia da *conversão* em 1514 como um pontapé inicial para sua trajetória política, missionária e profética demonstra as dificuldades que os lascasistas do século XXI ainda têm ao lidar com os eventos históricos propriamente postos. Emília Viotti da Costa nos diz que as questões estruturais e conjunturais nunca aparecem *explícitas* nos relatos históricos que temos, e essas condições estruturais não são fatos dados no contexto que estudamos, mas sim representam *campos de possibilidades* que temos que compreender para que estudos históricos e biográficos não se limitem a uma simples reprodução dos discursos dos atores que estamos investigando (Costa, 2014, p. 127–129). Ao ter isso em mente, o lascasista pode entender melhor a condição de Las Casas e de seus leitores como um *agente colonial* que desenvolve um discurso alinhado a uma posição dentro do contexto histórico da conquista.

Bibliografia

Añón, V. (2022). La conquista de México. Conmemoraciones y debates en el siglo XXI. Em V. Añón (Org.), 500 años de la conquista de México: Resistencias y apropiaciones (p. 11–28). CLACSO.

Ballester Rodríguez, M. (2021). Vox y el uso de la historia. *Política y Sociedad*, 58(2), e69692. <https://doi.org/10.5209/poso.69692>

Bataillon, M. (1970). The *Clérigo Casas*, Colonist and Colonial Reformer. Em B. Keen & J. Friede, *Bartolomé de Las Casas in History. Toward an Understanding of the Man and His Work* (p. 353–442). Northern Illinois University Press.

Bataillon, M. (1976). *Estudios sobre Bartolomé de Las Casas*. Ediciones Península.





Bíblia de Jerusalém. (2002). Paulus.

Bolton, H. E., & Marshall, T. M. (1925). *The Colonization of North America, 1492-1783*. Macmillan.

Bourne, E. G. (1962). *Spain in America: 1450-1850*. Barnes & Noble, Inc.

Bumas, E. S. (2000). The Cannibal Butcher Shop: Protestant Uses of las Casas's "Brevísima relación" in Europe and the American Colonies. *Early American Literature*, 35(2), 107–136.

Camplani, C. (2011). La defensa de los Negros en Bartolomé de Las Casas. Em V. Lavou Zoungbo (Org.), *Bartolomé de Las Casas: Face à l'esclavage des Noir-e-s en Amériques/Caraiibes. L'aberration du Onzième Remède (1516)* (p. 89–98). Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.2903>

Cañizares-Esguerra, J. (2011). Como Escrever a História do Novo Mundo: Histórias, epistemologias e identidades no mundo atlântico do século XVIII (J. B. Marques, Trad.). Editora da Universidade de São Paulo.

Carapanã. (2018). A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. Em E. Solano Gallego (Org.), *O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil* (p. 32–40). Boitempo.

Carbia, R. D. (2004). *Historia de la leyenda negra hispano-americana*. Marcial Pons.

Castilla Urbano, F. (2018). Bartolomé de las Casas y la independencia de la América española: La edición de sus escritos por Juan Antonio Llorente. *Revista de Hispanismo Filosófico*, 23, 39–61.

Cervera, C. (2016). El fraile español que prendió la leyenda negra por usar datos falsos sobre los conquistadores de América. *ABC España*. https://www.abc.es/historia/abci-bartolome-casas-fraile-espanol-cifras-falsas-para-denunciar-abusos-conquistadores-201607060439_noticia.html



Chartier, R. (2020). As sete vidas da Brevissima relación de la destruyción de las Indias. Em M. Salomon & R. Campos (Trads.), Mobilidade e materialidade dos textos. Traduzir nos séculos XVI e XVII (p. 13–60). Argos; EDUFBA.

Clayton, L. A. (2011). Bartolomé de Las Casas and the Conquest of the Americas. Wiley-Blackwell.

Costa, E. V. da. (2014). A dialética invertida e outros ensaios. Editora Unesp.

Dávila Padilla, A. (1625). Historia de la fundacion y discurso de la provincia, de Santiago de Mexico de la orden de Predicadores, por las vidas de sus varones insignes y casos notables de Nueva España (2.ed.). Ivan de Meerbeque.

De Martino, E. (1977). La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali (C. Gallini, Org.). Giulio Einaudi editore.

De Martino, E. (2000). Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria (3º ed). Bollatti Boringhieri.

Díaz Araujo, E. (2002). Las Casas, visto de costado: Crítica bibliográfica sobre la Leyenda Negra (2.ed.). Universidad Autónoma de Guadalajara.

Dussel, E. (1970). América Latina y consciencia cristiana. Instituto Pastoral Latino Americano.

Dussel, E. (2005). Origen de la filosofía política moderna: Las Casas, Vitoria y Suárez (1514-1617). Caribbean Studies, 33(2), 35–80. JSTOR.

Fabié, A. M. (1879). Vida y escritos de Fray Bartolomé de las Casas, obispo de Chiapas (Vol. 1–2). Imprensa de Miguel Ginesta.

Forti, C. (1989). Letture di Bartolomé de Las Casas: Uno specchio della coscienza, e della falsa coscienza dell'Occidente attraverso quattro secoli. Critica Storica, XXVI, 3–52.



Friede, J. (1970). Las Casas and Indigenism in the Sixteenth Century. Em J. Friede & B. Keen (Orgs.), *Bartolomé de Las Casas in History. Toward an Understanding of the Man and His Work* (p. 127–236). Northern Illinois University Press.

Friede, J. (1974). Bartolomé de Las Casas, precursor del anticolonialismo: Su lucha y su derrota. Siglo Veintiuno Editores.

Giménez Fernández, M. (1970). Fray Bartolomé de Las Casas: A Biographical Sketch. Em J. Friede & B. Keen (Orgs.), *Bartolomé de Las Casas in History. Toward an Understanding of the Man and His Work* (p. 67–126). Northern Illinois University Press.

Gliozzi, G. (2000). Adam et le Nouveau Monde. La naissance de l'anthropologie comme idéologie coloniale: Des généalogies bibliques aux théories raciales (1500-1700). Théétète éditions.

Greer, M. R., Mignolo, W. D., & Quilligan (Orgs.). (2007). *Rereading the Black Legend. The discourses of religious and racial difference in the Renaissance Empires*. University of Chicago Press.

86

Gutiérrez, C. (1878). *Fray Bartolomé de Las Casas: Sus tiempos y apostolado*. Imprenta de Fortanet.

Gutiérrez Merino, G. (1993). Las Casas. In search of the poor of Jesus Christ. Orbis Books.

Hanke, L. (1951). *Bartolomé de Las Casas. An interpretation of his life and writings*. Springer Science+Business Media.

Hanke, L. (1953). Bartolome De Las Casas, an Essay in Hagiography and Historiography. *Hispanic American Historical Review*, 33(1), 136–151. <https://doi.org/10.1215/00182168-33.1.136>

Hanke, L. (1965). Bartolome de Las Casas, historiador. Em A. Millares Carlo (Org.), *Historia de las Indias* (2. ed., Vol. 1–3, p. IX–LXXXVI). FCE.



Hanke, L., & Giménez Fernández, M. (1954). Bartolomé de Las Casas, 1474-1566: Bibliografía crítica y cuerpo de materiales para el estudio de su vida, escritos, actuación y polémicas que suscitaron durante cuatro siglos. Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina.

Helps, A. (1896). The life of Las Casas: The apostle of the Indies. G. Bell.

Hernández, B. (2015). Bartolomé de Las Casas. Penguin Random House.

Hernández Ruigómez, A., & Heredia y de Añate, C. M. G. (1986). Materiales para una bibliografía sobre Fray Bartolomé de Las Casas. Em ICI (Org.), En el quinto centenario de Bartolomé de Las Casas (p. 185–232). Ediciones Cultura Hispanica; Instituto de Cooperacion Iberoamericana.

Josaphat, C., O. P. (2017). Las Casas e Zumbi: Pioneiros da consciência social e história na luta pelos direitos dos Índios e dos Negros. Edições Loyola.

Juderías, J. (1997). La Leyenda Negra. Estudios acerca del concepto de España en el extranjero. Junta de Castilla y León.

Keen, B. (1970). Approaches to Las Casas, 1535-1970. Em B. Keen & J. Friede, Bartolomé de Las Casas in History. Toward an Understanding of the Man and His Work (p. 3–66). Northern Illinois University Press.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami. Companhia das Letras.

Lara Farías, D. (2021, outubro 12). La izquierda niega a Colón para negar la hazaña hispana. La Gaceta de la Iberosfera. <https://gaceta.es/actualidad/la-izquierda-niega-a-colon-para-negar-la-hazana-hispana-20211012-1904/>

Las Casas, B., & Pérez Fernández, I., O. P. (1996). Brevíssima relação da destruição de África: Prelúdio da destruição das Índias. Primeira defesa dos guanches e dos negros contra a sua escravização (J. Henriques, Trad.). Edições Antígona.



Las Casas, B. de. (1822). Colección de las obras del venerable Obispo de Chiapa, don Bartolomé de Las Casas, defensor de la libertad de los americanos (J. A. Llorente, Org.; Vol. 1–2). ROSA.

Las Casas, B. de. (1965). Historia de las Indias (A. Millares Carlo, Org.; 2. ed., Vol. 1–3). FCE.

Lavou Zoungbo, V. (Org.). (2011). Bartolomé de Las Casas: Face à l'esclavage des Noirs en Amériques/Caraïbes. L'aberration du Onzième Remède (1516). Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.2903>

León Pinelo, A. de. (1922). Tratado de las confirmaciones reales (1630). Talleres S. A., casa Jacobo Peuser Ltda.

Lima, L. F. S., & Megiani, A. P. T. (Orgs.). (2016). Visions, prophecies and divinations: Early modern Messianism and Millenarianism in Iberian America, Spain and Portugal. Brill.

88

Llorente, J. A. (1822). Vida de don Fray Bartolomé de Las Casas, obispo de Chiapa, en América. Em J. A. Llorente (Org.), Colección de las obras del venerable Obispo de Chiapa, don Bartolomé de Las Casas, defensor de la libertad de los americanos (Vol. 1, p. 1–94). ROSA.

Losada, A. (1986). La doctrina de Las Casas y su impacto en la Ilustración francesa (Voltaire, Rousseau...). Em ICI (Org.), En el quinto centenario de Bartolomé de Las Casas (p. 169–184). Ediciones Cultura Hispanica; Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Lummis, C. F. (1916). Los exploradores españoles del siglo XVI: vindicación de la acción colonizadora española en América (A. Cuyás, Trad.). Ramón de S. N. Araluce.

MacNutt, F. A. (1909). Bartholomew de Las Casas his life, apostolate, and writings. The Arthur H. Clark Company.



Mahn-Lot, M. (1991). Bartolomé de Las Casas l'Évangile et la force (3ª). Les Éditions du Cerf.

Mancini, S. (2008). Le dispositif mythico-rituel comme opérateur efficace: Techniques magico-religieuses d'arrêt, figuration et résolution des états critiques. Em P. Gisel (Org.), *Le corps, lieu de ce qui nous arrive. Approches anthropologiques, philosophiques, théologiques* (p. 43–59). Labor et Fides.

Marcus, R. (1970). Las Casas: A Selective Bibliography. Em B. Keen & J. Friede, *Bartolomé de Las Casas in History. Toward an Understanding of the Man and His Work* (p. 603–616). Northern Illinois University Press.

Martínez Torrejón, J. M. (2013). Fray Bartolomé de Las Casas y la «Brevísima Relación». Em J. M. Martínez Torrejón (Org.), *Brevíssima Relación de la Destrucción de las Indias* (p. 125–209). Real Academia Española.

Martínez Torrejón, J. M. (s/d.). Apunte biobibliográfico de Bartolomé de las Casas [Biblioteca Virtual]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/portales/bartolome_de_las_casas/apunte_biobibliografico/

McGinn, B. (2001). Forms of Catholic Millenarianism: A Brief Overview. Em K. A. Kottman (Org.), *Millenarianism and Messianism in Early Modern European Culture: Volume II Catholic Millenarianism: From Savonarola to the Abbé Grégoire* (p. 1–14). Springer Netherlands.

Menéndez Pidal, R. (1963). *El padre Las Casas. Su doble personalidad*. Espasa Calpe.

Menéndez Pidal, R. (1964). Observaciones críticas sobre las biografías de Fray Bartolomé de las Casas. Em *Actas del Primer Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas celebrado en Oxford del 6 al 11 de septiembre de 1962* (p. 13–24). The Dolphin Book Cª.



Mignolo, W. D. (2007). What Does the Black Legend Have to Do with Race? Em M. R. Greer, W. D. Mignolo, & Quilligan (Orgs.), *Rereading the Black Legend. The discourses of religious and racial difference in the Renaissance Empires* (p. 312–324). University of Chicago Press.

Moa Rodríguez, L. P. (2010, abril 16). Las Casas como adelantado de Goebbels. <https://www.libertaddigital.com/opinion/presente-y-pasado/las-casas-como-adelantado-de-goebbels-5878/>

Orique, D. T., O. P. (2017). Bartolomé de Las Casas (1484-1566): A “Brevísima” biographical sketch. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 85/86, 32–51.

Orique, D. T., O. P., & Roldán-Figueroa, R. (2018). Three Waves of Lascasian Scholarship. Em D. T. Orique O. P. & R. Roldán-Figueroa (Orgs.), *Bartolomé de Las Casas, O. P. History, Philosophy, and Theology in the Age of European Expansion* (p. 1–28). BRILL.

Patiño Franco, J. U. (2002). *La iglesia en América Latina: Una mirada histórica al proceso evangelizador eclesial en el continente de la esperanza, siglos XV-XX* (1.ed.). San Pablo.
Phelan, J. L. (1972). *El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pompa, M. C. (2022). Ernesto De Martino e o percurso italiano da antropologia. *Horizontes Antropológicos*, 28(62), 317–349. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832022000100010>

Quintana, M. J. (1943). *Fray Bartolomé de Las Casas*. Editorial Poseidon.

Remesal, A. de. (1932). *Historia general de las Indias occidentales y particular de la gobernación de Chiapa y Guatemala* (Vol. 1). Tipografía Nacional.

Roldán-Figueroa, R., & Orique, D. T., O. P. (2023). The Past and Present of Lascasian Studies. Em R. Roldán-Figueroa & D. T. Orique O. P. (Orgs.), *The Transatlantic Las*



Casas. Historical Trajectories, Indigenous Cultures, Scholastic Thought, and Reception in History (p. 1–18). BRILL.

Rousseau, J.-J. (1780). La découverte du Nouveau Monde, tragédie. Em J.-J. Rousseau, Collection complète des œuvres: Vol. XIII (p. 347–379). Du Peyrou and Paul Moulto. <https://www.rousseauonline.ch/home.php>

Saint-Lu, A. (1992). Bartolomé de las Casas et la traite des nègres. Bulletin Hispanique, 94(1), 37–43. <https://doi.org/10.3406/hispa.1992.4757>

Sánchez Jiménez, A. (2015). La Leyenda Negra: Para un estado de la cuestión. Em Y. Rodríguez Pérez, A. Sánchez Jiménez, & H. den Boer (Orgs.), España ante sus críticos: Las claves de la Leyenda Negra (p. 23–44). Iberoamericana; Vervuert.

Serrano y Sanz, M. (1905). Compendio de Historia de América. Juan Gili, editor.

Sobrino, J. (1984). Resurrección de la verdadera Iglesia: Los pobres, lugar teológico de la eclesiología (2.ed.). Sal terrae.

Soriano Muñoz, N. (2013). Bartolomé de Las Casas y los usos del pasado: Memoria, identidad y nación. *Estudis. Revista de Historia Moderna*, 39, 273–292.

Soriano Muñoz, N. (2017). Mitos, significados y usos políticos: Hernán Cortés y Bartolomé de Las Casas en la crisis del Antiguo Régimen [Doutorado]. Universitat de València.

Torquemada, J. de. (1723). Tercera parte de los veinte i un libros rituales i monarchia indiana con el origen y guerras, delos Indios Ocidentales, de sus poblaciones, descubrimiento, conquista, conversion y otras cosas maravillosas de la mesma tierra, distribuydos en tres tomos (Vol. 1). Oficina de Nicolas Rodriguez Franco.

Tosi, G. (2021). Aristóteles e o Novo Mundo: A controvérsia sobre a conquista da América (1510-1573). Lumen Juris.



Valdivia Giménez, R. D. (2018). Reason, Providence, and Testimony in the Conversion of Bartolomé de las Casas: A Theological Reading. Em D. T. Orique O. P. & R. Roldán-Figueroa (Orgs.), *Bartolomé de Las Casas, O. P. History, Philosophy, and Theology in the Age of European Expansion* (p. 310–326). BRILL.

Valle, J. E. R. (2022). Conversão Religiosa. Em F. Usarski, J. D. Passos, & A. Teixeira, *Dicionário de Ciência da Religião* (p. 170–173). Paulinas; Loyola; Paulus.

Voltaire. (1736). *Alzire ou Les Américains*. Institut National de la Langue Française. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000906.pdf>

Zavala, S. (1985). Las Casas en el mundo atual. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 45, 5–20.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DE VÍDEOS DE EXPERIMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Stephani Basso Maciel¹
Vitória dos Santos Freitas²
Jeane Cristina Gomes Rotta³

Introdução

A extensão universitária tem como princípio promover uma maior interação entre a universidade e a sociedade, possibilitando o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos. Nesse contexto, quando focamos mais especificamente nas atividades de extensão que são desenvolvidas no ambiente escolar, observamos que essas podem contribuir para aproximar o licenciando de seu futuro ambiente de atuação profissional, reforçando a articulação entre a teoria e a prática docente (FARIAS, 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Extensão Universitária é uma das finalidades da Universidade. Ela foi institucionalizada em 1998, a partir do Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras que é uma entidade que visa a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão (FORPROEX, 2012).

Nesse âmbito, o projeto de extensão “O Ensino de Ciências e o Desafio da Aproximação Universidade-Escola” foi criado em 2007 na Universidade de Brasília e tem como objetivo aproximar os estudantes de licenciatura do curso de Ciências Naturais da realidade da educação básica. Esse projeto visa fazer relações dos conteúdos teóricos aprendidos no curso com as práticas docentes vivenciadas no contexto escolar, com foco na realização de atividades experimentais (ROTTA et al., 2013).

¹ Licenciada em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. E-mail: stephanibasso@gmail.com

² Licenciada em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. E-mail: santos.vitoria@aluno.unb.br

³ Professora Doutora da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: jeane@unb.br



Nas ações desenvolvidas nas escolas são realizados experimentos embasados em um conteúdo previamente determinado pelo docente parceiro da escola. Além disso, os extensionistas produzem vídeos de experimentos realizado no Laboratório Apoio as Pesquisa no Ensino de Ciências (LAPEC 1), da Universidade de Brasília, no *campus* de Planaltina.

O projeto tem como base a valorização da extensão universitária em uma perspectiva que valoriza a interação e troca de conhecimentos entre todos os sujeitos envolvidos nas atividades extensionistas, ou seja, professores da escola e da universidade, licenciandos e estudantes da educação básica. Nesse sentido, a extensão não é vista em uma visão inadequada de assistencialismo, mas com ênfase na valorização das diferentes formas de conhecimentos.

De acordo com pesquisas, a realização de atividades experimentais pode motivar e estimular os alunos, tornando a aprendizagem mais prazerosa e na maioria das vezes menos abstrata (BASSOLI, 2014; MALHEIRO, 2016). Além disso, com a realização de atividades experimentais os alunos passam a ter um papel mais ativo na apropriação do conhecimento, além de favorecer o fortalecimento dos laços professor-aluno (SANTOS et al.; 2010, FARIAS, 2020).

Nesses anos de participação no projeto foi possível perceber que os professores das escolas públicas têm dificuldades em realizarem experimentos em suas aulas, devido a vários fatores, entre eles a infraestrutura das escolas e falta de material (FARIAS, 2020). Nesse contexto, o projeto “O Ensino de Ciências e o Desafio da Aproximação Universidade-Escola” visa a utilização de materiais de fácil acesso, como uma alternativa aos produtos químicos e vidrarias, frequentemente, encontrados em laboratórios convencionais, assim simplifica a forma de utilização da experimentação em aula (FARIAS, 2020).

Portanto, esse trabalho, resultado de um trabalho de Conclusão de curso, teve como objetivo analisar a produção de vídeos de experimentos que foram elaborados pelos extensionistas desse projeto ao longo de 15 anos e que estão disponíveis no YouTube.

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) sendo objeto de análise dessa pesquisa os vídeos de experimentos realizados pelos extensionistas do projeto “O Ensino de Ciências e o Desafio da Aproximação Universidade-Escola”, em



vigência há 15 anos, em três canais no YouTube. Nesse contexto, a análise documental foi a técnica utilizada para abordar os dados qualitativos, destacando que documentos podem ser “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 45). Os dados sobre cada um desses canais estão citados no Quadro 1, sendo que juntos totalizam 35 vídeos publicados.

Quadro 1: Canais de experimentos disponibilizados no YouTube pelo projeto de extensão

Canal do YouTube	Data da criação	Número de vídeos no canal	Link do Canal
Canal 1	Abril de 2016	8 vídeos	https://www.youtube.com/channel/UCgP_I6OLTzJfFSePCS7_3Tg/videos
Canal 2	Maio de 2017	10 vídeos	https://www.youtube.com/channel/UCr-KmgHnaQ0PtPETVw1VXWw/videos
Canal 3	Novembro de 2017	17 vídeos	(https://www.youtube.com/channel/UCkWSnkcW7pnooSsIFob-RSw/videos).

Fonte: Autoras (2023)

Para analisar os vídeos foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que tem como etapas a pré-análise das informações, seguida da exploração do material selecionado, tratamento dos resultados a inferência e interpretação. As unidades de análise podem ser de registro ou de contexto. Nessa pesquisa será utilizada as unidades de contexto, que são segmentos específicos dos conteúdos e foram identificadas quatro categorias que estão relacionadas aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, sendo essas desdobradas em subcategorias, orientadas a partir dos objetos de conhecimentos presentes na BNCC para a área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental.

Resultados e discussão

Portanto, os conteúdos científicos relacionados ao ensino de Ciências presentes nos vídeos analisados, foram as unidades de contextos identificados (Quadro 2). Para



embasar a identificação dos conteúdos científicos foram utilizados os objetos de conhecimento trazidos na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), atual documento que normatiza o currículo da educação básica no Brasil. Os objetos de conhecimento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (p. 28).

Quadro 2: Unidades de contextos elencados dos vídeos dos canais

Identificação	Título do Experimento	Conteúdos científicos identificado
Canal 1		
VE1	Experimento 1	Solução Saturada de Acetato de Sódio
VE2	Experimento 2	Pressão Atmosférica
VE3	Experimento 3	Fluido Não-Newtoniano
VE4	Experimento 4	Pressão atmosférica
VE5	Experimento 5	Densidade
VE6	Experimento 6	Círculo elétrico
VE7	Experimento 7	Tensão Superficial
VE8	Experimento 8	Velocidade das reações químicas
Canal 2		
VE9	Pressão	Pressão atmosférica
VE10	Condução elétrica	Condutibilidade elétrica
VE11	Arco - íris de CD	Decomposição da luz branca - formação de cores
VE12	Fluido não newtoniano	Fluidos não newtonianos
VE13	Tensão superficial e pressão atmosférica	Tensão superficial, pressão atmosférica



VE14	Condutividade Elétrica com sal de cozinha	Condutividade Elétrica
VE15	Densidade	Densidade, misturas heterogêneas
VE16	Corrida brilhante	Tensão superficial
VE17	Experiência dos polímeros	Polímeros
VE18	Viscosidade	Viscosidade
Canal 3		
VE19	Fervendo água com seringa	Pressão
VE20	Água que troca palavras	Lentes
VE21	Pressão atmosférica	Pressão atmosférica
VE22	Implosão da lata	Pressão atmosférica
VE23	Fogo colorido e PVC	Espectro eletromagnético
VE24	Bolhas de CD	Condução térmica, propriedades dos compostos
VE25	Telepatia do palito	Eletromagnetismo
VE26	Enchendo o balão sem assoprar	Reações químicas
VE27	Experimento de densidade	Densidade
VE28	DNA das frutas	Genética
VE29	Barquinho movido a detergente	Tensão superficial
VE30	Vela que apaga com gás carbônico	Combustão, reações químicas
VE31	Areia movediça	Fluidos não newtonianos
VE32	Cachoeira de fumaça	Densidade, temperatura
VE33	Disco de newton	Composição da luz branca



VE34	Água que sobe	Pressão atmosférica
VE35	Arco íris de CD	Decomposição da luz

Fonte: Autoras (2023)

A partir da análise dos vídeos foram elencadas quatro categorias que estão relacionadas aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, sendo essas desdobradas em subcategorias, orientadas a partir dos objetos de conhecimentos presentes na BNCC para a área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (Quadro 3).

Destacamos que alguns vídeos não estão presentes nesse quadro, posto que era o mesmo vídeo de experimento disponibilizado em dois canais. Como o caso dos vídeos VE35 e VE11, que são o mesmo vídeo do experimento do “arco-íris de CD”, disponibilizado no Canal 3 e outro no Canal 2. Assim como os vídeos VE4 e V9, V5 e V15 que estão nos Canais 1 e 2, respectivamente. Dos 35 vídeos analisados, apenas três não foram classificados, pois apresentam conteúdos relacionados ao Ensino Médio, são eles: VE3, VE12 e VE18, onde são abordados conteúdos relacionados a fluidos e viscosidade, todavia todos os vídeos analisados possuem experimentos que podem ser utilizados no Ensino de Ciências, visto que todos apresentam conteúdos relacionados com a Base Nacional Comum Curricular.

A análise dos vídeos do “Canal 1” demonstrou que eram uma produção simples, com uma vinheta de abertura, seguida da exposição e explicação dos fenômenos observados no experimento por cada um dos licenciandos extensionistas. Não havia uma listagem dos materiais necessários ou uma explicação mais detalhada dos conceitos observados, estes só foram implementados a partir do segundo canal.

Quadro 3: Categorias e subcategorias elencadas após análise dos contextos científicos dos vídeos.

Categoria	Subcategoria	Vídeo
6º Ano	Misturas homogêneas e heterogêneas	VE5: Densidade de líquidos VE27: Densidade de sólidos VE1: Soluções
	Materiais sintéticos	VE17: Polímeros
	Lentes corretivas	VE20: Água que troca palavras



Categoria	Subcategoria	Vídeo
	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo	VE25: Telepatia do palito
	Transformações químicas	VE8: Velocidade das reações químicas
		VE26: Enchendo o balão sem assoprar
		VE30: Vela que apaga com gás carbônico
7º Ano	Composição do ar	VE32: Cachoeira de fumaça
8º Ano	Sistema Sol, Terra e Lua	VE19: Fervendo água com seringa
		VE21: Pressão atmosférica VE2: Pressão atmosférica VE4: Pressão atmosférica
		VE22: Implosão da lata
		VE34: Água que sobe
9º Ano	Estrutura da matéria	VE35: Arco-íris de CD
		VE6: Circuito elétrico VE10: Condutibilidade elétrica VE14: Condutibilidade elétrica com sal
		V13: Tensão superficial e pressão atmosférica
		VE7: Tensão superficial VE16: Corrida brilhante VE29: Barquinho movido a detergente
		VE33: Disco de newton
		VE23: Fogo colorido e PVC
		VE24: Bolhas de CD
	Hereditariedade	VE28: DNA das frutas

Fonte: Autoras (2023)



A partir da criação do segundo canal, os vídeos começaram a ter uma maior identidade visual, pois além da vinheta de abertura, também apresentavam uma listagem dos materiais necessários para a realização da atividade e uma explicação conceitual dos fenômenos observados. A partir do momento que o Canal 3 foi estabelecido, os vídeos começaram a ter uma identidade visual mais presente e os conteúdos necessários para a realização e entendimento do experimento elaborado ficaram mais sólida, além de ter resolvido o problema de vídeos duplicados e a existência de múltiplos canais.

Portanto, observou-se que houve avanços na produção dos vídeos ao longo das edições dos canais, os tornando com uma estrutura que pode favorecer a realização dos experimentos em sala de aula, pois disponibilizam os materiais necessários para sua realização, bem como, favorece as discussões sobre os conceitos envolvidos nos fenômenos presentes durante a atividade experimental.

Portanto, pode-se observar que quase todos os experimentos, são realizados com materiais de fácil acesso, assim possibilitando que o professor possa facilmente reproduzi-lo em sala de aula. Os experimentos também não apresentam riscos, sendo que um ou outro irão necessitar de uma supervisão maior do professor, mas ainda assim, eles poderão ser reproduzidos pelos alunos sem muitos problemas.

Com esta análise podemos perceber que as atividades de extensão do projeto “O ensino de Ciências e o Desafio da aproximação Universidade-escola” têm buscado contribuir com a formação de futuros licenciados em Ciências, posto que são eles os responsáveis pela busca por experimentos com materiais de baixo custo, sem geração de resíduos e que possam ser facilmente realizados em sala de aula. Além disso, também são responsáveis pela seleção dos materiais que serão apresentados, pela realização da prática experimental e pela explicação conceitual dos fenômenos que ocorrem durante a atividade. Pereira e Barros (2010) apontaram que a produção de vídeos “levaram ao engajamento intelectual e à motivação dos alunos” (p. 4401).

Colli e Rotta (2022) argumentam que os vídeos de experimentos podem contribuir para o ensino e aprendizagem das Ciências, pois podem ser uma alternativa para as escolas que não possuem materiais ou ambientes para a realização de um experimento. Além disso, os recursos audiovisuais podem promover situações para que ocorra a apropriação dos conteúdos além do espaço das salas de aula. Proporcionando também integração, socialização e troca de saberes.



Considerações Finais

Os resultados indicaram que havia uma variedade de experimentos que poderiam ser utilizados facilmente pelos professores da educação básica, por serem realizados com matérias de baixo custo, além de terem a discussão conceitual dos fenômenos observados durante o experimento. Assim, os vídeos de experimentos podem ser uma alternativa para as escolas que não possuem ou não podem utilizar os laboratórios.

Assim, entendemos que o canal “Lapec UnB” ainda venha a crescer ao longo dos próximos anos de projeto e seria muito interessante se os alunos extensionistas implementassem modelos de planos de aula nas descrições dos vídeos. Posto que esses poderiam servir como um norteador para professores em exercício, de como podem explorar o experimento em suas aulas e em que turmas poderiam ser realizados. Lembrando que esses planos são apenas sugestões, e não uma regra de como o experimento poderia ser trabalhado. Para mais, seria ótimo se mais conteúdos fossem trabalhados além dos “tradicionais” que possam ter sido trabalhados anteriormente.

Referências

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência (s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, v. 20, p. 579-593, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

COLLI, W. B; ROTTA, J. C. G. A experimentação didática como recurso audiovisual no ensino remoto: contribuições do “Manual do Mundo” na visão de professores de Ciências Naturais. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 17, n. 2, pp. 407-423, 2022.

DEL POZZO, L. **As atividades experimentais nas avaliações dos livros didáticos de Ciências do PNL D 2010**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.



FARIAS, V. A. D. **A formação de professores de Ciências Naturais e as contribuições de um projeto de extensão universitária.** Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Universidade Federal de Santa Catarina :Florianópolis, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª edição, São Paulo: EPU, 2018.

MALHEIRO, J. M. S. Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 108-127, 2016.

PEREIRA, M. V.; BARROS, S. S. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, p. 4401---8, 2010.

ROTTA, J. C. G., RAZUCK, R. C. S. R., VIVEIRO, A. A.; PORTO, F. S. experimentação em um projeto de extensão universitária: contribuições para a formação de professores de ciências. **Ciências em Foco**, v. 6, n. 1, p. 10, 2013.

SANTOS, R. I.; SANTOS, S. P.; NERES, M. S.; OLIVEIRA, A. C. G. O.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Experimentação mediante vídeos: possibilidades e limitações para a aplicação em aulas de Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA 15, Brasília, 2010. **Anais [...]** SBQ:Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R0641-2.pdf>. Acesso em 22 de fev. de 2022.



**A RECEPÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA DE PROMETEU POR
ESCRITORES INGLESES OITOCENTISTAS, NAS OBRAS
FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO, DE MARY SHELLEY
E O PROMETEU DESACORRENTADO DE PERCY SHELLEY**

Luana da Silva de Souza¹

Introdução

Esta comunicação pretende apresentar o projeto de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós graduação em História na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, cujo o objetivo central é investigar os usos do passado antigo, por escritores da Inglaterra Oitocentista. Iniciamos dissertando que a partir do surgimento das ideias racionalistas, iluministas e cientificistas de acordo com Barbosa (2015), houve uma busca pela Grécia da Antiguidade, ou grecomania, no século XIX, pois como a mesma é considerada o berço da filosofia, poderia fornecer uma espécie de “mito fundador” à narrativa de uma herança racionalista do pensamento europeu. Para Barbosa (2015), essa grecomania tem ecos na educação inglesa pública e particular do começo do século XIX, que passa a ter bastante interesse pelo estudo dos textos antigos dos autores gregos e romanos, bem como de suas respectivas línguas e gramáticas, sendo o grego ainda mais valorizado do que o latim (BARBOSA, 2015).

Duas obras literárias inglesas oitocentistas que apontam para a influência da literatura grega antiga no pensamento de seus autores é *Frankenstein. Ou o Prometeu moderno*, de Mary Shelley e *o Prometeu Desacorrentado* de Percy Shelley, ambas obras trazem em seu subtítulo um elemento claro da presença da mitologia grega antiga. A primeira obra foi publicada em 1818 e a segunda em 1820.

Dentre os mitos gregos, o de Prometeu é mencionado no subtítulo dos romances, mas, além dele, que assume grande importância dentro do enredo aqui tratado, na obra de Mary também aparecem alusões a outros mitos igualmente famosos, tais como o de

103

¹ Mestre e Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/PPGH, bolsista CAPES/DS, (theluana2010@gmail.com);



Fausto², o do judeu errante³ e o de Golem⁴, que ao serem revistos por poetas e demais literatos, sobretudo os românticos, se tornaram símbolos das contradições e da fragilidade da condição humana (ALEGRETTE, 2009).

Em linhas gerais, no mito grego, Prometeu é um titã que, segundo o poeta grego Hesíodo (*Teogonia*) engana Zeus duas vezes. Na primeira, ele divide um boi em duas porções, na primeira porção ele coloca a carne e as entranhas cobertas de couro, na segunda porção, ele coloca só os ossos cobertos da gordura branca do animal. Zeus deve escolher uma das mesmas, enquanto a outra será dada aos humanos. Zeus escolhe a segunda, achando que era a melhor. Ao se ver enganado, Zeus tira o fogo da humanidade como castigo, tornando-a imbecil, reservando a inteligência somente aos deuses. Novamente Prometeu entra em ação, dessa vez roubando o fogo sagrado de Héstia e o dando-o aos mortais (BRANDÃO, 2014, p. 538). Assim Prometeu desempenhou um papel crucial na história da humanidade. Tal mito é abordado por diversas fontes gregas antigas, sendo as principais, as obras poéticas de Hesíodo (*Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*, século VIII AEC) e a tragédia *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo (século V AEC.).

Sobre o mito de Prometeu, e no âmbito da literatura, uma das primeiras manifestações desse mito se deu na *Teogonia*, uma obra poética escrita por Hesíodo, (cerca de VIII a.C.). Conforme o título do poema sugere a palavra grega teogonia pode ser traduzida como “origem do mundo”, o poeta grego faz um relato sobre a origem dos deuses e do mundo. Sabemos que o mesmo mito apareceu de maneira bastante significativa três séculos mais tarde, entre 42 e 459 a.C., em “*Prometeu acorrentado*”, tragédia atribuída ao dramaturgo

² Segundo André Dabezeis (1997), o primeiro registro da história de Fausto surge nas regiões da atual Alemanha, por volta de 1480. O Fausto histórico provavelmente foi um alquimista e astrólogo, suspeito de charlatanice, que levou uma vida errante, ele morre enforcado em circunstâncias misteriosas, que dentro do imaginário popular, foram atribuídas a um demônio. Dessa forma, cria-se a lenda de que Fausto teria feito um pacto com essa criatura maligna, que era chamado de Mefistófeles, para obter poderes mágicos e um prolongamento do tempo de vida em troca de sua alma.

³ De acordo com Marie France Rouat (1997), o mito do judeu errante, do mesmo modo que o mito do surgimento e da queda de Adão, tem sua origem na ideia do pecado, isto é, um ato transgressivo, que por ser imperdoável aos olhos de Deus, condena o homem a uma existência de sofrimento e privações. O primeiro registro desse relato aparece durante o século XIII, e intitula-se *Chronica Majora* (1259).

⁴ De acordo com Alegrette (2009), o termo “Golem” provém do hebraico e significa “embrião”, e pode ser usado para se referir a Adão, o primeiro homem. Nesse sentido, essa palavra também significa uma massa de terra informe, ou seja, a matéria inerte do corpo do primeiro ser humano antes dessa ser insuflada com o sopro divino de Deus, que por meio dele lhe concede o dom da vida.



grego Ésquilo, e que, de acordo com os estudiosos de literatura grega, faria parte de uma trilogia não concluída.

Em “*Frankenstein. Ou o Prometeu moderno*”, Dr. Viktor Frankenstein, estudioso e amante da Ciência, decide fazer uma experiência e criar uma vida, um homem, não à imagem e semelhança de si mesmo, mas maior, mais forte e mais resistente. Quando, enfim, a Criatura está pronta, o Criador se arrepende (se assusta?), e a abandona à própria sorte, sem nenhuma companhia ou orientação, mas, como todo ser vivo, disposto a lutar pela própria sobrevivência. A partir daí, a estória se desenvolve, com uma longa batalha entre aquele que criou e aquele que foi criado.

Já Percy Shelley, após a obra de Mary (*Frankenstein*), realiza uma reelaboração romântica da peça perdida de Ésquilo de mesmo nome (*Promētheus Lyomenos*), sobre o mito de Prometeu. O poema foi publicado em 1820 e intitulado “*Prometheus Unbound*”, traduzido como Prometeu Desacorrentado. E como aponta Gordon (2020):

O Prometeu do poeta era um herói que enfrentava os deuses para roubar o fogo em favor dos humanos, dando ao homem a capacidade de progredir, aprimorar-se e, por fim, transcender sua condição bestial. Isso estava em franca oposição ao Frankenstein de Mary, ao qual a escritora dera o título de *O Prometeu Moderno*. Para Mary, Prometeu (Frankenstein) era um anti-herói: sua busca por conhecimento era desastrosa; sua ambição levava a morte (GORDON, 2020, pág. 335).

Contextualizando Mary e Percy Shelley

Como principal influência para escrever, criar e se impor em uma época onde somente homens tinham diretos a uma educação de qualidade, a autora de *Frankenstein* via em sua mãe, a intelectual e feminista Mary Wollstonecraft, o símbolo de coragem e determinação e em seu pai William Godwin, apesar da distância emocional, alguém que lhe incentivava a ser tão boa quanto a sua falecida mãe.

Mary Wollstonecraft foi uma das primeiras mulheres a enviar tratados feministas a serem impressos pelos prelos britânicos, e a sua posição educacional era completamente contrária àquelas em voga na época, tendo escrito obras como “*Thoughts on the Education*



*of Daughters - 1787*⁵ e *“Vindication of the Rights of Woman - 1792”*⁶. Sua autoria produziu cerca de duzentos e noventa trabalhos entre 1788 e 1790.

Seu pai William Godwin, filósofo, político e romancista de renome, autor do romance *“The Adventures of Caleb Williams – 1794”*,⁷ e da influente obra *“An Enquiry Concerning Political Justice – 1793”*, além de ter importância reconhecida pelas ideias sobre as instituições sociais, infelizmente manteve com a filha um relacionamento frio e distante, impondo uma educação exigente e rigorosa para Mary.

Assim em 1797, nasce Mary Wollstonecraft Godwin, filha de dois grandes intelectuais e futuramente se tornando tão famosa quanto eles. Infelizmente dez dias após o parto de Mary, Wollstonecraft vêm a falecer de febre puerperal e deixa um peso muito grande para a filha, que por toda a sua vida se sentiu culpada pela morte da mãe. Como apontado anteriormente seu pai William Godwin, exige que a filha seja tão inteligente quanto a mãe, e assim desde de pequena Mary já tinha uma educação diferenciada das outras meninas, tendo convivido com diversos escritores⁸ e sendo incentivada a criar suas próprias histórias. Em 1814, conheceu o escritor Percy Bysshe Shelley⁹, um dos grandes expoentes do Romantismo britânico, e extremamente aficionado pelos textos gregos antigos. Embora o poeta fosse casado na época, Mary e Percy iniciaram um

⁵ De acordo com Gordon (2020), essa obra destaca a necessidade da educação ética de jovens meninas, e utiliza uma governanta chamada Sra. Mason para apresentar suas ideias. Sra. Mason aponta a facilidade das meninas no aprendizado opondo-se a crença de Rousseau sobre a mente feminina ser demasiada débil para aprender verdades morais e problemas lógicos. No decorrer do texto ainda se encontram críticas as injustiças sociais e econômicas da Inglaterra setecentista.

⁶ Sendo está, a obra mais conhecida de Mary Wollstonecraft, Gordon (2020) aponta que a insistência da autora na inclusão dos direitos das mulheres em uma sociedade alicerçada nas liberdades individuais, foi uma das mais importantes contribuições para a filosofia política e para aquilo que viria a ser conhecido como feminismo. Sua obra é recebida com espanto pelos círculos literários e políticos, fazendo com que seguidores e seguidoras a vejam como uma autêntica filósofa.

⁷ De acordo com Scandolara (2019), foi um dos primeiros exemplos de romances de mistério (elogiado por Edgar Allan Poe, em sua *“Filosofia da Composição”*).

⁸ Podemos citar o escritor Samuel Taylor Coleridge, autor da obra *“The Rime of the Ancient Mariner – 1789”* e *“Lyrical Ballads – 1798”*, sendo está última, uma das obras inaugurais do Romantismo. Coleridge era amigo de Godwin e conheceu Mary ainda bebê, e estando presente em seu crescimento como aponta Gordon (2020).

⁹ Percy Bysshe Shelley (1792 – 1822), filho de um nobre, em 1810 é aceito na universidade de Oxford, onde é expulso em 1811 por escrever um panfleto intitulado *“The Necessity of Atheism”*, texto este que escandalizou não só os diretores de Oxford, mas também a sociedade Inglesa. É conhecido como um dos maiores autores românticos ingleses e apesar de morrer cedo, deixou uma obra vasta, composta de dezenas de milhares de versos próprios e traduzidos (SCANDOLARA, 2019).



envolvimento amoroso, vendo-se obrigados a fugir de Londres pela ilegalidade do mesmo. Após passar por muitas situações difíceis, entre elas a morte da primeira filha do casal, recém-nascida em março de 1815, foram para Suíça e, na Vila Diodati, permaneceram durante alguns dias em companhia de outro admirado poeta romântico britânico, uma das personalidades mais polêmicas da literatura do século XIX, Lord Byron¹⁰.

De acordo com Gordon (2020), durante a noite de 15 de junho de 1816, ocorreu a famosa conversa entre escritores, reunidos na casa do Lorde Byron. Mary, Shelley, Polidori¹¹ e Byron conversavam sobre anatomia, a natureza humana, a criação, Darwin, eletricidade e outros assuntos não aceitos na época, mas na noite seguinte, após Byron ler histórias de terror e se sentir frustrado, sugeriu aos amigos que criassem cada qual uma história de terror e que a melhor sairia vencedora.

Gordon (2020), aponta que Mary talvez tenha inventado a história a respeito da criação de Frankenstein, na qual ela diz ter sonhado com a criatura, e onde a mesma narra no prefácio de sua obra. Mas como aponta Gordon (2020), a sociedade defendia que as mulheres deveriam gerar bebês e não arte, assim para que a obra pudesse vender e a sua reputação melhorasse, Mary achou interessante apontar algo mais modesto a criação da mesma, negando a concepção da obra através de um trabalho cuidadosamente intelectual, de uma atividade fria e prosaica de desenvolvimento e esboço de um enredo (GORDON, 2020).

O Gótico e o Romântico

A respeito do gênero literário gótico, utilizado por Mary para a criação de sua obra, apontamos que está estritamente vinculado à uma nova modalidade de poesia e prosa de ficção, Martoni (2011) aponta que esse gênero literário surge a partir da segunda

¹⁰ George Gordon Byron (1788 – 1824), foi um dos homens mais famosos da Europa e um dos autores mais influentes do romantismo, além de ser uma figura excêntrica, de acordo com Gordon (2020), em 1814, Byron publicou o Corsário, obra que vendeu 10 mil cópias no dia de sua publicação, demonstrando assim o quanto famoso ele era.

¹¹ John William Polidori (1795 – 1821), médico e escritor inglês, escreveu a obra “The Vampyre, a tale - 1819”, possivelmente um dos primeiros contos sobre vampirismo e de acordo com Lagarto (2008), o vampiro de Polidori foi o primeiro vampiro homem da literatura inglesa e onde os ingleses eram atacados.



metade do século XVIII, no escopo do romantismo europeu. Ainda de acordo com o autor:

Como se sabe, a cultura romântica ascendeu em meio a profundas transformações políticas e intelectuais. A forte consciência histórico-revolucionária, que provoca uma busca das raízes primitivas da nacionalidade; e a filosofia idealista alemã, que promulga a primazia da imaginação, da sensibilidade e do fantasioso; imprimem uma mudança significativa nos referenciais estéticos – ainda atrelados às concepções clássicas –, abrindo caminho para uma revisitação da cultural medieval. Na literatura, essa retomada tem início no campo da poesia, com as paisagens assombradas de Ossian, as visões caóticas de William Blake e o sinistro demonismo de Coleridge; contudo, é a partir do romance *O castelo de Otranto*, de Horace Walpole (1764), que o termo gótico é evocado, na medida em que essa obra trazia o subtítulo *um romance gótico*. (MARTONI, 2011).

Além disso o gênero gótico, de acordo com Braz (2014, p. 100) nos diz que “[...] a expressão gótico, em sua vertente etimológica, é proveniente de godos, povo originário da Germânia tido no Ocidente como bárbaros e que, a partir do séc. III ter-se-iam difundido pela Europa”. No que concerne à literatura gótica, Albuquerque e Santana (2018) dissertam:

[...] o gótico vincula-se a uma nova modalidade de poesia e prosa de ficção que surge em meados do século XVIII, no contexto do romantismo europeu, quando a cultura romântica vive profundas transformações políticas, econômicas e intelectuais, gerando certo desconforto e inquietação naqueles que buscavam resgatar o patriotismo primitivo, o culto à sensibilidade, à imaginação, à criatividade, ao fantasioso, [...] caracterizada pela inovação, espontaneidade, liberdade de pensamento e de expressão. Uma mistura de racional e emocional, de natural e artificial, de perfeição e imperfeição: a literatura gótica (ALBURQUERQUE; SANTANA, 2018).

Fred Botting (1996), afirma que durante o período do Romantismo, a escrita gótica começou a transformar-se e dentro da visão romântica, os elementos góticos, principalmente as paisagens sublimes, passaram a representar estados mentais interiores, que exprimiam o desejo de isolamento e a melancolia (BOTTING, 1996, p. 91-92).

Assim, o vilão, um personagem recorrente no romance gótico deixa de ser somente a encarnação absoluta do Mal, que remetia a tirania da aristocracia medieval, e assume



uma dimensão mais humana, tornando-se ao mesmo tempo agente e vítima de atos terríveis, que o conduzem a sua própria destruição. Sempre descrito à margem da sociedade, ele raramente consegue se incluir dentro de um determinado grupo social, e na visão dos românticos se torna uma espécie de herói, uma vez que, para satisfazer suas paixões egoístas, este personagem sempre desafia os poderes de uma autoridade superior. Dessa forma, os autores românticos identificam-se com figuras míticas, tais como Satã de Milton, Prometeu, o judeu errante e Fausto, que na visão deles simbolizam o inconformismo e a rebeldia do homem diante da fragilidade e fugacidade da condição humana (ALEGRETTE, 2010).

Logo a releitura que os românticos fazem da estética medieval estimula a criação de uma forma literária de prosa de ficção, forma essa que apresenta narrativas impregnadas por uma atmosfera de mistério, pavor, além de ser permeada por eventos sinistros e sobrenaturais ocorridos em castelos e casas antigas, ou seja, surge o modelo daquilo que convencionalmente chamamos de ficção gótica (MARTONI, 2011). Assim, Mary Shelley uma das pioneiras desse novo gênero, faz uma releitura alegórica do mito grego de Prometeu, dando-lhe um tom de terror, queda e destruição.

Breve Fortuna Crítica

De acordo com Alegrette (2010), somente no final de 1980, com a publicação de *The Endurance of Frankenstein* (1979), um livro de ensaios organizado pelos professores norte-americanos George Levine e U. C. Knoepfelmacher, que a obra Frankenstein de Mary Shelley, teve sua importância reconhecida, e tornou-se objeto de estudo nas universidades norte-americanas e inglesas. Posteriormente, por meio de sua revalorização como aponta Alegrette (2010), surgiram novas leituras que procuraram compreendê-la dentro de diferentes abordagens, e desse modo, foi constituída uma significativa fortuna crítica sobre ela.

Alegrette (2010), disserta que os ensaios reunidos no livro de Levine e Knoepfelmacher, sendo um deles, intitulado *Female Gothic* (1985) e escrito por Ellen Moers, também contribuiu para o surgimento de novos estudos sobre o romance “*Frankenstein, ou o Prometeu Moderno*”, novos estudos que como o de Moers (1985), afirmam que apesar de *Frankenstein* ser uma narrativa imperfeita, foi por meio dela que Mary Shelley conseguiu criar um novo mito de surpreendente originalidade (ALEGRETTE, 2010).



Autores brasileiros também trabalharam com a obra “*Frankenstein, ou o Prometeu Moderno*” de Mary Shelley. A obra Gregos e Baianos (1985), do autor José Paulo Paes, buscou ressaltar em sua narrativa a importância do aspecto mítico da obra de Mary, mais especificamente no ensaio intitulado *A verdadeira história de Frankenstein*:

Pois, como os deuses da Grécia, Frankenstein é também um mito, um mito que “articula (no nível da fantasia) uma neurose profundamente sentida”, conforme assinalam Dowse e Palmer em sua introdução a uma edição moderna do romance a que o cinema foi buscar o mais popular de seus monstros. O fato de pouca gente saber o nome da autora de *Frankenstein* ou de ter jamais chegado a ler o romance, e mais ainda, o fato do nome do cientista que criou o monstro servir hoje para designar este, fazendo esquecer aquele, ressalta seu caráter mítico, pois é próprio dos mitos serem criações anônimas. Na verdade, trata-se do grande, senão único mito da ciência, e a técnica, a cujos primórdios a autora assistiu na Inglaterra e cuja culminação estamos hoje vivendo pelo mundo com o advento da cibernética e da engenharia genética (PAES, 1985, p. 232).

Desta forma a obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, tem sido amplamente estudada, e em especial por pesquisadores e pesquisadoras das áreas de letras, história, filosofia e sociologia atestando assim seu potencial plural e inesgotável. No campo da literatura, há maior recorrência dessas pesquisas, citamos por exemplo Alessandro Alegrette (2010), que realizou uma releitura do mito de Prometeu na obra de Frankenstein, sugerindo quatro possíveis interpretações.

A primeira interpretação estaria relacionada a maternidade de Mary e a possível conexão com a criatura, tendo a autora, descrito sua experiência materna em forma de uma fantasia gótica de horror e não de forma realista, destacando na obra o processo de “concepção” da criatura.

Já a segunda é apresentada através de uma metáfora política, pois de acordo com o autor Lee Sterrenburg (1984), Percy e Mary estariam envolvidos em uma exaustiva leitura sobre a Revolução Francesa, com autores de filosofias radicais e de conservadores, a exemplo da obra *The vagabond* (1798), de George Walker de cunho anti-jacobista e *Memoirs Illustrating the History of Jacobinism* (1797), de Augustin Barruel. Sterrenburg (1984), aponta que no decorrer da obra de Mary Shelley é possível identificar diversas metáforas góticas, que tem sua origem em textos que integram a literatura antijacobina, em especial para evocar os horrores que tiveram sua origem no Regime de Terror (1793-94), instaurado



durante a Revolução Francesa e que resultou na morte de pessoas inocentes, dentre elas, várias mulheres.

A terceira adentra a imaginação romântica, pois por meio de sua narrativa, e de acordo com Alegrette (2010), ao se libertar totalmente do domínio da razão, dá origem a criações monstruosas que, de algum modo, ameaçam a existência de seus criadores (ALEGRETTE, 2010). Alegrette (2010), ainda sugere que Mary em sua escrita, tentou exorcizar sus fantasmas, e mostrando que por trás de suas aspirações românticas de beleza e da perfeição, escondia-se um lado oculto, irracional e perigoso, assim como a criatura revelou-se tão impressionante que, aos poucos usurpou a identidade do homem que lhe deu origem, isto é, passou ser chamado de Frankenstein, e eclipsou a existência da autora do romance, que na época atual somente é lembrada em textos de literatura inglesa (ALEGRETTE, 2010).

Por fim a quarta interpretação enfatiza a criação literária, pois “*Frankenstein, ou o moderno Prometeu*”, também pode ser compreendido como uma metáfora do processo de criação da própria obra literária, assemelhando-se a técnica utilizada pelo jovem cientista para dar vida à sua criatura, em razão de um método de montagem. O discurso narrativo da obra é resultado da reunião de fragmentos de vários escritos que ao serem recombinados dão origem a um novo texto (ALEGRETTE, 2010).

Já o sociólogo Richard Miskolci (2011), aponta que o romance Frankenstein também faz parte de uma de uma vertente literária que explora a experiência de ser assombrado por um fantasma, uma memória, um monstro, assim o autor buscou em seus trabalhos reconstituir essa experiência em termos históricos e psicossociais para compreender as relações entre desejo, normas e convenções culturais na emergência da heterossexualidade compulsória.

Vemos também que há muitas leituras contemporâneas sobre da recepção do mito de Prometeu como uma alegoria da exaltação à perfeição do homem, a razão e a criação associada à ciência, ideais que vão ao encontro do discurso Iluminista, mas, por sua vez, em nossa hipótese, em contrapartida, *Frankenstein* faz uma releitura desse mito dentro de uma perspectiva diferente, a partir de elementos da autora enquanto uma mulher em sua trajetória, experiências e contexto específico.



Breve Aporte Teórico

Um dos conceitos centrais em nossa pesquisa é o *mito*, vindo do grego *mythos*. e que Jan Bremmer (1990), defini como “um conto tradicional com parcial referência a algo que é de importância coletiva”. Uma forma resumida diria que se trata de “contos tradicionais relevantes para a sociedade” (BREMNER, 1990, p. 7). Jean Pierre Vernant (2000, p. 12), aponta que o relato mítico não resulta da invenção individual nem da fantasia criadora, mas da transmissão e da memória, enfatiza que para a existência e sobrevivência do mito são necessárias a memória, oralidade e tradição. Desta forma para o autor, os mitos seriam também um veículo pelo qual um conhecimento é transmitido.

Em relação a nossa fonte, por ela ser literária frente a uma análise histórica, precisamos trabalhar com esse tipo de documento no marco da nova história cultural. Para Barros (2004), o historiador deve contextualizar o texto com o qual está trabalhando, pois de acordo com o autor todo texto é produzido em um lugar que é definido não apenas por um autor, pelo seu estilo e pela história de vida deste autor, mas principalmente por uma sociedade que o envolve, pelas dimensões desta sociedade que penetram no autor, e através dele no texto, sem que disto ele se aperceba (BARROS, 2004, p. 137).

112

[...] uma época, uma sociedade, um ambiente social, uma instituição, uma rede de outros textos às quais o autor deverá se conformar, as regras de uma determinada prática discursiva ou literária, as características do gênero literário em que se inscreve o texto tudo isto constrange o autor que escreve o texto, deixando nele suas marcas a princípio indelévels, mas que devem ser pacientemente decifradas pelos historiadores e outros analistas de textos." (BARROS, 2004, p. 137-8)

De acordo com Valdeci Borges (2010, p. 5):

A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico.



Ao adentrar no campo das representações, buscamos analisar na obra “*Frankenstein, ou o Prometeu Moderno*” como Mary Shelley realiza a representação do mundo em que vive através de construções que representam o campo social. Silva (2006), aponta que o homem por meio das representações apresenta seus anseios, suas revoltas e suas vitórias da maneira que deseja, construindo representações como se fossem verdades. Assim cabe ao historiador analisar o discurso emitido por meio da desconstrução de sua maneira de compreensão do mundo. Neste sentido reportamos à obra de Roger Chartier, um dos pilares fundamentais da moderna História Cultural:

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

113

Conforme Chartier (1988, p. 17), os grupos sociais criam suas representações do mundo social, de maneira a impor seus limites e valores. As apreensões de mundo particulares nos fornecem informações sobre os grupos sociais, pois visando estabelecer uma comunicação social, os indivíduos classificam, ordenam e hierarquizam a sociedade a sua volta. Dessa maneira, os grupos criam os mecanismos necessários para impor ou tentar impor a sua concepção de mundo e seus valores. O autor mencionado supõe as representações sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Observa que existe uma luta de representações, “onde o que está em jogo é a ordenação, logo a hierarquização da própria estrutura social” (CHARTIER, p. 17 apud Silva (2006)).

É nesse sentido que em nosso trabalho é fundamental a reconstituição das posições sociais de nossa autora, assim como exteriorizá-las, analisando suas significações no contexto estudado.

Compreendemos também a importância da análise de nossas fontes através da Epistemologia feminista, pois os estudos feministas têm como fundamento questionar



os paradigmas das ciências e as definições tradicionais e objetivistas da sociedade. Pensamos assim que o compromisso com a transformação social e a afirmação das mulheres como sujeitos políticos, históricos e sujeitos do conhecimento, marcam estes estudos feministas. Desta maneira, a construção de uma produção teórica útil a prática política feminista é fundamental, afinal durante séculos a história da mulher na sociedade foi apagada, Margaret Rago (1996), levanta algumas questões: é possível existir uma maneira feminina de escrever e fazer história? É necessário reavivar o passado dessas mulheres?

Ter um passado e uma história é uma necessidade dos vivos e, como diria Pierre Nora, traduz o profundo mal-estar do homem contemporâneo diante dos fenômenos de desenraizamento, de desterritorialização, de perda das referências tradicionais que organizavam sua vida. Nesse contexto, o passado é necessário para garantir a construção de nossa identidade, fundando nossas tradições, enraizando-as no tempo e no espaço, definindo nossas raízes. Uma referência histórica, uma garantia psicológica e um porto seguro emocional, a partir da construção de uma linha de continuidade, que nos localizaram no tempo (RAGO, 1996, p. 14).

Ainda de acordo com a historiadora Margaret Rago (1998, p. 3), em relação à epistemologia feminista ou projeto feminista de ciência:

[...] se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO, 1998, p. 3).

E sobre o apagamento e invisibilidade das mulheres ao longo da história:

Insatisfeitas, e por influência mesma do feminismo, fomos mais longe ainda: perguntamos pelo que os homens cultos haviam falado sobre nós. Como nos construíram? O que disseram de nosso corpo, de nossa sexualidade e sobre nossas ancestrais? Como nos representam, ou melhor, como nos inventam na literatura, nas artes e nos discursos científicos? Os resultados foram diversificados, mas convergentes enquanto denúncia da dominação sexista, ideológica e cultural (RAGO, 1996, p. 16)



Dessa forma de acordo com a proposta apresentada por Maragareth Rago, iremos analisar as obras de Mary Shelley, e mais especificamente a obra “*Frankenstein*”, almejando seus traços femininos enquanto uma escritora mulher, ou seja, inserida nas questões de poder, próprias das questões de gênero de sua época, tentando perceber a visão da mesma e do mito grego ressignificado enquanto uma mulher.

Considerações finais

Neste primeiro momento, concluímos esta comunicação com mais perguntas do que respostas, porém temos como hipótese que Frankenstein faz uma releitura do mito de Prometeu a partir de elementos da autora enquanto uma mulher em seu contexto específico. Pensamos que seja possível que a criatura Frankenstein, simbolizando a humanidade do mito grego, seria uma espécie de metáfora de realidade feminina da época. Uma vez que no mito de Prometeu, Zeus se nega a beneficiar a humanidade, necessitando da interferência do Titã, acreditamos que talvez Mary Shelley esteja dialogando com a condição feminina de não receber o mesmo suporte educacional, bem como os direitos que os homens recebiam no contexto do início do século XIX. Assim, a criatura Frankenstein, abandonada pelo seu criador, simbolizaria o feminino desamparado pelo Estado, tendo menores condições de educação. Portanto, apontamos para a possibilidade de Frankenstein ter uma influência direta da obra *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), da mãe da autora.

115

REFERÊNCIAS

1 Fontes documentais

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. Trad. J. B. Melo e Souza. S.P.: Martin Claret, 2004.

HESÍODO. Teogonia. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SHELLEY, Mary. Frankenstein ou o moderno prometeu. Trad. Adriana Lisboa. – 2 ed -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.



SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Trad. Márcia Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Darkside Books. 2017.

SHELLEY, Percy B. *Hellas*. A lyrical drama. London: Charles and James Ollier Vere Street, 1822.

WOLLSTONECRAFT, Mary Godwin. A vindication of the rights of woman. Disponível em: <oll.libertyfund.org/title/2513>. Acesso em: 10/09/2020.

1.1 Fontes bibliográficas

ALBUQUERQUE, Danielle de Fátima Gomes da Costa e SANTANA, Jucileide Maria de. A Literatura Gótica: uma breve apreciação. <http://www.arcos.org.br/artigos/aliteratura-gotica-uma-breve-apreciacao/> acesso em 15.06.2021.

ALEGRETTE, Alessandro Yuri. *Frankenstein: uma releitura do mito de criação*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010.

BARBOSA, Renata Cerqueira. *Sexualidade e gênero na Inglaterra vitoriana: a leitura sobre Ovídio*. Londrina: Eduel, 2015.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BREMMER, Jan N. *Interpretations of Greek Mythology*. London: Routledge, 1990.

BORGES, Valdeci Rezende. *História e Literatura: Algumas Considerações*. UFG. Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010.

BOTTING, Fred. *Gothic Londres*: Routledge, 1996.



CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. História cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.

DABEZIES, Andre. Fausto. In: BRUNEL, Pierre. Dicionário de mitos literários. Trad. GORDON, Charlotte. Mulheres Extraordinárias: as criadoras e a criatura. Tradução de Giovanna Louise Libralon – Rio de Janeiro: Darkside Books, 2020.

MARTONI, Alex. A Estética Gótica na Literatura e no Cinema. XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba, UFPR, 2011.

MISKOLCI, Richard. Frankenstein e o espectro do desejo. Cadernos Pagu (37), Unicamp, julho-dezembro de 2011:299-322.

MIRCEA, Eliade. Mito e Realidade. S. P.: Perspectiva, 2002.

MOERS, Helen. The Female Gothic. In: LEVINE, George & KNOEPFLMACHER U. C. (org). The Endurance of Frankenstein: Essays on Mary Shelley's Novel. Los Angeles: University of California Press, 1984.

MOTTA, Ivania Pocinho. A importância de Ser Mary. São Paulo: Annablume, 2009.

PAES, José Paulo. Gregos e Baianos. SP: Brasiliense, 1985.

PAGLIA, Camille. Resenha sem título. Salon.com 14/03/2007 [http://salon.com/opinion/paglia/2007/03/14/coulter].

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (Pós) Modernismo no Brasil. Cadernos AEL, n. 3/4, 1995/1996.

RAGO, Margareth (1998), “Epistemologia feminista, gênero e história”, in Joana Pedro e Miriam Grossi (orgs.), Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 25-37.



ROUART, Marie France. O mito do Judeu Errante. In: BRUNEL, Pierre. Dicionário de mitos literários. Trad. Carlos Sussekind e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SHELLEY, Percy Bysshe. Prometeu desacorrentado e outros poemas. Tradução de Adriano Scandolaro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STERRENBURG, Lee. Mary Shelley's monster: politics and psyche in Frankenstein. In: LEVINE, George & KNOEPFLMACHER U. C. (org.) The Endurance of Frankenstein: Essays on Mary Shelley's Novel. Berkeley: University of California Press, 1984.

SILVA, Semíramis Corsi. Relações de poder em uma acusação de magia no século II d.C.: uma análise do discurso Apologia de Apuleio. 2006. 181 f.

VERNANT, Jean-Pierre. O universo, os deuses, os homens. Trad. de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



ANÁLISE SOBRE CAPACIDADE CIVIL E IDADE NÚBIL: DAS ORDENAÇÕES AO CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO DE 2002

Maiara Motta¹
Kelly Cristina Canela²

Introdução

A capacidade civil significa a aptidão de praticar os atos da vida civil, ou seja, exprime a possibilidade de adquirir e exercer direitos previstos no ordenamento jurídico. Há duas espécies: de direito e de fato. A primeira, também chamada de capacidade de gozo ou de aquisição, está expressa atualmente no art. 1º do Código Civil de 2002: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” (BRASIL, 2002, *online*). Importante ressaltar que a expressão “toda pessoa” se refere tanto às pessoas naturais quanto às pessoas jurídicas.

A segunda espécie, a capacidade de fato ou de exercício, se refere à possibilidade de se praticar tais atos da vida civil pessoalmente, sem a necessidade de representantes ou assistentes. Possuindo as duas capacidades, diz-se que há capacidade civil plena.

Contudo, essa capacidade pode ser limitada por diversos fatores, dividindo a incapacidade em duas espécies: absoluta e relativa. A teoria geral das incapacidades tem por objetivo proteger juridicamente essas pessoas que não possuem capacidade civil plena e dependem do auxílio de terceiros para o exercício de seus direitos e para realizar as correspondentes pretensões em caso de violações. Assim, os absolutamente incapazes devem ser representados em certos atos, enquanto os relativamente incapazes estão sujeitos ao instituto da assistência.

119

¹ Doutoranda em Direito pela UNESP/FCHS, bolsista CAPES/DS. Mestre em Direito pela UNESP/FCHS, bolsista CAPES/DS. Especialista em Processo Civil pela Escola Paulista da Magistratura. Bacharel em Direito pela UNESP/FCHS. maiara.motta@unesp.br

² Doutora em Direito pela USP na área de Direito Privado. Mestra em Direito pela Università degli Studi di Roma Tor Vergata. Graduação pela FD/USP, com habilitação em Direito Privado e Processo Civil. Docente, em regime de dedicação exclusiva, dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. kelly.canela@unesp.br



Os principais critérios são etários ou levam em consideração situações temporárias ou permanentes que dificultem ou impeçam a correta manifestação da vontade. Contudo, por muito tempo, o sexo influenciou na capacidade civil, seja determinando idade diferente para homens ou mulheres, ou condicionando ao estado civil.

Nos casos em que era considerado o estado civil para determinação da capacidade, geralmente a diferença incidia apenas sobre as mulheres, de modo que surgem alguns questionamentos: levando em consideração homens e mulheres, qual a diferença no tratamento legislativo para atingirem capacidade civil plena e a idade núbil? Quando ocorreram as principais alterações legislativas?

Visando responder a essas perguntas, será feito um estudo aplicando as metodologias de investigação histórico-jurídica, analisando as alterações legislativas ao longo do tempo, com vertentes jurídico-sociológica, compreendendo “[...] o fenômeno jurídico no ambiente social mais amplo” (GUSTIN; DIAS, 2010, p. 22), e jurídico-interpretativa, com um “[...] procedimento analítico de decomposição de um problema jurídico em seus diversos aspectos, relações e níveis” (GUSTIN; DIAS, 2010, p. 28). O raciocínio é dedutivo e o material analisado é bibliográfico e documental (HENRIQUES; MEDEIROS, 2017).

Quanto aos regramentos utilizados, justificam-se. O primeiro são as Ordenações Filipinas, a terceira e última obra das chamadas Ordenações do Reino: um conjunto de regras aplicadas em Portugal e em suas colônias, como o Brasil. Embora desde o descobrimento as Ordenações Afonsinas e as Manoelinas tiveram um período de regência (respectivamente, até 1514 e 1603) (POVEDA VELASCO, 1994, p. 23), foram aplicadas em períodos pouco povoado pelos portugueses no Brasil. Por isso, optou-se por estudar apenas as Ordenações Filipinas neste trabalho.

Posteriormente, analisam-se as disposições do Código Civil de 1916, o primeiro código nacional a regulamentar o Direito Civil, sendo substituído apenas pelo atual Código Civil de 2002, o qual entrou em vigor no início do ano seguinte.

Capacidade civil

Nas Ordenações Filipinas, apenas havia diferenciação entre os maiores e os menores. Por isso, ao elaborar o Esbôço, Teixeira de Freitas mencionou no art. 11 que “as pessoas são maiores, ou menores” (FREITAS, 2003, p. 7), sem a distinção entre incapacidades absoluta e relativa. A regra geral era de aquisição da capacidade plena aos 25 anos (L. III,



T. IX), reduzindo essa idade para 20 anos caso se tratasse de pessoa casada (L. III, T. XLI, § 8º).

Apenas com a Resolução de 31 out. 1831 houve a redução dessa idade para 21 anos, sem diferenciação quanto ao estado civil (COLECÇÃO, 1878) ou sexo. Entretanto, em algumas situações o filho-famílias (apesar do termo, se referia tanto a homens, quanto mulheres) ainda não adquiria a sua plena capacidade civil enquanto estivesse sob o pátrio poder (ex. para fazer testamento sobre determinados bens, cf. L. IV, LXXXI, § 3º).

Contudo, entre os menores, havia um tratamento diferenciado com base no sexo. Para os homens até 14 anos e para as mulheres com até 12 anos, em caso de serem demandados judicialmente ou de serem acusados de cometer algum crime, seus tutores deveriam ser citados. Para aqueles entre essa idade, mas antes da maioridade, os menores eram citados juntamente com seu curador (L. III, T. XLI, § 8º). Percebe-se, então, que apesar de não se denominar como incapacidade relativa, havia certas diferenças, mas menos do que as distinções dos Códigos Civis.

Quanto à diferença etária em razão do sexo, embora pareça que se reconhecesse um desenvolvimento antecipado das mulheres, na realidade, isso refletia em menor proteção, pois as mulheres estariam na categoria equiparada aos relativamente incapazes dois anos antes que os homens, conferindo-lhes menores proteções em algumas situações, como no caso da citação judicial.

Mesmo após a independência, a Lei de 20 de outubro de 1823 estabeleceu que as normas portuguesas continuariam em vigor até que os respectivos Códigos fossem elaborados (BRASIL, 1823, *online*). As Constituições de 1824 e de 1891 reforçaram a utilização das Ordenações no que fosse compatível (MOTTA, 2019, p. 19), o que incluía o Direito Civil e de Família.

Antes dos primeiros anteprojetos, a Comissão Imperial contratou Augusto Teixeira de Freitas para atualizar e sistematizar as Ordenações Filipinas com os diversos regulamentos e outras espécies legislativas editadas posteriormente. Essa obra é a Consolidação das Leis Civis, que teve grande influência nas legislações cíveis de países na América do Sul, especialmente a Argentina (MOTTA, 2019, p. 22).

Assim, após anos de discussão e elaboração por diversas Comissões e autores, o Código Civil de 1916 passou a regulamentar o Direito Civil e das Famílias em substituição às Ordenações Filipinas.

O Código já trazia a distinção atual das incapacidades em absoluta e relativa. A maioridade civil era adquirida ao se completar 21 anos (art. 6º, I), novamente sem



distinção quanto ao sexo. O mesmo ocorreu para a incapacidade absoluta, a qual se aplicava indistintamente até antes de se completar 16 anos (art. 5º, I), bem como às seguintes situações: os “loucos de todo o gênero” (inciso II), “os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade” (inciso III) e “os ausentes, declarados tais por ato do juiz” (inciso IV). Não se adentrando à discussão dos incisos II a IV, os quais fogem ao escopo do objeto delimitado, o art. 6º, na sequência, estabelecia o seguinte rol de relativamente incapazes:

- I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos (arts. 154 a 156).
 - II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.
 - III. Os pródigos.
 - IV. Os silvícolas.
- Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará á medida que se forem adaptando á civilização do paiz (BRASIL, 1916, *online*).

Embora fosse algo presumido nas Ordenações Filipinas, o CC/1916 explicitou que as mulheres, na constância da sociedade conjugal, teriam sua capacidade restringida para a realização de certos atos ou ao modo de exercê-los, o que era regulamentado nos arts. 242, 246 e 248 (BRASIL, 1916, *online*).

Em 1962, iniciou-se a vigência da Lei nº 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada. Embora não promovesse efetiva igualdade jurídica entre os cônjuges, trouxe muitos avanços para reduzir algumas diferenças.

A mais notável consiste na supressão do inciso II do art. 6º, não sendo mais o casamento uma causa de determinação da incapacidade relativa das mulheres. Apesar de essa regulamentação ser criticada desde antes da promulgação do CC/1916, a restrição foi retirada apenas em 1962. Nesse sentido, já ponderava Bevilacqua:

A incapacidade da mulher casada é uma persistencia do antigo direito que tende a desaparecer, pois **não tem fundamento nem na biologia nem na sociologia. O sexo, por si só, quasi que não exerce influencia no direito civil.** [...]. Estas restricções não se justificam. Existem [...]. Mas, si por um momento as examinarmos, **veremos que resulta a sua sem razão, e mais que são contradictorias** (1908, p. 108-109, grifo nosso).



Mesmo com as alterações legislativas promovidas pelo Estatuto da Mulher Casada, apesar de se reconhecer a colaboração da mulher, o *caput* do art. 233 ainda definia que a chefia da sociedade conjugal competia ao homem. Realizando uma interpretação gramatical, percebe-se que não havia uma igualdade entre o homem e a mulher, pois esta apenas poderia “colaborar”, sem ter os mesmos poderes que o “chefe”. O art. 240 continuou a determinar a adoção do sobrenome do cônjuge pela mulher.

Por outro lado, outras mudanças em favor das esposas foram menor restrição dos atos que poderiam realizar sem a autorização dos maridos, pois a nova redação do art. 242, em seu inciso I, estabelecida que a mulher não poderia, sem a outorga marital, “praticar os atos que este não poderia sem consentimento da mulher” (BRASIL, 1962, *online*), conferindo maior reciprocidade de deveres, e a liberdade para a mulher exercer profissão (art. 246). O direito ao nome, contudo, ainda refletia o caráter patriarcal ao manter a imposição de adoção do sobrenome do marido no art. 240³.

De modo semelhante ao Código Civil de 1916, o Código Civil de 2002 distinguiu os menores em absolutamente e relativamente incapazes, sendo considerados maiores de idade os que completam 18 anos (art. 5º, *caput*). Aqueles, conforme a redação original do art. 3º, seriam os menores de 16 anos, “os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos” e “os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade” (BRASIL, 2002, *online*).

Já o rol dos relativamente incapazes foi redigido de modo mais descritivo, mantendo o disposto que o estado civil e o sexo não são, por si só, elementos suficientes para redução de capacidade civil. Assim, dispõe o art. 4º em sua redação original:

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:
I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;
II - os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;
III - os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;
IV - os pródigos.
Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial (BRASIL, 2002, *online*).

³ A redação do artigo após o Estatuto da Mulher Casada passou a ser: “A mulher assume, com o casamento, os apelidos do marido e a condição de sua companheira, consorte e colaboradora dos encargos da família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta” (BRASIL, 1962, *online*).



A grande alteração da teoria das incapacidades no CC/2002 não ocorreu com relação às mulheres, mas sim, para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD ou LBI – Lei Brasileira de Inclusão) foi elaborado em decorrência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (Convenção de Nova Iorque) e foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de Emenda Constitucional. Logo, o CC/2002 precisava estar consonância com a nova legislação.

Considerando que o art. 6º do EPD dispõe que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (BRASIL, 2015, *online*). Desse modo, o CC/2002 traz como única hipótese de incapacidade absoluta o critério etário, aplicado aos menores de 16 anos, sem exceção. Além disso, as novas redações dos incisos II e III do art. 4º, sobre os relativamente incapazes, agora estabelece, respectivamente “os ébrios habituais e os viciados em tóxico” e “aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade” (BRASIL, 2002, *online*).

Idade núbil

124

Nas Ordenações Filipinas não constava expressamente a incapacidade civil da mulher casada. Entretanto, a Lei do Casamento Civil 1890, além de estabelecer a idade núbil em 16 anos para homens e 14 anos para as mulheres, explicitou o poder do marido na constância da sociedade conjugal em seu art. 56:

§ 2º Investir o marido da representação legal da família e da administração dos bens communs, e daquelles que, por contracto ante-nupcial, devam ser administrados por elle.

§ 3º Investir o marido do direito de fixar o domicilio da família, de autorizar a profissão da mulher e dirigir a educação dos filhos (BRASIL, 1890, *online*).

Cabia, então, ao marido administrar os bens do casal, permitir se a esposa poderia trabalhar e qual seria o emprego, além de exercer o pátrio poder ao dirigir a educação dos filhos. Ou seja, quanto aos efeitos, havia muita semelhança com o disposto no CC/1916, o qual expressamente declarava a incapacidade relativa da mulher casada em sua redação original.

Havia, ainda, duas situações em que homens e mulheres recebiam tratamento legislativo distinto em relação ao matrimônio. O T. XXXVII do L. II estabelecia que as mulheres





(referidas, no caso, como “femeas”) que possuíssem quaisquer bens, rendas ou direitos adquiridos da Coroa, seja em decorrência de doação ou sucessão, “[...] haverem de casar com pessoas, que hajam de servir bem a El-Rey, e ao Reino, e que sejam a contentamento do Rey [...]” (PORTUGAL, 1870, p. 463). Nota-se que a regra foi neutra ao mencionar “a pessoa” com quem a mulher se casaria, sem já delimitar à figura do homem.

Caso esse patrimônio fosse em montante superior a cinquenta mil réis, a pena seria o perdimento do que tivesse sido recebido pela Coroa ao realizar esse casamento sem a aprovação da Corte.

A segunda situação que levava em consideração características especiais das mulheres ocorria em em alguns casos de coabitação sem casamento. A sanção aos homens era de pagar um dote à mulher caso ela fosse virgem ou viúva (L. V, T. XVI, § 1º). Todavia, caso o homem oferecesse casamento e a mulher, bem como “[...] o morador da caza, a quem tal offensa fôr feita” (§ 3º), aceitasse a proposta de matrimônio, não haveria sanção⁴.

Nos comentários feitos por Almeida, explica-se que “[...] esta doutrina he melhor, e mais sensata do que a do nosso Cod. Crim. que deixará á vontade do corruptor a escolha do casamento” (1870, p. 1166). Ou seja, de modo semelhante ao disposto nos futuros Códigos Civis brasileiros, já se previa a possibilidade da realização de matrimônios para evitar a imposição de penas aos homens em algumas situações.

No Código Civil de 1916, a idade núbil era de 21 anos, podendo ser suprida pelos pais aos filhos legítimos (art. 185) ou pelo pai, se não houvesse concordância dos genitores, ou de quem detivesse a guarda em caso de separação ou anulação do casamento (art. 186).

A idade mínima, contudo, era diferente: 18 anos para homens e 16 anos para mulheres (art. 183, XII) e o casamento ainda era regulamentado como alternativa para “para evitar a imposição ou o cumprimento de pena criminal” (BRASIL, 1916, *online*). O parágrafo único do referido art. 214 acrescentava que “em tal caso o juiz poderá ordenar a separação de corpos, até que os cônjuges alcancem a idade legal” (BRASIL, 1916, *online*).

Apesar da redação aparentemente neutra, ao se realizar uma interpretação sistêmica, buscando a integração do ordenamento jurídico, percebe-se que essa possibilidade era

⁴ Estabelecia a redação completa do § 3º do T. XVI do L. V: “E se a pessoa, que pelo sobredito modo entrar na dita caza quizer casar com a muher, com que assi entrava a dormir, e ella tambem quizer, e o morador da caza, a quem a tal offensa fôr feita, onde entrou, nisso consentir, e lhe perdoar, será relevado das ditas penas” (PORTUGAL, 1870, *online*).



destinada aos homens, visando a reparação da honra da mulher, conforme dispunha o art. 1.584:

Art. 1.548. A mulher agravada em sua honra tem direito a exigir do ofensor, se este não puder ou não quiser reparar o mal pelo casamento, um dote correspondente à condição e estado da ofendida:

- I. Se, virgem e menor, for deflorada.
- II. Se, mulher honesta, for violentada, ou aterrada por ameaças.
- III. Se for seduzida com promessas de casamento.
- IV. Se for raptada (BRASIL, 1916, *online*).

Afinal, no mesmo sentido, quem ainda não tivesse alcançado a idade núbil não teria o casamento anulado se houvesse gravidez (art. 215). Isso permitia o casamento infantil, tema que estava em discussão não apenas no Brasil.

O Estatuto da Mulher Casada foi publicado em 27 de agosto de 1962 e em 07 de novembro do mesmo ano a Assembleia Geral das Nações Unidas disponibilizou para assinatura a Convenção Sobre O Consentimento Para Casamento, Idade Mínima Para Casamento E Registo Dos Casamentos (UNITED NATIONS, [s.d.], *online*). Seu artigo 2º dispõe que:

Os Estados Partes na presente Convenção deverão adotar medidas legislativas para estabelecer uma idade mínima para contrair casamento. As pessoas que não tenham alcançado esta idade não poderão contrair casamento legalmente, exceto se a autoridade competente tiver concedido uma dispensa de idade, por motivos ponderosos e no interesse dos futuros esposos (PORTUGAL, [s.d.], *online*).

Ainda que se estabelecesse a necessidade de observância da idade núbil, a critério do legislador e havendo fundamentação suficiente, era possível estabelecer exceções. No Brasil, a aprovação ocorreu com o Decreto-Lei nº 659, de 30 de junho de 1969 e, com base nessa permissão, o casamento dos homens menores de 18 anos e mulheres menores de 16 anos ainda era legalizado se houvesse gravidez. Apenas na vigência do CC/2002 essa discussão retornou à tona.

No Código Civil de 1916, de modo semelhante às Ordenações, havia o instituto do pátrio poder, exercido pelo marido, considerado o “chefe da sociedade conjugal” (art. 233). Os poderes exercidos pelo cônjuge masculino replicavam o rol das Ordenações (representação da família e administração dos bens comuns do casal, fixação de domicílio



da família e o poder de autorizar a profissão da esposa), além de acrescentar a hipótese de “prover à manutenção da família, guardada a disposição do art. 277⁵” (BRASIL, 1916, *online*) inserida no inciso V do art. 233.

No Código Civil de 2002, embora já não houvesse mais a correlação entre sexo e capacidade civil, ainda persistiram algumas diferenças no que diz respeito ao casamento. A idade núbil corresponde à da maioridade civil (18 anos), sendo possível que aqueles com 16 anos completos poderiam se casar com autorização dos pais ou dos representantes legais (art. 1.517).

Manteve-se a possibilidade de celebração do matrimônio ainda que não houvesse sido atingida a idade mínima com a exceção do art. 1.520: “Excepcionalmente, será permitido o casamento de quem ainda não alcançou a idade núbil (art. 1517), para evitar imposição ou cumprimento de pena criminal ou em caso de gravidez” (BRASIL, 2002, *online*).

Notadamente, a disposição do Código Civil de 2002 não violava a Convenção Sobre O Consentimento Para Casamento, Idade Mínima Para Casamento E Registo Dos Casamentos, internalizada em 1969. Afinal, interpretando gramaticalmente, a Convenção permitia que o legislador fundamentasse a excepcionalidade da medida. Contudo, se a hermenêutica fosse feita por uma perspectiva teleológica, compreendendo as exigências concretas e atuais da sociedade, poder-se-ia questionar se essas exceções deveriam ser permitidas.

As penas criminais a que o Código Civil de 2002 se referia estavam regulamentadas no Código Penal brasileiro, notadamente sobre causas de extinção de punibilidade: ou seja, quando se reconhece que o agente realizou um fato típico e antijurídico. Todavia, retirava a punibilidade do crime praticado.

A redação original do art. 107 do Código Penal mencionava o “perdão do ofendido”, mas só abordava as consequências processuais do ato. Apenas em 1984 o instituto foi denominado como “extinção de punibilidade” e passou a elencar, dentre as hipóteses:

Art. 107 - **Extingue-se a punibilidade:**

[...]

VII- pelo casamento do agente com a vítima, nos crimes contra os costumes, definidos nos Capítulos I, II e III do Título VI da Parte Especial deste código.

⁵ Dispunha o referido art. 277 do CC/1916: “A mulher é obrigada a contribuir para as despesas do casal com os rendimentos de seus bens, na proporção de seu valor, relativamente ao dos do marido, salvo estipulação em contrato antenupcial (arts. 256 e 312)” (BRASIL, 1916, *online*).



VIII - pelo casamento da vítima com terceiro, nos crimes referidos no inciso anterior, se cometidos sem violência real ou grave ameaça e desde que a ofendida não requeira o prosseguimento do inquérito policial requeira o prosseguimento do inquérito policial ou da ação penal no prazo de sessenta dias a contar da celebração (BRASIL, [1940], *online*, grifo nosso).

O Título VI mencionado no inciso III era denominado “Crimes contra os costumes”, e os Capítulos versavam, respectivamente, sobre: liberdade sexual (capítulo I – antes “contra a dignidade sexual”), sedução e corrupção de menores (capítulo II) e rapto (capítulo III).

Essa exceção apenas foi suprimida com a Lei nº 11.106/2005. Porém, o CC/2002 ainda elencava a hipótese de utilização do casamento como meio de evitar a imposição de pena criminal, sem restrição a idade. Outra situação em que a idade núbil poderia ser relevada ainda se encontra no art. 1.551: “Não se anulará, por motivo de idade, o casamento de que resultou gravidez” (BRASIL, 2002, *online*).

Com relação ao art. 1.520, a Lei nº 13.811/2019 modificou sua redação, não permitindo em hipótese alguma que menores de 16 anos possam contrair matrimônio: “Não será permitido, em qualquer caso, o casamento de quem não atingiu a idade núbil, observado o disposto no art. 1.517 deste Código” (BRASIL, 2002, *online*). A explicação consta no Projeto de Lei:

De acordo com a autora [deputada Laura Carneiro], o Brasil é o quarto país em números absolutos com mais casamentos infantis no mundo, havendo três milhões de mulheres que afirmaram ter casado antes dos 18 anos. Diz haver diversos estudos que mostram a correlação entre o casamento precoce, a gravidez na adolescência, o abandono escolar e a exploração sexual da mulher e que uma das propostas sugeridas por estudos recentes para resolver o problema está justamente na eliminação de brechas legais para o casamento infantil (BRASIL, 2017, p. 1).

Contudo, há um questionamento aberto: como compatibilizar a nova redação do art. 1.520 com o art. 1.551? Isso porque embora a ausência da idade núbil não consta no rol de impedimentos (arts. 1.521 e 1.521), nem de nulidade (art. 1.548). Trata-se de mero caso de anulabilidade (art. 1.550, I) do casamento.

Por isso, segundo Dias, embora não seja possível a celebração do matrimônio com pessoa menor de 16 anos, é possível se utilizar de outros meios legais para reconhecer essa união:



[...], se menores impúberes não podem casar, caso passem a viver juntos, é indispensável reconhecer que constituem uma **união estável**. A vedação de reconhecimento da união estável (CC 1.723) faz expressa remissão aos impedimentos do art. 1.521. E norma restritiva não pode ter interpretação extensiva.

Como há a recomendação constitucional de ser facilitada a **conversão de união estável em casamento** (CR 226 § 3º), certamente esta será a saída do jovem casal que quiser formalizar o seu amor eterno amor.

Já que não podem casar, o jeito é viver em união estável e, atingida a maioridade, pedirem a conversão em casamento, que terá **efeito retroativo** à data do início da vida em comum. Simples assim!

Esta, com certeza, não foi a intenção do legislador, mas não cabe outra interpretação, até porque é difícil reconhecer que exista interesse público em não enlaçar na proteção jurídica os envoltórios afetivos de um adolescente (DIAS, 2019, *online*, grifos da autora).

Desse modo, primeiro seria possível coabitar, reconhecer a união estável e depois conferir ao futuro casamento os efeitos retroativos, o que não refletiria a opção legislativa atual. Disso, surge outra questão: a proibição do casamento de menores de 16 anos resolve efetivamente o problema? Por um lado, tenta-se evitar o matrimônio, o ato solene e formal de constituição dessa entidade familiar, mas não se evita o relacionamento sério que envolva pessoas menores de 16 anos. Kümpel problematiza ainda outra hipótese em que se nota esse paradoxo criado pelo art. 1.520:

Na medida em que tais artigos continuam em vigor, se o oficial de registro civil se equivocar e casar pessoa grávida com 15 anos, tal casamento permanecerá válido e eficaz. A norma, na sua literalidade, apenas proíbe que o juiz autorize o casamento de menor de 16 anos em qualquer hipótese.

Observe-se o paradoxo. O juiz não tem mais poder para suprir a idade e autorizar o casamento na hipótese de gravidez, mas o Oficial Registrador pode habilitar, ainda que cometa falta administrativa disciplinar, o casamento de menor de 16 (dezesseis) anos em hipótese de gravidez e uma vez celebrado o matrimônio não pode ser o mesmo suscetível de qualquer anulação (2021, *online*).

As questões contraditórias, portanto, são: por um lado, o art. 1.550, I, esclarece que o casamento de quem não atingiu a idade núbil está sujeito a anulabilidade; por outro, na sequência, o art. 1.551 estabelece que “não se anulará, por motivo de idade, o casamento de que resultou gravidez” (BRASIL, 2002, *online*). Como, então, sujeitar um ato jurídico a anulabilidade se ele não poderá ser anulado? Por mais que essa situação exija que erros



tenham sido cometidos para que houvesse a celebração do matrimônio, em primeiro lugar, o paradoxo legislativo continua.

Considerações finais

Buscou-se com o presente estudo compreender a relação entre sexo, capacidade civil (plena ou limitada) e idade núbil nas regulamentações das Ordenações Filipinas, Código Civil de 1916 e Código Civil de 2002. Após estudar as diferentes vertentes que compõem o instituto da capacidade e da incapacidade civil, passou-se ao estudo dos regulamentos selecionados.

As Ordenações Filipinas apenas distinguiam a maioridade da menoridade, sem denominar os institutos de incapacidade absoluta e relativa, embora diferenciasse por critérios etários e de sexo situações diferentes entre os menores, os quais teriam somente seus tutores citados em processos civis ou quando acusados de cometer algum crime, enquanto outros seriam citados em conjunto com seus curadores.

A maioridade civil obedecia apenas ao critério etário. Todavia, a idade núbil era diferente para homens e mulheres, as quais estariam sob o poder marital em algumas situações por disposição legal, a exemplo de não poderem administrar livremente alguns bens, por dependerem da autorização do marido para exercerem profissões, e ao se estabelecer que cabia ao homem o papel de dirigir os estudos dos filhos.

A hipótese de perdimento de bens recaía apenas sobre as mulheres que possuíssem patrimônio superior a cinquenta mil reais, tendo recebido bens e/ou direitos da Coroa e se casassem com uma pessoa não aprovada pela Corte.

Nota-se que a regra foi neutra ao mencionar “a pessoa” com quem a mulher se casaria, sem já delimitar à figura do homem. Embora fosse o que ocorresse na prática, apesar de não haver a proibição expressa da união de pessoas do mesmo sexo, pode-se considerar que foi uma escolha feliz do legislador, em contraposição à restrição que ocorre atualmente ao se realizar uma interpretação literal da Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, a sanção da coabitação sem casamento recaía sobre os homens. Contudo, uma leitura mais atenta revela que havia uma preocupação com a dignidade sexual das mulheres. Afinal, se estas fossem virgens ou viúvas os homens deveriam pagar-lhes dotes. Além disso, não haveria sanções caso essas pessoas contraíssem matrimônio, o que regularizaria essa situação da coabitação. Ou seja, o que futuramente poderia ser



considerado união estável era tolerado, mas poderiam haver consequências econômicas para desincentivar tal prática.

As maiores mudanças ocorreram na vigência do CC/1916, notadamente com o vigor do Estatuto da Mulher Casada em 1962. Não havia diferença de incapacidade aos menores em decorrência do sexo, porém, a redação inicial distinguia a idade núbil por esse motivo. A incapacidade relativa da mulher casada foi suprimida apenas com o Estatuto da Mulher Casada. Todavia, o casamento continuou sendo regulamentado como hipótese de evitar a imposição de penas criminais, o que geralmente ocorria com homens.

Na vigência do CC/2002, não se utilizava o critério de sexo (ou de estado civil) para diferenciar incapacidade civil ou idade núbil. Assim como em todas as legislações anteriores, o suprimento de idade de quem ainda não poderia se casar por lei poderia ser concedido pelos pais, responsáveis, ou até mesmo por juiz. Nesse sentido, continuou-se regulamentando situações excepcionais de casamento antes de atingir a idade núbil, apesar de não ser o ideal conforme o art. 2º da Convenção Sobre O Consentimento Para Casamento, Idade Mínima Para Casamento E Registro Dos Casamentos, recepcionada pelo ordenamento jurídico brasileiro em 1967.

Em 2015, a Lei nº 13.811/2019 vetou qualquer possibilidade de quem não atingiu a idade núbil poder contrair núpcias. Contudo, restam ainda contradições no ordenamento, pois esses menores podem constituir união estável, posto que não esbarram em impedimentos matrimoniais, e em caso de registro no cartório do casamento, era possível anular o casamento, hipótese não permitida em caso de gravidez.

Entende-se, então, que embora se possa considerar positivos os avanços legislativos, especialmente desde 1962, retirando muitas diferenças dos critérios etários para homens e mulheres, ainda há descompasso entre as disposições legais e a realidade, o que deve ser discutido pelos operadores do Direito e que pode trazer repercussões jurisprudenciais.

Referências

ALMEIDA, Candido Mendes de. **Código philippino ou ordenações e leis do reino de Portugal**. 14. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Philomathico, 1870.

BEVILAQUA, Clóvis. **Theoria geral do direito civil**. Rio de Janeiro, São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1908.



BRASIL. Comissão de Seguridade Social e Família. **Projeto de lei nº 7.119, de 2017**. Confere nova redação ao artigo 1520 da Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002, de modo a suprimir as exceções legais ao casamento infantil. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1650318&filename=Tramitacao-PL+7119/2017. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890**. Promulga a lei sobre o casamento civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D181impresao.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 659, de 30 de junho de 1969**. Aprova a Convenção das Nações Unidas sobre Consentimento para casamento, Idade Mínima para casamento e Registro de casamento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0659.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei de 20 de outubro de 1823**. Declara em vigor a legislação pela qual se regia o Brasil até 25 de Abril de 1821 e bem assim as leis promulgadas pelo Senhor D. Pedro, como Regente e Imperador daquela data em diante, e os decretos das Cortes Portuguezas que são especificados. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/anterioresa1824/lei-40951-20-outubro-1823-574564-publicacaooriginal-97677-pe.html. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 11 nov. 2002.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071impressao.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4121.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

COLLECÇÃO das leis do imperio do Brazil de 1831. Primeira parte. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

DIAS, Maria Berenice. E o amor juvenil?. **IBDFAM**, 01 ago. 2019. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/1347/E+o+amor+juvenil%3F>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FREITAS, Augusto Teixeira de. Consolidação das leis civis. Prefácio de Ruy Rosado de Aguiar. Ed. fac-sim. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática.** 3. ed. rev. e atual. pela NBR 14.724, de 30/12/05. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia científica na pesquisa jurídica.** 9. ed., rev. e reform. São Paulo: Atlas, 2017.

KÜMPEL, Vitor Frederico. O paradoxo da lei 13.811/2019 e o registro civil. **Migalhas**, 26 out. 2021. Disponível em:



<https://www.migalhas.com.br/coluna/registralhas/353763/o-paradoxo-da-lei-13-811-2019-e-o-registro-civil>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOTTA, Maiara. Condição jurídica da mulher no direito de família brasileiro. Dissertação de mestrado (ciências humanas e sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 167 f., 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190772>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PORTUGAL. Ministério Público. **Convenção sobre o consentimento para casamento, idade mínima para casamento e registo dos casamentos**. [s.d.]. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/conv-consentimentocasamento.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

PORTUGAL. **Ordenações Filipinas *on-line***. Baseado na edição de Cândido Mendes de Almeida, Rio de Janeiro, 1870. Disponível em: www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

POVEDA VELASCO, Ignácio Maria. Ordenações do Reino de Portugal. **Revista Da Faculdade De Direito**, Universidade De São Paulo, v. 89, 1994, p. 11-67. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v89i0p11-67>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67236/0>. Acesso em: 11 abr. 2018, p. 23.

UNITED NATIONS. Treaty Collection. **Convention on Consent to Marriage, Minimum Age for Marriage and Registration of Marriage**. [s.d.]. Disponível em: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=XVI-3&chapter=16&clang=_en. Acesso em: 13 nov. 2022.



NARRATIVAS DA CULTURA DA (IN) SEGURANÇA E VIOLÊNCIA NO SERTÃO DE CANUDOS: ECOS DA PRESENÇA MILITAR DA GUERRA SEGUNDO CALASANS E O POVO DE CANUDOS

Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa o relato de uma atividade de pesquisa e ação junto a comunidade de Canudos-BA, resultado do trabalho do componente: Seminário Avançado II ministrada pelo Dr. Osmar Moreira Santos, Coordenador do Programa Doutorado em Crítica Cultural. O cenário de um importante fato histórico no fim do século, relatado e registrado na História através de fotos, artes, literatura, pesquisa científica desenvolvida no mundo inteiro por diversas universidades e instituições e pesquisadores que se dedicam a construir dados fundamentais para a manutenção da cultura, e preservação da memória. A Guerra de Canudos² registrada na obra de “Os Sertões” de Euclides da Cunha, na novela: “Guerra do Fim do Mundo” de Mario Vargas Llosa, entre dezenas de escritores e pesquisadores a exemplo do professor sergipano que viveu na Bahia Professor José Calasans³ e dedicou parte da sua vida em desenvolver sua pesquisa em Canudos e região, tem me inspirado a dedicar ao tema desse Doutorado⁴.

135

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – PÓSCRÍTICA – Turma Especial de Canudos-BA, Departamento de Letras da Universidade do Estado da Bahia – DALARTES - CAMPUS II- Professor de Filosofia da UNEB DEDC XV Valença – BA. UNEB/mrvieira@uneb.br.

² Guerra de Canudos ou a campanha de Canudos foi resultado de um grande movimento social que explodiu no Brasil no final do século XIX em 1897, no Sertão da Bahia, “Cidade de Deus”, conhecido como Belo Monte. O extermínio de aproximadamente 25 mil habitantes entre homens, mulheres, crianças e idosos, manchou de sangue a História Nacional. Seu líder Antônio Conselheiro, foi personagem mais importante dessa epopeia.

³ Nasceu em Aracaju SE, no dia 14 de julho de 1915. Estudou Direito na Faculdade de Direito da Bahia entre 1933 a 1937. Atuou como Professor de História na Universidade Federal da Bahia quando fixou residência em Salvador em 1947, construiu sua grandiosa obra sobre a Guerra de Canudos entre tantos escritos e produções.



Uma das razões que dedico a escrever esse tema sobre:” Narrativas da Cultura da (in) segurança e violência no Sertão de Canudos :Ecos da presença militar da Guerra segundo Calasans e o Povo de Canudos,” resultado de uma Roda de Conversa, com jovens que fazem parte do “Projeto Canudos”, uma atividade multidisciplinar de Filosofia, Literatura, antropologia, História e Geografia do Colégio Estadual Luís Cabral, envolve professores e duas turmas do Ensino Médio compostas por jovens alunos que durante o ano letivo dedica-se a estudar, ler, escrever, visitar museu, conversar e entrevistar antigos moradores da cidade sobre testemunhos da Guerra de Canudos, eles ainda participam de feiras literárias como a FLICAN (Feira Literária de Canudos) realizada todos os anos pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB, presente na cidade a mais de três décadas. Como atividade do Doutorado eu acompanhei esses jovens e realizamos uma Roda de Conversa com esse tema.

Apresentar uma leitura da literatura e da Linguagem e sua importância para pesquisa desenvolvida no Sertão de Canudos, Bahia, onde acontece a Turma Especial do Doutorado em Pós Graduação em Critica Cultural oferecido pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB através do Departamento de Letras do Campus II. Esse Programa é especial por se uma turma única com toda a temática voltada para Literatura da Guerra de Canudos, a cultural e linguagem do Território cenário de um dos maiores massacres da história do Brasil início da Republica, tema de os Sertões de Euclides da Cunha, entre outros autores, toda tessitura deste artigo é fruto das aulas do Doutorado. Segundo (Cunha,2002, p.40) “O Sertão é um paraíso”. Em uma transcendência entre a savana e o sol, montanhas que embelezam o Raso da Catarina, (cadeia de montanhas que vai de canudos a Paulo Afonso na Bahia) com arvores que constitui uma flora e fauna diversa, é uma fonte de pesquisa e estudos para a juventude da região, que inspirados por um grupo de professores formam o “Projeto Canudos”, um trabalho pedagógico que envolve: Ensino, Extensão e Pesquisa no ensino médio no Colégio Estadual Luís Cabral na cidade de Canudos-BA. Multidisciplinar e transversal compreende Literatura, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Artes. Duas turmas do Ensino Médio fazem parte do projeto que dura todo o ano letivo. Consiste em visitar museus, aula pública no Parque Nacional de Canudos, participação de Feiras Literárias, Viagem pela região do Território, visita e entrevistas a filhos de conselheiristas, encontro com pesquisadores, palestras, participação da romaria da terra, eventos religiosos, comemorações de datas sobre o episódio.



Ao propor esse tema em discussão após escutá-los, para uma roda de conversa, realizamos pensado no momento conjuntural que atravessa o Brasil que após anos de conquista democrática, se depara com uma eleição de um presidente e grupo de extrema direita que defende as ideias do fascismo, com resquícios dos nazistas, operam a defesa e justificação do golpe militar de 1964, justificando as tortura e o papel “histórico” do “Exercito Brasileiro” e das “Forças Armadas” como centro da defesa do país contra o que chamam de “volta do Comunismo”. Ideias de ódio e violência tem explodido no Brasil, um crescente aumento do porte de armas de fogo nas mãos de civis com o favorecimento do Estado e afrouxamento das leis de armas. Esta violência explodiu de forma assustadora. seja pela colonização através do massacre e escravidão indígena, escravidão negra, lutas de resistência popular, luta pela terra, contra a fome e seca, e as migrações e êxodos do povo nordestino por melhores condições de vida. Segundo (Rocha, 2021, p. 30):

Depois do golpe, o grande autor de esquerda que passou a ser lido no Brasil foi Gramsci, e ele tem o conceito de marxismo cultural. Então o marxismo tem que ser vendido na escola, no teatro, na novela, no filme, na música, e, você olhar o marxismo de 64, é isso que vê.

137

O autor ao escrever esse ensaio, descreve a realidade que permeou o mandato de um presidente eleito no Brasil de (2018-2022), que apesar de receber 126 pedidos de impeachment no Congresso Nacional foi sustentando e mantido pela burguesia brasileira, políticos, igrejas evangélicas (setores conservadores, pentecostais, igrejas eletrônicas), setores da igreja católica, setores dos judeus, maçons, latifundiários, milícias, crime organizado, entidades fascistas e nazistas, direita americana, militares, e grupos de juristas e jornalistas que promoveram o golpe constitucional parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, primeira mulher legitimamente eleita que contrariou setores corruptos do país. A guerra Cultural da qual se refere João Cezar de Castro Rocha, implica em uma visão de mundo bélico, uma linguagem do ódio e da mentira que assaltou as redes sociais, labirintos e teorias conspiratórias contra a democracia e o Estado de Direito que culminou com a destruição de Brasília em um ataque planejado e orquestrado por empresários e militares e políticos que destruiu as três sedes do poder político no Brasil em 8 de janeiro de 2023. Um retorno a lei de segurança nacional de 1969, sustentação de uma pauta reacionária que favorece o analfabetismo político, feminicídio defesa do



machismo, criminalização do pobre como afirma Adela Cortina filósofa espanhola a “Aparofobia” que se traduz ao horror a pobre. São elementos denunciados nesta obra. Criar uma linguagem para dar conta do agônico momento contemporâneo.

Ao construir uma cidade no Sertão da Bahia ao lado Rio Vaza Barris, denominado de Arraial do Belo Monte, sobre a liderança de um religioso o Beato Antônio Mendes Maciel ou Antônio Conselheiro que exercia uma liderança numa terra onde todos os pobres eram acolhidos, ninguém passava fome ou sede. Sobre a bandeira da fé no Bom Jesus, com uma organização comunitária que sua estrutura havia comercio, plantação, criação de animais, grupo de segurança, plantação de alimentos e criação de animais domésticos. Muitos boatos e ecos contra a comunidade começam aparecer na imprensa, na elite baiana dos coronéis e políticos da região, através de religiosos da alta cúpula da Igreja Católica, que Canudos era um reduto monarquista e cultuava a figura do Império em um país que acabava de proclamar a República.

Foi o suficiente entre outros acontecimentos registrados pela história para começar o processo de perseguição e destruição da experiencia popular. A Guerra violenta e desigual contra o povo foi um verdadeiro extermínio. O Estado Maior da Guerra através do Exército Brasileiro se fez autor desse massacre contra homens, mulheres, idosos, crianças. O Sertão conhece a violência de perto.

A busca por documentos e dados sobre os episódios da Guerra de Canudos, testemunhos, comprovações, informações jornalísticas da época têm produzido muitas fontes de informações importantes e fundamentais nos programas e centros de pesquisa. Essa atividade é uma ação social de esclarecer fatos nas perspectivas do não herói os poucos sobreviventes e seus herdeiros, que foram marcados pela perseguição e alcunha de “rebelde”. Um dos objetivos principais da presença da Universidade no que restou do teatro da guerra é assegurar uma versão justa das vítimas, demarcar território da sua função social. Os jovens do Projeto Canudos cumprem um papel importante ao incluir a história de seu povo e território no currículo escolar mesmo antes do Estado conceder. Já é uma grande vitória assegurar a memória viva.

O DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DAS IDENTIDADES

Ao construir sobre as narrativas de utopias e mitos de fundação, a ideia de um país agrário, com uma unidade nacional forçada de forma folclórica, numa tentativa equivocada de unidade racial fruto de uma malograda teoria da harmonia racial





empreende e alimenta um nacionalismo o Brasil propagado como paraíso tropical de lindas florestas, belas montanhas, rios e cachoeiras, frutas e flores coloridas todo um véu para esconder o massacre e extermínio dos povos indígenas ontem e hoje ainda se repete, a escravidão negra que contrabandeou africanos para trabalhos forçados nas lavouras de cacau, cana de açúcar, fumo, café e minérios, ainda tenta encobrir as rebeliões sufocadas de forma violenta e colonialista em todo país em quase todas as províncias, onde a guerra de Canudos não pode passar como uma tragédia esquecida e isolada. Segundo (Calasans,1997 p. 85)

Canudos ou Belo Monte teria sido, em curto prazo, o maior movimento messiânico da História do Brasil. O fenômeno padre Cícero, reunindo uma grande população em Juazeiro, criando na alma do povo maiores raízes, desenvolveu-se durante mais dilatado espaço de tempo. No arraial do Vaza- Barris, porém, os fatos se sucederam apressadamente e a migração de caráter messiânico para ali encaminhada criou problemas muito sérios de segurança, de higiene, de nucleamento humano, de abastecimento.

A experiência de Canudos antes mesmo de nascer já sofria com a pressão dos políticos da região, a exemplo do Barão de Jeremoabo que controlava uma capitania hereditária de território (o território vai das margens do Itapicuru na divisa hoje com Sergipe á praia dos Gacez em Juagaripe no Reconva da Bahia, onde hoje são herdeiros seus parentes diretos com o banqueiro Daniel Dantas Tourinho, ele vigiava Canudos bem de perto, passando informações preciosa para a Republica, as vezes em forma de artigos em jornais da capital. O que foi canudos ? Contou o Barão de Jeremoabo, num artigo publicado no Jornal de Noticias (4 de março de 1897), que após a abolição grande parte da mão de obra das fazendas deixou as propriedades onde trabalhava e foi para a companhia do Santo Conselheiro, causando, diz o articulista, grande prejuízo aos seus antigossenhores. No livro de batizados da freguesia do Cumbe, registrando batismos realizados em outubro de 1896, poucos dias antes do início do sangrento conflito, é quase tudo gente “parda”, talvez filhos de ex-escravos. Quanto à presença de “caboclos”, descendentes de índios, há igualmente documentação convincente. Segundo (Calasans,1997 p. 85):

Acreditando nos milagres do Bom Jesus, mais anunciados pelos seus partidários do que por ele próprio, muito preocupado em assegurar que não era Deus, mas sim um peregrino, um miserável pecador, milhares de brasileiros, pobres e remediados, homens e mulheres, velhos e meninos, brancos, índios, negros, mestiços deixaram suas terras, abandonaram seus bens,



afastaram-se dos seus parentes, dos seus compadres e afilhados e foram viver, matar e morrer num longínquo chão sertanejo, numa fazenda de criar em decadência, rapidamente transformada num verdadeiro centro humano, num autêntico formigueiro de gente. Os casebres desalinhados, surgidos da noite para o dia, diariamente numa média de doze, em certa fase, formavam um intrincado de ruelas, uma mistura de quintais e portas de frente, onde se foram localizar milhares de seres humanos na esperança de melhores dias, que chegariam, certamente, com a volta do Príncipe, anunciada nas profecias de frei Vital, confirmada pela palavra oracular do Conselheiro.

As primeiras trinta páginas sobre a Cartografia de Canudos, escrita por José Calasans, faz um relato sobre o papel que teve a imprensa em uma guerra cultural contra Antônio Conselheiro e seu povo, levantamento de sua vida no Ceará seus “Crimes” uma forma de cancelamento da época se é o que podemos chamar. Além de jornais hoje ainda renomados e e da época tem os rabudos ou jornais da região e provincianos que ajudam a desconstruir a imagem de SANTO de conselheiro e faz a opinião pública pensar contra ele e o movimento religioso. Construindo uma justificava para a guerra. Segundo (Calasans, 1997 p. 85): (Bahia Euclides da Cunha) Poeta desconhecido.

“Bem desgraçados são eles
Para fazerem eleição
Abatendo a lei de Deus
Suspendendo a lei do cão
62
Casamento vão fazendo
Só para o povo iludi
Vão casar o povo todo
No casamento civil
63
Saiu D. Pedro II
Para o Reino de Lisboa
Acabou-se a monarquia
o Brasil ficou atôa
64
Este povo está perdido
Está sem arrumação
O culpado disso tudo
É o chefe da nação.”



A Cultura do Sertão de forma rica, diversa, folclórica, expressão maior do povo, variada, fortalece o povo ampliando sua crença no sagrado, alimentando sua alma na fé religiosa, e mística, cultivando exemplos de santos e profetas guerreiros que resistiram as perseguições do Império Romano ou da Monarquia que preenche e inunda o velho testamento da Bíblia. Mas além desta contradição o povo de Canudos era crente na figura do “REI”, como instituição divina, e contrariar esse princípio era contra a vontade de Deus. A defesa monarquia foi crucial para argumentar o combate ao movimento de Canudos, era inconcebível em plena república um reduto monarquista rebelde e messiânico. Elementos da contemporaneidade fortalece a identidade cultural do povo e enobrece sentimentos de resistências. Segundo (Agamben, 2009 p.59).

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Ao citar esse exemplo é muito comum a frase “quem está de fora enxerga melhor”; diria até que esse princípio é a base e legitimação para que procuremos ou aceitemos qualquer tipo de conselho. Ao buscarmos conselhos amenizamos os estragos na nossa relação, o grupo de Conselheiro não possuía um aparato de inteligência, mas uma rede de informação feita por comunidades vizinhas, amigos, admiradores, fornecedores e comerciantes ambulantes que tinham contato com os Vila Novas, e as famílias que possuíam o direito de comércio na comunidade.

A mesma lógica perpassa a concepção de que a intempestividade é característica indispensável ao contemporâneo. Não escutar alguns conselhos custou a os seguidores de Conselheiro um preço alto, buscar a parcimônia nas orações foi uma forma de reunir e agregar o povo em volta do Bom Jesus, religiosos forma dialogar com os conselheiristas, autoridades tentaram evitar o confronto. Mas sempre dando ao povo a pior opção de escolha, se render, destruir tudo, humilhação, renuncia a sua identidade e história, renegar seus princípios já firmados no batismo de sangue. Ao buscar conselhos ou opiniões externas, recorreremos não a qualquer um, mas ao amigo, aquele que trará o olhar de fora, mas que só pode fazê-lo por conhecer os elementos envolvidos; ele é externo, mas nunca alheio. Segundo (VIVEIROS-DE-CASTRO, 2002 p.237):



Deixemos claro: os animais e outros entes dotados de alma não são sujeitos porque são humanos, mas o contrário — eles são humanos porque são sujeitos. Isto significa dizer que a Cultura é a natureza do Sujeito; ela é a forma pela qual todo agente experimenta sua própria natureza. O ‘animismo’ indígena não é uma projeção figurada das qualidades humanas substantivas sobre os não-humanos; o que ele exprime é uma equivalência real entre as relações que humanos e não-humanos mantêm consigo mesmos: os lobos vêem os lobos como os humanos vêem os humanos — como humanos. O homem pode bem ser, como sabemos, um “lobo para o homem”; mas, em outro sentido, o lobo é um homem para o lobo. Pois se, como sugeri, a condição comum aos humanos e animais é a humanidade, não a animalidade, é porque ‘humanidade’ é o nome da forma geral do Sujeito.

A cultura do Sertanejo é eco forte e insistente, ecoa alto, nunca desiste, e acredita no seu destino, seu coração, era tarde demais para renunciar ao reino, se arrepender só de seus pecados, a palavra não tem volta. O signo da Cultura e elementos que constituíram a comunidade de Belo Monte os pesquisadores procuram entender as relações estabelecidas entre os integrantes e habitantes de Canudos na época e no contexto da Guerra. Havia índios? Escravos alforriados? Estrangeiros ou migrantes de outros países ou etnias? É possível que houvesse mulçumano? Religiões de matrizes africana? Prostitutas? Ou era uma sociedade sem nenhuma diversidade? São temas para uma longa pesquisa ou que já foi respondido nas milhares de pesquisas sobre Canudos. Segundo: (Calasans, 1997 pags.65-66).

142

O Dr. Edgar Albertazzi, médico da expedição Febrônio de Brito, declara, em suas memórias inéditas, ter visto muitos feridos de flecha. Um saudoso pesquisador, Valentim Calderon, obteve depoimentos significativos de caboclos de Mirandela a respeito dos seus antepassados lutando ao lado da jagunçada. Segundo a tradição, que ouvimos no sertão, veio gente da aldeia de Rodelas, bem assim de Massacará. Em tais aldeamentos havia muita reclamação contra o tratamento que era atribuído aos descendentes de índios e por isto, provavelmente, a posição tomada ao lado do Bom Jesus Conselheiro. Pelo que nos foi possível constatar, alicerçado sobretudo na voz popular, o séquito do Bom Conselheiro reunia todas as “nações” do sertão. E pela presença de ex- escravos se pode até aventar a hipótese de ser Canudos o “último quilombo”.

Essa afirmativa constata uma composição do tecido social do movimento, a reunião de todos os que eram excluídos e oprimidos pelo sertão a fora. Quem seguiu Conselheiro,





buscava alento material e espiritual, seguia as promessas proféticas de uma “Terra com rios de leite e montanhas de cuscuz”. Imagina esse paraíso.

O SIGNO DA CULTURA DA VIOLÊNCIA NO SERTÃO

Para definir o Sertão (Cunha,2003, p.40) afirma com seu testemunho da beleza que o representa numa linguagem poética e literária usando um misto de fala e transcendência da linguagem expressa na paisagem da savana nordestina:

E o sertão é um paraíso...Ressurge ao mesmo tempo a fauna resistente das catingas: disparam pelas baixadas úmidas os caíitús esquívos; passam, em varas, pelas tigueiras, numas estrídulos estrepitar de maxilas percutindo, as queixadas de canela ruiva; correm pelos tabuleiros altos, em bandos, esporeando-se com os ferrões de solo de asas, as emas velocíssimas; e as seriemas de vozes lamentosas, e as sericóias vibrantes, cantam nos balseados, a fimbria dos banhados onde vem beber o tapir estacando um momento no seu trote brutal, inflexivelmente retilíneo, pela catinga, derribando árvores; e as próprias suçuaranas, aterrando os mocós espertos que se aninham aos pares nas luras dos fragedos, pulam alegres, numa macegas altas, antes de quedarem nas tocais traiçoeiras aos veados ariscos ou novilho desgarrados.

143

Quando as leituras e releituras de narrativas da realidade da pesquisa acerca da Guerra são reveladas, percebemos que temos que construir a crítica cultural para podermos usar da boa-fé e da coerência com a fato como ele ocorreu em seu contexto. Quando a *Os Sertões* completam cem anos de existência algo precisa ser dito, neste sentido as palavras são como labaredas de fogo. Segundo (Zilly 1997, pags.59-87).

A incorporação de *Os sertões* aos cânones da literatura nacional e universal se deve relativamente pouco a seu valor documental ou historiográfico. O autor não passou muito tempo no próprio campo de batalha: menos de três semanas numa guerra que durou onze meses e cujos antecedentes remontam a décadas, se não séculos. Além disso, no tratamento das fontes, Euclides tem um procedimento em geral pouco digno de um historiador. Algumas vezes é até leviano ou irresponsável. Pensemos, por exemplo, naquilo que diz sobre as prédicas do Conselheiro, que comenta obviamente sem as ter lido, como se segue o lema tácito de certos críticos literários: "não li, nem gostei".



O que é a crítica literária e como ela deve proceder? Essa é uma pergunta fundamental nesse debate de ideias sobre o tema. Quando alguém tem a coragem de questionar um clássico pelas razões mais diversas requer autoridade, e o pesquisador está credenciado para isto. Só temos a enriquecer de conhecimentos e informações importantes para nossa pesquisa. Ele ainda vaticina sobre a obra os Sertões quando afirma no mesmo artigo Segundo (Zilly 1997, pags.59-87).

Quase todas as informações factuais e muitas de suas avaliações e reflexões encontram-se em outros autores, de modo que se pode dizer, sem exagerar demais, que, inexistindo o livro de Euclides, saberíamos as mesmas coisas sobre a guerra de Canudos. Nada perderíamos em termos de fatos, e muito pouco em termos de hipóteses e conclusões, algumas das quais perfeitamente dispensáveis. Ele não foi o primeiro a escrever um livro sobre Canudos. De certa forma, o autor de Os sertões foi uma das últimas testemunhas oculares que escreveram sobre o que presenciaram (Matos Martins, 1997, pp. XI-XVII [a 1ª ed. é de 1898]; Sampaio Neto et al., 1986, pp. 259-423), de modo que sua originalidade dificilmente consistiria na apresentação de novos fatos, mas tampouco consiste na inserção da guerra no arcabouço das teorias evolucionistas sobre as interações entre raça e civilização, seguindo, como anuncia programaticamente na nota preliminar, a visão que Gumpłowicz tem da história como luta de raças, e apoiando-se amplamente nas teses de Nina Rodrigues (Hermann, 1996, pp. 126-50).

A obra de Euclides da Cunha é importante contribuição a história, mas não é a única nem a última, essa realidade temos que encarar como pesquisadores, o universo de informações sobre o Sertão contido na obra reflete a multiplicidade de gêneros literários, as informações fundamentais como o clima, geografia, relevo, árvores e plantas, relatos, poemas, pichações, lendas, depoimentos, nada escapa ao jornalista e sua percepção, são valores importantes que enriquece e agrega ao texto valores. Ao Reunir a epopeia, lírico e drama formas básicas de literatura em um só livro além de ser investigativa instiga outros a continuarem a buscar mais dados e informações:” Os sertões são muitos livros em um só” define (Jolles 1976).

O que Michel Foucault chama de arqueologia do pensamento, que constituem as ideias dos homens e a história dos homens. A violência que foi reservada a comunidade de Canudos, tinha que ser respondida, mesmo que em desvantagem. Segundo (Arendt 2022, p. 10):



A violência no século XX veio permeada pelo totalitarismo, tanto Stalin quanto Hitler encontraram na violência e na multiplicação de seus meios pela revolução tecnológica (a exemplo da bomba atômica) o seu denominador comum, os campos de concentração e o genocídio.

O que é descrito pela escritora Hanna Arendt, os conflitos bélicos, massacre em massa de civis, genocídio, tortura, tipificam as modernas operações militares. (Arendt 2022) “Se a violência é glorificada, o que é esse fenômeno, que Sorel um dos seus teóricos e analogistas viu como descuido de obscuridade?” A Campanha de Canudos foi um exercício de experimentos de novos armamentos do Exército em combate, tecnologia do início do século, fim da monarquia e início da república proclamada sem o povo e por marechais e militares, utilizaram armas recém compradas do Exército Britânico em Canudos, rifle, fuzil, metralhadora: “A matadeira”, armas como canhões, eram armas de marcas estrangeiras, sendo utilizada por um bando de esqueléticos, mulheres, crianças, idosos, jagunços, crianças. Segundo (Arendt 2022, p.20)

A violência multiplica, com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez mais exponencial, por isso a forma extrema da violência é “um contra todos” o que surge do cano de uma arma não é poder, mas a sua negação e desse “poder de negação”. Não basta o seu oposto a violência não reconstrói a dialeticamente o poder. Paralisa e aniquila.

145

A glorificação da violência em Canudos foi a Guerra em três versões macabras, mas ela começou antes do primeiro tiro, veio com a imprensa, os boatos, a propaganda, o papel conspiratório da Igreja, a guerra cultural da época em forma de ódio e difamação, calúnia, mentiras contra o Belo Monte e o Conselheiro. Para conter a violência em um Estado a medida mais assertiva de um Governo é combater a imprensa violenta e que produz muito estímulo nas palavras e manchetes. Essa violência reside até hoje nos civis, através do abandono do Estado na Segurança pública das comunidades: Assaltos a bancos e violência nas pequenas cidades, tráfico e cultivo de drogas, roubos de cargas, assaltos a ônibus, morte violentas e até mesmo execução sumária de jovens pobres, negros, feminicídios. Uma violência permanente desenhada na violência da seca, fome, falta de saúde, renda, terra, trabalho. O Estado Brasileiro não ofereceu nada além da violência e da sua ausência na região.



Aos poucos a democracia em frangalhos e anos de negação começa a ser restauradas em realidade cíclica de idas e vindas de mudanças de poder, políticas públicas são implementadas, como forma de reparação e tentativa de conter o povo a uma nova guerra civil pela vida devastada pela desigualdade social gritante de recuperar o que foi roubado nos direitos desse povo sem restauração da sua dignidade. Considera políticas compensatórias, esmolas governamentais que não distribui renda, riqueza, lucros, capital, é um cala boca. “O povo vive como uma panela de pressão, a hora que vai explodir, vem o Governo e tira a tampa alivia a pressão”. Afirmo dona Ana Conceição de 72 anos, numa rápida prosa enquanto vende café na feira de Canudos as sexta-feira 05:00 h da manhã. Segundo (Arendt 2022, p.22):

Ninguém que tenha dedicado a pensar a história política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração essencial.

Mesmo após três campanhas que não obteve “vitória” (por quê, não foram vitoriosas) não houve vitória do Estado para o Estado quando mata os próprios filhos, houve massacre, extermínio, degola, estropo, tortura, em brasileiros matando brasileiros. Mesmo contente com o extermínio e celebrando a entrada em Canudos os soldados estavam envergonhados, não há glória na covardia. Mesmo não contente com a violência construíram anos depois um açude no Rio Vaza Barris, açude do cocorobó, não foi pra trazer água pra combater a seca, foi pra apagar a história de Canudos e afogar seus mortos. Para esconder a vergonha da violência do Estado, esse povo se defendeu de uma agressão, tiveram ideários não tão articulados, existiu um massacre. E os massacres podem produzir em população de alto nível de organização ou baixos níveis de organização, Canudos não houve um alto nível de politização, isto fez muita diferença.

146

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA VIDA DOS JOVENS ENSINO MÉDIO

Esta Roda de conversa foi um primeiro passo para dialogar com a comunidade, escolhi os jovens, e o resultado foi muito satisfatório. Após o nosso encontro no Colégio Luís Cabral, marcamos uma visita ao Museu João de Regis no Campus Avançado de Canudos-BA, fizemos uma conversa e visitamos o Museu com ajuda dos educadores do Campus,





iniciamos uma parceria onde acompanhamos através de nosso trabalho de presença em Canudos.

Esses jovens participaram da Feira Literária de Canudos FLICAN, Romaria da Terra da Paróquia, e na conclusão do ano letivo com uma mostra na escola. Sempre estão produzindo artes, textos, leituras e frequentando palestras sobre o tema. Já estamos organizando uma proposta de agenda para este ano de 2023. O trabalho de implementar pesquisa na escola no ensino médio sem incentivo de bolsas, recursos, bibliotecas ou equipamentos é muito difícil e desafiador. Acredito que com o engajamento da UNEB, podemos construir outras propostas, teatro, música, poesia, edição de textos, participação em eventos presenciais agora que pandemia da covid 19 está mais controlada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho favorece uma aproximação com a comunidade para engajamento na luta que é permanente travada no cotiado. Nossa presença na cidade de Canudos, deve representar uma escuta sensível, e presença solidária, que se concretizará quando a Universidade contribuir com seu aparato, professores, pesquisadores, alunos, recursos, equipamentos, cursos e ofertas de graduações e pós graduações, nada terá sentido apenas participar de eventos, escrever sobre a temática e não se engajar nas demandas sociais e culturais deste povo. Considero que as atividades desenvolvidas nestas três décadas da presença da UNEB sejam efetivamente com resultados significativos para a população da região e do território. Temos muito que construir pontes e caminhos, levantar temas mais atuais e os efeitos da grande tragédia histórica, e saber retirar desta lição algo de importante para a cultura, turismo, emprego e renda, saúde, educação, segurança da população tanto alimentar, como institucional.

147

REFERENCIAS

AGAMBEN, GIORGIO. “O que é o Contemporâneo?” In: O que é o Contemporâneo? e outros ensaios; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. — Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARAS, José. No Sertão do Conselheiro. Salvador: Contexto e arte editorial. 2003.

ARENDT, Hanna. Sobre a Violência. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2022.





_____ Da Revolução. São Paulo. Ática . 1990.

BARTHES, Roland. Elementos de Semiologia. São Paulo: Cultriz.2020.

CALASANS, José. O Estado Maior de Antônio Conselheiro. São Paulo: GRD. 2000.

_____ Cartografia de Canudos. Salvador: EGBA. 1997.

CUNHA, Euclides. Os Sertões. São Paulo: Nova Cultural. 2003.

JOLLES, André, Formas simples: legenda, saga, mito, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. 1976.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. José Calasans. A História Reconstruída. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas – UFBA. Salvador, 2004

ROCHA, João Cezar de Castro. Guerra Cultural e Retórico do ódio, crônica de um Brasil Pós Moderno. Goiânia: Caminhos. 2021.

VIVEIROS-DE-CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na Américaindígena. Revista O que nos faz pensar Departamento de Filosofia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. 2018.

ZILLY, Berthold Jul.- 1997 A guerra do sertão como evento de mídia na Europa de 1897. Em Anos 90, revista do Programa de Pós-Graduação em História, no 7, Porto Alegre, UFRGS, pp. 59-87.

WILLIASM, Raimond. Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.



BETWEEN THE CULTURAL AND THE POLITICAL: AN ANALYSIS OF THE SOCIAL IMAGINARY OF READERS AND ARTISTS OF PUNCH MAGAZINE (1918-1945)

Maria Eduarda Fontes Hermann¹

Introduction

This paper aims to present the final results of a FAPERJ-funded research project carried out between 2020 and 2022², under the supervision of Dr. Vinícius Liebel. The main objective of the research is to investigate the relationship between the cultural and the political by analyzing how Punch's cartoons associated representations of gender, fascism, and communism, between 1918 and 1945.

In terms of theoretical perspective, this work follows the ideas of the Cultural History of Politics and Women's History. According to Pierre Rosanvallon (1995, p. 12), the field of politics is a space of interaction between the social and its representation. Following his ideas, this work considers that cartoons, as cultural representations, play an active role in the field of politics.

Gender categories are also part of this field. As Judith Butler (2013, p. 48) points out, they are culturally constructed and, thus, subjected to change. Besides that, as Pierre Bourdieu (2019) indicates, the ideas about the feminine and the masculine are naturalized through specific social institutions, such as the media itself. As follows, the cartoons can be considered rich sources for analyzing the political ideas, as well as the gender representations of that period.

It is worth mentioning that the ideas about masculine and feminine in the period were complex and fragmented, even contradictory to each other. The reason why is that even though new modern ideas emerged, traditional views on gender roles were still

149

¹ Maria Hermann graduated in History at the Federal University of Rio de Janeiro. Between, 2020 and 2022, she was a research fellow at FAPERJ, under the supervision of Dr. Vinícius Liebel. Currently, she is an active participant in research groups linked with UFRJ and UFF. E-mail: mariafermann@gmail.com

² In the course of the project, another paper was published by the same author, showing the partial results of the research. It focused on presenting the method deeply and discussing the case of two other cartoons. See Merz (2022).



hegemonic and continued to circulate in the public sphere. Furthermore, the cultural representations present in the cartoons were directed essentially by men, once there were no female artists in the magazine.

Thus, the basic assumption of this research is that the cartoons do not only reflect and produce the social imaginary of the artists that produced them but also of the public to which they are addressed. In other words, it comes from the idea that the cartoons were products and producers of a specific political-cultural worldview on fascism, communism, and the feminine.

The primary sources of this work are 267 cartoons, cataloged in the first phase of the research. Published between 1918 and 1945, they are available online in the Punch Magazine Cartoon Archive. All of them have representations of fascism and communism. Among these cartoons, 49 have representations of fascism, communism, and the feminine, which are the three axes of this research.

Circulating from 1841 to 2002, Punch Magazine was a British weekly magazine, with a humorous and satirical character. By employing both visual and textual metaphors, the magazine produced cartoons that interacted with the worldview of its readers in each historical and social reality (Cayley & Horrocks, 2015, p. 239). This is a fundamental point to understanding the magazine's lasting popularity (Scully, 2013, p. 6).

From 1900 to 1953, Punch served as the voice of the entrenched social hierarchy, satirizing the affluent middle class and providing a morale boost during global conflicts. Between the 1920s to the 1940s, the primary focus of this research, the publication achieved its zenith in terms of readership, surpassing a circulation of 175,000 copies per week with a pronounced political and critical stance (Scully, 2013, p. 6).

The method used to investigate the cartoons is the Documentary Method, created by Ralf Bohnsack and adapted to the analysis of cartoons by Vinícius Liebel. It is based on the ideas of Karl Mannheim's Sociology of Knowledge, Pierre Bourdieu's Praxiological Sociology, Erwin Panofsky's Iconological Method, and Max Imdahl's Iconic Method. A fundamental aspect of the method is the search for the source's nature (Liebel, 2016, p. 375), through the analysis of its three levels of meaning: objective, expressive, and documentary (Liebel, 2011, p. 173). In this way, the Documentary Method contributes decisively to the development of a qualitative analysis of the images.

The steps for the interpretation of each of these levels are the formulated interpretation and the reflected interpretation. While the formulated interpretation contributes to the apprehension of the meanings immanent to the image, the reflected interpretation



further the comprehension of the historical context of the sources (Liebel, 2011, pp. 175-176). The step-by-step application of the method will become clearer with the following analysis of two cartoons, selected for being representative of the documentary corpus³.

Therefore, the paper is divided into three parts: a brief historical contextualization, an analysis of two cartoons, and a discussion of the results obtained through the research. In this way, the paper aims to analyze the British imaginary shared by the readers and the artists of Punch Magazine.

New times, new values: novelties in the fields of politics

Between 1918 and 1945, the European continent faced profound transformations, that created tensions at all levels: economical, political, and social. These tensions favored the emergence of new imaginaries and political regimes, with strong repercussions throughout Europe.

In this period, liberalism and democracy itself were questioned in many countries, which led to the emergence of socialist and fascist regimes, especially after the crisis of 1929. As the historian Ian Kershaw (2016) indicates, on the eve of the Second World War, democracy was restricted to only eleven countries in northern and western Europe, that had been neutral during the Great War.

The emergence of these “Alternative Modernities” (Aarão, 2006, p. 8), which were based on mass communication and the use of violence, inaugurated new ways of doing politics. The hatred of opponents (real or imagined) and the willingness to annihilate them remained a legacy of the culture of war. Imperialism, nationalism, and the culture of exception, striking aspects of the sensibilities in the midst of “total war” (Becker, 2019, p. 243), were fundamental elements of the political sphere in the Interwar period.

With the Russian Revolution and the spread of new political ideas in the continent, more and more individuals across Europe came to believe that only strong leaders could restore order and combat the spread of this ideology. As an alternative to socialism and liberal democracy, extreme right-wing movements emerged, with an ultranationalist and militarist character. These movements gained even more strength after the 1929 crisis, which reinforced pre-existing economic, social, and political instabilities. This led to the

³ More on the Documentary Method, see Liebel (2011; 2016), Bohnsack (2007).



consolidation of governments with authoritarian and totalitarian⁴ pretensions throughout the 1920s and the 1930s.

It was in this scenario that Italian fascism consolidated the first mass autocracy in central Europe, propelling the expansion of similar movements across the continent. These new regimes presented themselves as valid alternatives to deal with the social, political, and economical crisis of the 20s. As a consequence, on the eve of World War II, democracy became restricted to only 11 countries in northern and western Europe (Kershaw, 2016). Despite these challenges, British liberal democracy managed to endure, as well as its empire (Ferguson, 2016, p.18) remaining robust even in the midst of political and economic turmoil. The shared belief in the legitimacy of the democratic State enabled the United Kingdom to uphold freedom of expression while also retaining its status as a global superpower (Jackson, 2013, p. 34). Moreover, the structures' resilience prevented the rise of the radical right, even in the aftermath of the 1929 crisis (Kershaw, 2016).

Thus, the Punch cartoons published during the 1920s and 1940s provide a valuable and often overlooked historical source for understanding how these political transformations impacted the social imaginary of the readers and artists of the magazine. In the upcoming section, this paper will closely examine two cartoons that directly address the Spanish Civil War and its aftermath.

Cartoons as historical sources

The Punch Magazine published this first cartoon in August 1936⁵. In the pre-*iconographic* analysis, it is possible to identify the elements that constitute the cartoon: two men fighting and a woman lying on the ground between them, in a smoky scenario. She looks at them with a scared expression. The men point daggers at each other and have waist-length bands with the words "Fascism" and "Communism".

The men wear relatively similar clothing, but while one is wearing a hat and coat, the other is wearing a scarf and shirt with a waistcoat. The man with the banner "Fascism" has his mouth open and slightly curved downwards. His expression conveys fury. In contrast, the woman lying on the ground wears a long dress and loose hair. Her gaze is

⁴ As Hannah Arendt (2012) indicates, the Soviet Union and Nazi Germany were regimes that went beyond authoritarianism, as their ambition was not only to pursue political opponents, but also to take control of all spheres of life.

⁵ PARTRIDGE, B. (1936) The victim (Cartoon), Punch Magazine. <https://shre.ink/cartoon1>



directed at men and her expression conveys fear. One of her hands is on her neck, suggesting she may be injured.

In the iconographic analysis, it is possible to identify that the woman is represented as fragile, in the face of the brutality of men. The image suggests that she is the target of the dispute, as she lies on the ground between the men. In this sense, fascism and communism, ideologies represented in the figures of these men, can be identified as the protagonists of a violent conflict.

Applying the iconic method, through two opposite diagonal lines, it is clear that the main focus of the cartoon is the conflict between men. The diagonals show that the man representing fascism is the central element of this representation, as he occupies the four spaces and his facial expression is aligned with the vertical center of the image. These lines also suggest a division of spaces: the feminine space, passive and subaltern, and the masculine space, of the dominant action. Moreover, the movement in the scene manifests itself in the fight and in the direction of looks, which highlights the conflict and the threat it represents for the woman.

From the iconic-iconological analysis, it can be argued that this cartoon is a representation of the threat that the dispute between communism and fascism constituted at that historical moment. In this logic, the way fascism and communism were portrayed conveys the distrust concerning these ideologies in a certain British worldview. In addition, the representation of the feminine reflects what Simone de Beauvoir called the “myth of the woman”, insofar as the woman is on the ground, in a clear position of inferiority and fragility that refers to the construction of the feminine in the patriarchal view (Beauvoir, 2009). Indeed, the men are the true protagonists of this image, while the woman is in the background.

Finally, the title of the cartoon and the caption say “The victim”; “Spain ‘what overcomes my agony lasts’”; “a Spanish maiden lies on the ground beneath two fighters Communism and Fascism in a parody of Goya's work of art 'Fight with Cudgels'”. Therefore, the textual elements support the analysis of the visual elements and complement the understanding of the image, indicating that the scene is a parody of Goya’s work of art and refers to the dispute between communists and fascists in Spain, in the context of the Spanish Civil War.

It is worth mentioning that this war broke out from the struggle between left and right for power in Spain. After spending a decade under a military dictatorship, Spain lacked a democratic tradition, based on mass support (Kershaw, 2016). Besides that, there were



serious dissensions between the parties and strong regional identities. Together with other factors, these points made Spanish democracy fragile. As a consequence, the Democratic Republic was just five years old when the Spanish Civil War began.

The trigger of the war was the advance of the anti-democratic right, in the face of the victory of the left in the 1936 elections. Under the leadership of Franco, a rebellion against democracy began in Morocco and the Canary Islands. It was in this context that Franco assumed the leadership of the Falange Española party, the Spanish fascist party, which had very little political relevance until 1936 (Kershaw, 2016). In a country marked by a strong political division, this party began to increasingly concentrate the nationalist forces of the right, becoming a mass movement.

In July and August 1936, there was a change in the balance of military power because of the support of Nazi Germany and fascist Italy to the nationalist forces in Spain (Kershaw, 2016). Fearing the triumph of Bolshevism, planes, weapons, men, and supplies were supplied to the rebels, especially by the Nazi regime. It is also noteworthy that shortly after the publication of the cartoon, at the end of 1936, Stalin began to support the republicans, which demonstrates the international dimension of the conflict. Hence, this conflict between republicans and nationalists gained new proportions in the context of the production of this cartoon.

On one hand, this cartoon reflects an internal dispute between the right and the left in Spain. On the other, it reflects an external context of a dispute between fascism and communism in Europe. Subliminally, the cartoon produces and reflects a certain British imaginary that feared the outbreak of a war between fascists and communists with European dimensions, one of the reasons why liberal democracies did not provide support to republican forces. In addition, the representation of the feminine as a weakened Spain, faced with men who struggled to dominate it, produces and reflects a certain conservative British imaginary about the feminine.

It is interesting to observe this scenic dynamic in the cartoon and the corporal expression of the people portrayed, also in comparison with another cartoon, published in June 1937⁶. In the pre-iconographic analysis, it is possible to identify two men in the foreground. The first man is in the center of the image with his arms crossed, looking up, with an expression that seems disingenuous. He wears a suit with a tie, dress shoes, a mustache, and a hat. The second looks at the first with his mouth slightly open, looking

⁶ PARTRIDGE, B. (1937) The Strolling Players (Cartoon), Punch Magazine. <https://shre.ink/cartoon2>



annoyed, and one of his hands is in his overcoat pocket, while the other is inside it. He is bald and, just like the other, he wears a hat, shoes, and a tie. In front of them, two papers are lying on the floor.

In the background, there is a woman and a man in front of a small table with a checkered tablecloth. Both look toward the men in the foreground. The woman wears a shin-length dress and a Phrygian cap. She has her hands resting on the table and has a suspicious expression. The man by your side wears a bow tie and boots, while one of his hands is clenched, resting on the table. He seems to be watching the two men in the foreground intently. Behind the man there is a kind of false wall and, in the background, there are stairs. Next to them, there are a door or window and a poster, with the words "International Theater. Non-intervention: the Spanish dilemma. All Stars".

In the iconographic analysis, it is possible to identify that the man with the mustache is a representation of Adolf Hitler, while the bald man represents Benito Mussolini. Furthermore, it is possible to infer that the woman with the Phrygian cap is a representation of Marianne, while the man with the bow tie and boots is a representation of John Bull. Each of the characters symbolizes its own country: Germany, Italy, France, and England, respectively. The body language indicates a disingenuous and contradictory posture on the part of the former and distrust on the part of the latter. Also, the elements in the background indicate that the environment seems to be a theatrical setting.

Applying the iconic method, through two opposite diagonals, it is clear that Hitler is the central character of the image, as he occupies the four spaces created by the diagonals. Besides that, he is in the center of the image and all the glances are directed toward him. Additionally, the greater contrast of colors between Mussolini and Hitler, along with their positioning in the foreground, clearly indicates their prominent position in the image.

The iconic-iconological analysis reveals that this cartoon represents the international conflict that characterized the Spanish Civil War. Unlike the other cartoon, it does not explicitly portray communism, and the female figure, although still relegated to the background, plays a significant role in the political arena. Moreover, the cartoon portrays Hitler as the central character, positioned in the foreground alongside Mussolini, underscoring their status as the primary threat to European peace during this period (Kershaw, 2016).

Finally, the title of the cartoon and its caption said: "The walking players"; "France: these two always seem to be abandoning us"; "John Bull: Well, as strange as it is for the rest of us, the show must go on." Therefore, the textual elements support the analysis of the



visual elements and deepen the understanding of the image, indicating that the Non-Intervention policy was part of a show, led by England and France, in the imaginary of the magazine's readers and artists.

Since the previous year, in the context of the Spanish Civil War, both Hitler and Mussolini supported the Spanish nationalist rebels. Cynically, Germany and Italy were two of the twenty-four countries that signed the Non-Intervention Pact in 1936, even though they ignored it. As Ian Kershaw (2016) pointed out, this behavior was part of a strategy of testing their firepower, away from their countries, and ensuring that the left was not victorious in Spain. In this sense, they were “walking players”, because they actively intervened in the Spanish Civil War, while pretending to play the “game” of non-intervention.

Although Germany and Italy have abandoned their roles, as illustrated by the papers on the floor, France and England continued to insist on their failed policy of non-intervention. In this way, they sought to prevent the conflict from spreading internationally. Besides that, these countries did not support the republicans, because they feared that if a communist regime was established in Spain, communism would spread all over the continent.

While the republicans received some backing from the Soviet Union and the brigades, Hitler and Mussolini hugely supported the nationalists. Combined with other factors, this disparity in aid contributed to the establishment of a fascist dictatorship in Spain, after a brutal three-year conflict. Thus, the maintenance of the “show”, that is, the insistence of the liberal democracies in the Non-Intervention Policy ultimately contributed to the triumph of the nationalists in Spain.

Conclusion

Comparing the two cartoons, it is possible to observe that they present different angles of the same theme. While the first cartoon is a representation of the conflict at an internal level, the second focuses on its external repercussions. Furthermore, in both cartoons, the female figures are representations of countries and are located in the background. However, it is pertinent to note that the representation of the feminine in the two cartoons differs significantly. In the first cartoon, the woman symbolizes Spain as a victim of the conflict between fascism and communism, represented as two men fighting for



control over her. Conversely, the woman depicted in the second cartoon represents France, a country that actively participated on the global political stage.

Sometimes victim, sometimes protagonist, the cartoons demonstrate that there was no fixed role for women in this imaginary, which produced and reflected a certain British worldview of the period. This is related to the very situation of women in this context, in which traditional views on gender roles coexisted with modern views, that favored the emergence of new ways of acting and thinking. Therefore, one of the key findings of this research is the recognition that the depictions of the feminine in the images possess a fluid nature, influenced by the other representations that are present in each cartoon.

Finally, both cartoons have a clear relationship with fascism and communism, which corresponds, in quantitative terms, to 21% of the cartoons published between 1918 and 1945. Even when these ideologies are not represented in the cartoons directly, they are represented subjectively. For instance, in the second cartoon, there is no direct reference to communism. Still, when investigating the context through the Documentary Method, it was possible to understand the insistence on the Non-Intervention Policy, by the liberal democracies, as a way of avoiding the victory of communism in Spain.

With its political-satirical character, the cartoons from Punch Magazine show a clear connection between its representations and what was happening both at a national and an international level. Indeed, the analysis of the cartoons evidenced that the social imaginary of Punch's readers and artists dialogued not only with the ambivalent British view on gender roles but also with the political changes that were happening in the European Continent.

Through the analysis of this imaginary, this work aimed to further the understanding of politics between 1918 and 1945. In that regard, the reconstructive character of the Documentary Method favored the development of a qualitative analysis of the cartoons (Liebel, 2011, p. 179), which took into account the space-time displacement between the source and the person analyzing it. In parallel, the theoretical perspectives of the Cultural History of Politics and of Women's History contributed to the interpretation of the meaning of the cartoons in their historicity. In this way, this research highlights the importance of examining the various interpretive levels present in images.



References

Arendt, H. (2012). *As Origens do Totalitarismo*. [The Origins of Totalitarianism]. (Raposo, Trans.). São Paulo: Companhia das Letras.

Beauvoir, S. (2009) *O Segundo Sexo I: factos e mitos* [The second sex I: facts and myths]. (Milliet, Trans.). Lisboa: Quetzal Editores.

Bohnsack, R. (2007). A interpretação de imagens e o Método Documentário [Image interpretation and the Documentary Method]. (Günther, Trans.). *Sociologias*, 18(9), 286-311. <https://bit.ly/3BM1aFm>

Bourdieu, P. (2019). *A Dominação Masculina* [Masculine Domination]. (Küner, Trans.). (16th ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Butler, J. (2013). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* [Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity]. (Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cayley, S., & Horrocks, C. (2015). Spotlight on a New Digital Resource" "The Punch Historical Archive," 1841-1992: A Sustainable Brand for the Digital Age. *Victorian Periodicals Review*, 48(2), 238–243. <http://www.jstor.org/stable/43663366>

Ferguson, N. (2016). *Império: como os britânicos fizeram o mundo moderno* [Empire: how Britain made the modern world]. (M. Cavallari, Trans.). (2 ed.). São Paulo: Planeta.

Jackson, A. (2013). *British Empire: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Kershaw, I. (2016) *De volta ao inferno*. (Garschagen e Guerra, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.



Liebel, V. (2011). Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens [Between meanings and interpretations: notes on documentary image analysis]. *ETD – Educação Temática Digital*, 12(2), 172-189. <https://bit.ly/3kbhCc9>

Liebel, V. (2016). O historiador e o trato com as fontes pictóricas — a alternativa do método documentário [The historian and the handling of pictorial sources - the Documentary Method alternative]. *Topoi*, 17(33), 372-398. <https://bit.ly/3COyw7P>

Merz, M. (2022) Politics, gender and humor: a Documentary Analysis of cartoons from Punch Magazine (1918-1945). Porto: Editora Cravo. Ferreira, M.; Teixeira, P. (Ed.) *Actas completas da 3ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Sociedade, Cultura e Poder* (pp. 353-364).

Partridge, B. (1936) The victim (Cartoon), Punch Magazine. <https://shre.ink/cartoon1>

Partridge, B. (1937) The Strolling Players (Cartoon), Punch Magazine. <https://shre.ink/cartoon2>

Rosanvallon, P. (1995). Por uma História Conceitual do Político [For a Conceptual History of Politics]. (Martinez, Trans.). *Revista Brasileira de História*, 15(30), 9-22. https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3782

Scully, R. (2013). A Comic Empire: The Global Expansion of Punch as a Model Publication, 1841-1936. *International Journal of Comic Art*, 15(2), 6-35. <https://hdl.handle.net/1959.11/13741>



O DISCURSO EUCLIDIANO ACERCA DA GUERRA DE CANUDOS: A INTERPRETAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS COMO GERADORA DE RETÓRICAS DA GUERRA CULTURAL CONTEMPORÂNEA

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho¹

Introdução

O presente trabalho objetiva caracterizar o processo de formação do discurso euclidiano acerca da Guerra de Canudos, a influência das relações de poder em sua construção, e a repercussão sobre o discurso oficial vigente à época e na contemporaneidade. Para tanto, foram utilizadas os aportes teóricos de Santos (2021), Rocha (2021), Ribeiro (2015), Baroni (2011), Cunha (2003, 2000), Foucault (2002), entre outros., buscando inferir sobre os mecanismos de dominação utilizados pelas classes dominantes, a partir das Formações Discursivas que embasam retóricas que visam suprimir visões antagônicas. A análise se utiliza, como *corpus* de apoio, excertos da obra *Os sertões*, e das reportagens produzidas, enquanto correspondente pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, por Euclides da Cunha.

Para a consecução dos objetivos propostos, o presente artigo é dividido em três partes. Na primeira seção, as Formações Discursivas de fontes históricas são abordadas segundo seu papel na reconstrução do passado, sua relação com a noção de ideologia, e quanto ao processo de transformação/reconfiguração. Na segunda seção, são apresentados brevemente, os contextos socioeconômico, político e cultural subjacentes à Guerra de Canudos, bem como, a influência destes no processo de produção da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Na terceira seção, discute-se o papel da imprensa na construção da memória coletiva, concernente à Guerra de Canudos, durante e após o conflito, bem como, o processo de transformação/reconfiguração operado na Formação Discursiva entre as reportagens de Guerra e a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

160

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de professores. Endereço eletrônico: mrbcarvalho@uneb.br



As Formações Discursivas de fontes históricas e a reconstrução do passado

A reconstrução do passado a partir da interpretação de fontes históricas em suas formações discursivas, possibilita desvelar as relações de poder e interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, bem como, identificar a formação dos discursos equivocados a partir do confronto de retóricas antagônicas produzidas. Os eventos passados não mudam, mas nossa compreensão sobre eles muda, sendo o presente a instância a partir da qual relatos, narrativas e memórias de fundo histórico são realizados. (SILVA, 2019).

Os estudos do Discurso buscam investigar os sentidos materializados nos textos e demais expressões culturais, os fatores intervenientes em suas produções, e as repercussões nas diferentes práticas sociais. Segundo Foucault (1971), uma Formação Discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação. As regras de formação determinam condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma dada repartição discursiva.

No quadro teórico da Análise do Discurso, segundo Pêcheux, ao contrário do que ocorre na Arqueologia de Foucault, não só é pertinente falar em ideologia, como é ela, juntamente com o sujeito, que é tomada como princípio organizador da formação discursiva (INDURSKY, 2000). Ademais, Pêcheux introduz a diferença e a divisão como características da ideologia, ou seja, ela é heterogênea e vive sob o signo da contradição (PÊCHEUX, 1980, p.195).

A transformação/reconfiguração de uma Formação Discursiva é resultante do encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história, no qual podem ocorrer tipos de falha no ritual: i) a primeira dá origem à entrada de novos saberes, anteriormente alheios a um determinado domínio de saber; ii) a outra falha no ritual pode significar não apenas a transformação/reconfiguração, mas a fragmentação da própria forma-sujeito; iii) uma outra falha no ritual pode resultar na instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da Formação Discursiva, saberes que aí causam estranhamento e introduzindo em seu interior ambiguidade ideológica e efeitos de divisão (INDURSKY, 2000). Continuando, a autora explicita que falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, visto que o ritual é passível a falhas que o sujeito pode se contra identificar com os saberes de sua formação discursiva, passar a questioná-los e identificar-se com outra Formação Discursiva.



Ainda segundo Azpeitia (2015), para descrever o processo de produção de um discurso e, dessa forma, identificar as marcas que este processo deixou no texto, é preciso atentar para as condições de produção daquele texto. Esta informação extratextual encontra-se, preponderantemente, formada por outros textos. A leitura ideológica de qualquer texto sempre é possível, pois, tratando-se de uma dimensão relativa às condições de produção do dito texto, encontra-se as marcas da formação social onde o texto foi produzido.

Nesta perspectiva, na próxima seção, serão apresentadas as informações extratextuais que compõem o contexto histórico e ideológico em torno da Guerra de Canudos, e sua influência no processo de produção da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

Guerra de Canudos: Formação Discursiva e leitura ideológica do conflito

Segundo Azpeitia (2015), ao final dos anos 60 do século XX, o domínio da história encontrava-se dividido. O estruturalismo forjou uma geração de historiadores que prioriza processos de maior duração no tempo, em detrimento a fatos pontuais na história, buscando encontrar justificativa para especulações sobre a natureza do processo histórico. Assim, a atenção dos historiadores se voltou para longos períodos, e as atividades literária e historiográfica, começaram a ser observadas mais na procura dos seus pontos de coincidência, que como antagonistas. Sob a perspectiva estruturalista, o discurso histórico é considerado como sendo apenas uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa, e portanto, não se trata de um discurso verdadeiro com fundamentos científicos, mas sua análise, mantém a pretensão de objetividade científica, e sua ânsia classificatória delata tanto sua vocação estruturalista como seu interesse formalista.

Na pós-modernidade, a batalha político-ideológica encontrada nos livros de história para legitimar os vencedores, deslocou-se para outros âmbitos. O chamado “romance histórico” ocupa esta posição de influenciar fortemente o modo com que observamos os acontecimentos históricos, bem como a leitura que fazemos deles com relação ao momento presente.

A Guerra de Canudos, bem como, todo o seu contexto socioeconômico, político e cultural subjacente, é objeto de diversos estudos de historiadores, sociólogos, literatos, jornalistas e outros estudiosos brasileiros, e também estrangeiros, com destaque para Mario Vargas Llosa, escritor peruano, autor de *La guerra del fin del mundo*, publicado em



1981. Ademais, o conflito foi tema de diversas peças de teatro, filmes, documentários e uma minissérie da televisão brasileira.

A Guerra narrada por Euclides da Cunha em *Os Sertões* marca a historiografia brasileira, e traveste-se em denúncia sobre a grande injustiça perpetrada pelo Estado brasileiro, em uma luta desigual contra a população de Belo Monte, respaldada, muitas vezes, por falsas narrativas veiculadas pela imprensa da época. Importa ressaltar que “o primeiro contato de Euclides da Cunha com seu objeto viria através da participação na Guerra de Canudos como enviado especial do jornal O Estado de São Paulo.” (GALVÃO, 2022, p.2). Certamente, os artigos produzidos na função de correspondente serviram de fonte inicial na escrita de *Os Sertões*, lançado com imenso sucesso em 1902, cinco anos após o final da Guerra.

Segundo Azpeitia (2015), muito tem sido debatido acerca do gênero ao qual pertence *Os Sertões*. Escrita com estilo florido e rico em erudição, caracterizada como ensaio, tratado científico e, também, narrativa épica, especialmente, no capítulo *A luta*. *Os Sertões*, procura apresentar de forma minuciosa a verdade factual, transparecendo a influência positivista e cientificista, mas, também, traz a visão subjetiva do autor, como em um romance de ficção. Assim, com sua riqueza linguística, narrativa e histórica, continua sendo a fonte inesgotável de estudo e pesquisa.

Ribeiro (2015), conclui que o interesse pelo estudo e pela representação da Guerra de Canudos resulta de comoção da população brasileira ao tomar conhecimento, notadamente ao final da guerra, da violência extremada empreendida contra a população de Canudos.

[...] percebemos que esse choque se deu, principalmente, com o fim da guerra, pois nos principais jornais chegaram notícias do grande número de mortos e dos crimes cometidos pelas tropas federais, como a degola desnecessária dos prisioneiros, estando entre eles diversas crianças, mulheres e idosos. Os próprios jornalistas, muitos deles, indignaram-se com tais práticas e saíram do campo de batalha com opiniões sobre o Exército e a campanha bem diferentes daquelas que tinham no início da guerra. Grande exemplo disso foi Euclides da Cunha que, posteriormente, denunciou em sua epopeia, *Os sertões*, os erros e covardias do Exército e a bravura do povo de Belo Monte. (RIBEIRO, 2015, p.16).

A Guerra de Canudos se estendeu de novembro de 1896 a outubro de 1897. Nesse período, houve quatro expedições militares contra a cidade de Canudos, resultando em



milhares de mortos e a destruição completa do arraial. Na história de ocupação dos sertões da Bahia, a constituição e extinção do arraial de Canudos são marcadas por fatos peculiares, compostos pelas questões políticas, econômicas, sociais, teológicas e outras. (CALASANS, 1987; VILLA, 1995).

Quando começou a escalada do conflito com os habitantes de Canudos, em 1895, o país encontrava-se no sexto ano de governo republicano e há cinco anos do falecimento de Pedro II, inviabilizando qualquer tentativa de restauro da monarquia. Entretanto, a República ao tentar recolher impostos, obrigar declaração de propriedades, e a organização do comércio segundo as leis do capitalismo, levou a população local à reação instintiva de refugiar-se no sistema anterior. (AZPEITIA, 2015).

Em *Os Sertões*, segundo Galvão (2022), são apresentados fatores vinculados à República recém-instalada, que corroboraram para a eclosão do conflito:

Tentando elucidar a origem da Guerra de Canudos, Euclides mostra como o advento da República acarreta alterações que perturbam o ânimo dos conselheiristas: novos impostos, separação entre Igreja e Estado, liberdade de culto e instituição do casamento civil, que contradizia frontalmente um sacramento católico. (GALVÃO, 2022, p. 4)

A realidade socioespacial descrita, associada a outras, configurou em fatores de perseguição e extermínio do arraial e povos, culminando em quatro expedições militares organizadas pelo Estado, entre novembro de 1896 e abril de 1897. Além dos jagunços canudenses, que batalhavam contra as tropas federativas, existiam as feições vegetais da caatinga em favor do arraial, pois eram consideradas as companheiras do povo de Canudos e inimigas das tropas militares, que gastavam tempo e esforços físicos para cruzar os caminhos (CUNHA, 2009).

Conforme o autor supracitado, após a segunda expedição, com o recuo, abandono, fuga dos militares e vitória dos jagunços, cresceu a importância social e fama do arraial de Canudos, que experimentou um aumento populacional de centenas. A fama, também, impulsionou medidas mais drásticas de combate militar, político e econômico aos ideais preconizados no arraial. Com isso, uma nova expedição, a terceira, foi realizada. Novos caminhos foram traçados, novas experiências fracassadas, novas provas de desconhecimento do território experimentaram, resultando no insucesso da expedição militar. Em 1897, é preciso uma nova expedição militar para arrasar com o arraial de



Canudos. Na quarta investida militar, destruíram Canudos com incêndios do arraial e grande parte da população foi dizimada de forma bárbara.

Em seguida serão discutidos o papel da imprensa e de suas narrativas ideologizadas na formação da opinião pública, consubstanciando a depreciação de Antônio Conselheiro e seus seguidores, que culminou na escalada do conflito e o extermínio dos opositores.

Imprensa e a Guerra de Canudos: a narrativa cientificista para validação da barbárie

O papel da imprensa na época da Guerra de Canudos, enquanto partícipe do sistema de formação de opinião, confirma a importância que a narrativa desempenha na construção da memória coletiva, buscando respaldar a escalada do conflito e seu bárbaro fim.

Segundo RIBEIRO (2015), o século XIX foi um período de grandes mudanças e conquistas para a sociedade brasileira. A imprensa foi instaurada no País e uma esfera pública e uma opinião pública foram se formando na sociedade, influenciando o desenvolvimento e consolidação de movimentos sociais, principalmente nos grandes centros urbanos, que resultaram na proclamação da independência, libertação dos escravos e, na proclamação da República, cuja instauração foi considerado um ato libertador, que modernizaria e tornaria a nação igualitária. Assim, a imprensa, ao longo do século XIX, participou como instrumento de divulgação de ideias e formação de opinião em diversas etapas importantes da história da sociedade brasileira.

Noções cientificistas importadas da Europa, como o positivismo e o evolucionismo, eram utilizadas pela elite intelectual formada nas universidades e centros de pesquisa do País, bem como, por militares, para explicar e interpretar a realidade do País. Circulavam entre esses intelectuais ideias de que havia sociedades mais evoluídas, as ocidentais, e as menos evoluídas incluíam aborígenes, indígenas, negros, entre outras sociedades consideradas primitivas. Ademais, conceitos do “darwinismo social”, no qual, a raça e o meio eram considerados fatores que influenciavam evolução ou a estagnação social. Assim, a personalidade e o caráter de um povo eram moldados pelo ambiente e determinados pela raça. O desenvolvimento da ciência era outro critério definidor, pois sociedades que não utilizavam conhecimentos científicos a fim de se organizarem eram consideradas primitivas, bárbaras e incivilizadas. (RIBEIRO, 2015; SCHWARCZ, 1993),



Segundo Castro, (1995), os princípios positivistas foram difundidos na Escola Militar da Praia Vermelha, centro formador dos militares que idealizaram a proclamação da República brasileira. Vejamos:

[...] Basicamente, os princípios positivistas, oriundos dos ensinamentos difundidos por Comte, concebiam o intelectual brasileiro como responsável e missionário pelo futuro do País. Cabia a ele civilizar os bárbaros e lutar por uma nação justa, igualitária e evoluída. Essas metas só seriam alcançadas, segundo esses ideais, por meio do regime republicano. A Monarquia, nesse contexto, era identificada com o autoritarismo e o retrocesso. (RIBEIRO, 2015. p.18-19)

Euclides da Cunha, como muitos intelectuais e cientistas, acreditavam e utilizavam ideias científicas, positivistas e deterministas com o propósito de respaldar princípios democráticos, abolicionistas e republicanos. Evidentemente, nem todos estavam imbuídos de sentimentos de justiça social e igualitária, pois objetivos econômicos eram sempre subjacentes.

Importante ressaltar, que tal contexto levou à vinculação da comunidade em Canudos ao movimento monarquista, e Antônio Conselheiro e os seus seguidores. a serem identificados como degenerados, retrógrados e incivilizados, justificando, assim, sua destruição. Identificamos, assim, a noção de formação discursiva conforme as considerações teóricas em Pêcheux, ou seja, concebida em vinculação com a noção de ideologia. Os enunciados discursivos compõem um domínio do saber e representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito.

Os discursos veiculados pela imprensa da época tinham como objetivo desmoralizar e criminalizar o movimento sertanejo e apoiar a sua destruição. Porém, havia argumentos que identificavam, basicamente, o movimento como um grupo de revoltosos que intencionavam deflagrar um golpe restaurador, e havia outros discursos que não os consideravam monarquistas, mas como um perigo ao desenvolvimento do País. Vejamos:

Essa guerra foi um marco na história da imprensa nacional devido a seu impacto fora do comum: pela primeira vez no país procedeu-se a uma cobertura jornalística em bloco no palco dos acontecimentos, viabilizada pela recente instalação de linhas de telégrafo sulcando o sertão. As principais folhas de Rio, São Paulo e Bahia criaram uma coluna especial, quase sempre intitulada “Canudos,” dedicada exclusivamente ao assunto, por toda a duração da guerra. Além disso, estampavam qualquer coisa: invenções, pareceres dogmáticos de militares de partido previamente tomado,



documentos forjados, cartas falsas. A divulgação de todos esses materiais tinha por objetivo comum reforçar a ideia de uma iminente restauração monárquica. (GALVÃO, 2022, p. 2)

O interesse da imprensa pela Guerra é confirmado em virtude da grande quantidade de material publicado sobre o assunto, bem como pelo envio de correspondentes especiais à Bahia por parte dos jornais. As principais cidades que esses correspondentes atuaram foram Salvador, Cansanção, Queimadas, Monte Santo e Canudos. Esses correspondentes foram enviados à Bahia no decorrer da Quarta expedição, pois, após a derrota da Expedição Moreira Cesar, houve interesse e preocupação em âmbito nacional. Ademais, as classes dominantes não aceitaram a possibilidade de quebra do monopólio da terra, mediante uma revolta armada no campo.

O jornal *O Estado de S. Paulo*, além de ter publicado os artigos de Euclides da Cunha, colaborador habitual desde 1888, divulgou diversos artigos, cartas e telegramas oficiais do governo ou do Exército. Dentre estas publicações, ganhou destaque dois artigos publicados por Euclides com o mesmo título de *A nossa Vendeia*, O primeiro em 14 de março de 1897 – após o fracasso da terceira expedição e morte do general Moreira César, e o segundo em 17 de julho do mesmo ano, com o envio da quarta expedição. (GALVÃO, 2022; BARONI, 2011).

Os artigos buscaram estabelecer conexões entre o conflito no sertão da Bahia e a Guerra de Vendeia, na França (1793 – 1796). “Num conciso sintagma de três termos, transpunha para o coração do Brasil a revolta monarquista católica coligando campesinato e nobreza (1793) em reação contra a Revolução Francesa, democrática, laica e republicana.” (GALVÃO, 2022, p. 9). Esta comparação foi aceita e adotada amplamente. Estes dois artigos foram produzidos antes da partida de Euclides da Cunha à Canudos, portanto seus conhecimentos a respeito do meio e do homem dos sertões foi baseado em seus estudos e pesquisas.

No primeiro artigo, Euclides da Cunha escreve sobre o solo, a vegetação e o clima da região de Canudos. Segundo Baroni (2011), já é possível identificar a tentativa de compreensão sobre o sertanejo e sua intrínseca relação com a terra, além da identificação desta última, como elemento protagonista para a luta. Não há cisão entre o homem e a natureza, que eram descritos em sintonia, como exposto a seguir: “[...] esses nossos patrícios do sertão, de tipo etnologicamente indefinido ainda, refletem naturalmente toda a inconstância e toda a rudeza do meio em que se agitam.” (CUNHA, 2000, p. 50-51). O



vínculo homem e solo é também utilizado por Cunha para justificar, “[...] sob um ponto de vista geral, *a aproximação histórica expressa no título do artigo*” (CUNHA, 2000: 50-51, destaque nosso).

Ao identificar o sertanejo como homem fanatizado, ingênuo, simples e sob influência monarquista, Euclides da Cunha, traça paralelos entre o fanatismo sertanejo e o dos *chouans* de *Vendeia*, além de destacar o papel protagonista exercido pela Terra nos dois conflitos.

No artigo de 17 de julho de 1897, além de descrever mais detalhadamente o meio físico do sertão, Euclides da Cunha busca compreender a tática de guerra dos sertanejos, comparando-a com os conflitos entre as forças inglesas contra os zulus e os afghans, com o conflito francês em Madagáscar e com as forças italianas contra os abissínios (BARONI, 2011).

Como integrante da quarta expedição, exercendo as funções de repórter e adido ao Estado Maior do ministro da Guerra, Euclides da Cunha enviou para o jornal *O Estado de São Paulo*, a série de correspondências que levaria o título de *Diário de uma Expedição* (CUNHA, 2000).

Da leitura dessas correspondências, depreende-se como Euclides se encaminhou para Canudos presa da mesma lavagem cerebral que as forças armadas e os demais jornalistas, tomados todos de entusiasmo republicano e de fervor sacrificial. Encontravam-se prontos a dar a vida pela República que tanto prezavam, não sem antes extirpar do mundo a ameaça monarquista. É ao longo do desenrolar das reportagens que o leitor pode entrever dúvidas incipientes a se insinuarem no espírito do escritor, *que dá os primeiros sinais de desconfiar da propaganda maciça*. Essas dúvidas serão depois intensamente elaboradas em *Os Sertões*. (GALVÃO, 2022, p.6, destaque nosso).

As reportagens começaram a bordo do navio Espírito Santo, que conduzia tropas no percurso Rio-Bahia. Em Salvador, capital da Bahia, cabe destaque para a narrativa de Euclides acerca do interrogatório de um jagunço de catorze anos feito prisioneiro, que negara o que os interrogadores sugeriam.

Euclides observa: “... não mentem, não sofismam e não iludem, naquela idade, as almas ingênuas dos rudes filhos do sertão.” Esse é o primeiro sinal de que a inteligência de Euclides está prestes a captar algum engano no ar. Penetrando no sertão e chegando até Canudos, o escritor vai gradativamente intensificando esses



sinais, e mitigando o entusiasmo patriótico que no início demonstrara, sem, todavia, perdê-lo de vez. (GALVÃO, 2022, p.9)

O poderio bélico da quarta expedição, com abundância de homens, armas e munições, não tardou a aquebrantar a resistência canundense. O arraial foi colocado sob bombardeio durante vários dias, tendo suas casas completamente incendiadas.

O arraial se calou, sem se render, a 5 de outubro de 1897. Os últimos resistentes, calcinados numa cova no largo das igrejas, não eram mais que quatro, dos quais dois homens, um velho e um menino. Sempre lembrado, esse final inglório tornou-se representativo daquela que foi uma guerra de extermínio contra uma população indefesa. (GALVÃO, 2022, p.7)

Ao término da Guerra de Canudos, tornou-se evidente que não ocorrera conspiração ou apoio logístico partindo de monarquistas aos sertanejos. Posteriormente, a partir de denúncias e testemunhos, foi possível constatar que houvera clara manipulação da opinião pública, mediante narrativas formuladas pela classe dominante e sustentadas e veiculadas pela imprensa da época.

Neste sentido, identifica-se a primazia do discurso oficial e muitas vezes equivocado, cuja retórica visava promover e manter as relações estratégicas e de poder entre a igreja católica, os donos de terras e os políticos, em detrimento à realidade de resistência à ordem social, política e religiosa imposta aos sertanejos pelas elites locais. Verifica-se, portanto, elementos comuns com a Retórica da Guerra Cultural, termo cunhado apenas contemporaneamente, que busca suprimir a leitura de mundo adversária, apagar valores e memórias, silenciar vozes. Importa destacar que a correlação em tela deve ser encarada de forma bastante restrita, visto que, não havia antes do final da Guerra de Canudos, contraposição ao discurso oficial, que criaria o embate necessário entre as visões antagônicas conselheirista e governamental.

A origem do termo *Guerra Cultural* é controversa. Foi nos Estados Unidos, no entanto, que a expressão se tornou popularizada, através da publicação de *Culture Wars*, de James Davison Hunter, em 1991.

Trata-se da descrição do embate entre duas visões de mundo antagônicas, uma conservadora (também chamada de ortodoxa ou tradicionalista), associada à direita política, e outra progressista, relacionada, predominantemente, às esquerdas, mas não só. A guerra cultural traz em seu bojo problemas de ordem social e moral que dizem



respeito, por exemplo, à sexualidade, ao comportamento, à raça, à religiosidade etc., implicando ainda questões políticas e econômicas. (SANTOS, 2021, p. 182)

A contraposição ao discurso oficial só ocorreria após o final do conflito, sendo protagonizada pelos principais jornais ao noticiarem o grande número de mortos e os crimes cometidos pelas tropas federais, incluindo a prática da degola em prisioneiros rendidos, incluindo crianças, mulheres e idosos. Assim, a participação da imprensa, através da veiculação de narrativas, foi decisiva para justificar o temor e combate aos conselheiristas, bem como, para influenciar a defesa dos mesmos pela opinião pública após o término da Guerra. Posteriormente, a denúncia seria realizada por Euclides da Cunha em *Os Sertões*:

“Não se fez uma guerra, subordinada a preceitos invioláveis – fez-se uma diligência policial com oito mil homens. [...] “Perdido no deserto, jungido a provações imensas, muitas vezes sem os mais elementares recursos e sob o ataque persistente e traiçoeiro do inimigo, o soldado brasileiro jamais patenteará abnegação maior” (CUNHA, 2000, p.79-80). [...] “Difícilmente se encontra, folheando a história inteira, um exército que, já quase faminto de véspera e extenuado de combates, se bate durante catorze horas, da madrugada à noite, sem tomar sequer uma gota de água” (CUNHA, 2000, p.80)

170

Segundo Calasans (1997), seguiu-se uma onda de esquecimento após o final da Guerra, que foi rompido pela publicação da obra *Os Sertões*, em 1902. O historiador Marco Antônio Villa também atribui à obra de Euclides da Cunha a grande visibilidade auferida ao conflito até os dias atuais. (VILLA, 1998). Assim, é necessário reconhecer o mérito de Cunha em impedir o apagamento de valores e memórias, bem como, o silenciamento das vozes dos canudenses barbaramente massacrados. Nesta perspectiva, a obra assume seu papel vingador² ao condenar as ações brutais do Exército republicano em suas investidas contra o Arraial e empreender iniciativas na defesa aos sertanejos. Galvão (2022), aponta a mudança forjada a partir das reportagens à publicação de *Os Sertões*:

² Em carta, datada de 21 de abril de 1902, enviada ao amigo Francisco Escobar, Euclides de Cunha assumia a postura de defensor dos canudenses: “Serei um *vingador* e terei desempenhado um grande papel na vida – o de advogados dos pobres sertanejos assassinados por uma sociedade pulha, covarde e sanguinária...” (CUNHA, 1997, p. 133, grifo nosso)



Cinco anos, ou um pouco menos computando os trâmites editoriais, foram necessários para a verdadeira metamorfose que vai das reportagens a *Os Sertões*: cinco anos e uma grande ambição. A massa de informações científicas e históricas acumuladas no livro aponta para o risco da dispersão. Mas, ali reunidas, ganham uma certa unificação, que lhes é conferida pelo estilo naturalista, então predominante na literatura brasileira, junto com um tratamento parnasiano da paisagem. (GALVÃO, 2022, p.10)

Tomando por base Indursky (2000), pode-se inferir que a transformação/reconfiguração da Formação Discursiva das reportagens para *Os Sertões* é resultante do encontro do sujeito do discurso, Euclides da Cunha, com a linguagem e a história. A adição de novos saberes, oriundos sobretudo do testemunho ocular do conflito, além das pesquisas nos vários domínios do saber, como antropologia, botânica, zoologia, geologia, entre outros, resultou em falhas no ritual, que por sua vez originaram não apenas a transformação/reconfiguração, mas a instauração de uma nova posição-sujeito revelada na sua Formação Discursiva.

Assim, utilizando os mesmos sintagmas do protótipo *A nossa Vendéia*, Euclides da Cunha publica, em 1902, sua obra literária e histórico-jornalística dividida em três partes: *A Terra*, *O Homem* e *A Luta*. Com relação à *Terra*, encontra-se a descrição do ambiente do sertão, para tanto, são mobilizados textos e autores de diversas áreas de conhecimento (geologia, meteorologia, botânica, zoologia, física e química), compondo um verdadeiro estudo geográfico da região. Observa-se uma antropomorfização dos seres da natureza. Em *Homem*, há a descrição da vida e dos costumes do sertanejo, sendo este determinado pela tríade meio, raça e história. Configura-se em estudo antropológico e sociológico do sertão nordestino, ao utilizar escritos de história da colonização, de folclore, de psiquiatria, de neurologia, de sociologia, de etnologia. Ao abordar a resistência do povo sertanejo à terra, caracterizou Antônio Conselheiro, desde sua genealogia, aos propósitos enquanto líder do movimento de Belo Monte. Assim, “O determinismo, o cientificismo, o evolucionismo, a noção de linearidade do progresso tido como inelutável, as preocupações ligadas aos fatores hereditários, tudo isso tem frequentemente voz ativa na narrativa.” (GALVÃO, 2022, p.26). Na parte *A Luta* o autor descreve o conflito entre o Exército Brasileiro e os sertanejos conselheiristas ao abordar as quatro expedições realizadas pelo Exército contra o Arraial de Canudos. Para tanto, são utilizadas suas próprias reportagens e cadernetas de campo, reportagens dos outros correspondentes,



bem como, ordens-do-dia do Exército aos relatórios de governo. (GALVÃO 2022; RIBEIRO, 2015).

Com o final da Guerra de Canudos, consolida-se o regime republicano no Brasil, a partir do massacre do Arraial e resultante intimidação a uma suposta restauração monárquica.

Algumas considerações

As formações discursivas em fontes históricas possibilitam desvelar as relações de poder, interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, bem como, identificar a formação de discursos equivocados a partir do confronto das retóricas antagônicas produzidas. A transformação/reconfiguração de uma Formação Discursiva é resultante do encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história. Assim, conhecer as condições de produção de um texto possibilita sua leitura ideológica, visto que nele são impressas as marcas da formação social de onde o texto foi produzido.

O papel da imprensa na Guerra de Canudos, enquanto partícipe do sistema de formação de opinião, confirma a importância que a narrativa desempenhou na construção da memória coletiva, buscando justificar a escalada do conflito e seu bárbaro fim. Os discursos veiculados pela imprensa da época tinham como objetivo desmoralizar e criminalizar o movimento sertanejo e apoiar a sua destruição. Porém, havia argumentos que identificavam, basicamente, o movimento como um grupo de revoltosos que intencionavam deflagrar um golpe restaurador, e outros discursos que não os consideravam monarquistas, mas como um perigo ao desenvolvimento do País.

A Guerra narrada por Euclides da Cunha em *Os Sertões* marca a historiografia brasileira, e traveste-se em denúncia sobre a grande injustiça perpetrada pelo Estado brasileiro, em uma luta desigual contra a população de Belo Monte, respaldada, muitas vezes, por falsas narrativas veiculadas pela imprensa da época. A obra foi publicada em 1902, cinco anos após o final do conflito. Os artigos e reportagens produzidos por Cunha na função de correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*, serviram de fonte inicial na escrita de *Os Sertões*. O discurso subjacente a estes escritos era embasado por ideias cientificistas, positivistas e deterministas, que por sua vez, respaldavam princípios democráticos, abolicionistas e republicanos, ou seja, os enunciados discursivos relacionavam-se com a ideologia vigente e dessa forma regulavam a retórica. Assim, associadas às medidas belicosas adotadas contra a população de Canudos, empreendeu-se medidas discursivas massivas objetivando depreciá-la enquanto fanática, mística, monárquica, e portanto,



retrógrada e contrária à ordem e progresso da recém-instaurada República Brasileira. Construiu-se, assim, todo o cenário para justificar o aniquilamento de Antônio Conselheiro e seus seguidores.

Identifica-se a primazia do discurso oficial cuja retórica visava promover e manter as relações estratégicas e de poder vigentes. Verifica-se, portanto, elementos comuns com a Retórica da Guerra Cultural, que busca suprimir a leitura de mundo adversária. Entretanto, a correlação em tela deve ser encarada de forma bastante restrita, visto que, não havia antes do final da Guerra de Canudos, contraposição ao discurso oficial, que criaria o embate necessário entre as visões antagônicas conselheirista e governamental.

A contraposição ao discurso oficial só ocorreria após o final do conflito, sendo protagonizada pelos principais jornais ao noticiarem o grande número de mortos e os crimes cometidos pelas tropas federais. Dessa forma, a participação da imprensa foi decisiva para justificar o temor e combate aos conselheiristas, bem como, para influenciar a defesa dos mesmos pela opinião pública após o término da Guerra. Posteriormente, a denúncia seria realizada por Euclides da Cunha em *Os Sertões*, confirmando uma transformação/reconfiguração da Formação Discursiva empregada nas reportagens produzidas na função de correspondente do jornal *A Folha de São Paulo*. Identificam-se, assim, formações discursivas diversas, forjadas no palco dos acontecimentos, como o fanatismo em relação aos ideais republicanos e a barbárie da degola protagonizados pelos soldados, e narrados apenas em *Os Sertões*.

Nesta perspectiva, Euclides da Cunha reconstruiu o passado, mediante a transformação/reconfiguração de Formações Discursivas pré-concebidas sob ideais cientificistas, positivistas e deterministas, a partir do seu encontro com a linguagem e a história no palco da Guerra. Apesar dessa reconstrução do passado desvelar as relações de poder e interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, prevalecem na contemporaneidade, retóricas que buscam silenciar vozes, apagar valores e memórias. em detrimento à realidade de resistência à ordem social, política e religiosa imposta aos sertanejos pelas elites locais.

REFERÊNCIAS

AZPEITIA, Juan Ignacio. *Espelbos de Canudos na Guerra de Vargas Llosa*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Programa de Pós-graduação em Estudo de



Linguagens, Departamento de Ciências Humanas, *Campus I*. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BARONI, Alice. A Guerra de Canudos e a construção discursiva euclidiana. *Revista Rumores*. Edição 9, volume 1, jan.-jun. de 2011.

CALASANS, José. *Cartografia de Canudos*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Conselho Estadual da Cultura, EGBA.1997.147p.-(Coleção Memória da Bahia 5).

_____. Canudos – origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista USP*. São Paulo, n. 54, p. 72-81, 2002.

_____. Canudos - origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista da Academia de Letras da Bahia*. Salvador, n. 34, p. 47-63, 1987.

CASTRO, C. *Os militares e a república: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

CUNHA, Euclides da. *Correspondência de Euclides da Cunha (1890-1909)*. Walnice Nogueira Galvão e Oswaldo Galotti (Org.) São Paulo. 1997. 456p.

_____. *Os sertões. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão*. 2a. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Os sertões*. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis, Vozes, 1971.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Os Sertões, um olhar sobre seus 120 anos. *Pontos de Interrogação*, v. 12, n. 2, jul-dez, p. 17-27, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/16399/11127> acesso em: 04/02/2023.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, Ed. Da UNICAMP, 1997.



_____. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000. (Col. Ensaios, 15).

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. & HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise. & HAK, Tony.(org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. *Semântica e Discurso; uma crítica à afirmação do óbvio (1975)*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988.

RIBEIRO, E. S. *Desordem e retrocesso: os discursos científicos e cientificistas acerca da Guerra de Canudos na imprensa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. 350 f.

_____. O poder da imprensa brasileira e sua atuação em movimentos sociais em fins do século XIX e início do XX: os casos da Guerra de Canudos e da Revolta da Vacina. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Uberlândia - MG – 19 a 21/06/2015

SANTOS, Frederico Rios C. Dos. O que se entende por Retórica da Guerra Cultural. *Domínios de Língua@gem*. Uberlândia. vol. 15, n.1, jan. - mar. 2021, p.180-227.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Glaydson José da. Guerra étnica, guerra cultural, guerra total: a interpretação de dados históricos e arqueológicos sobre a antiguidade pela Revista de extrema direita francesa *Terre et Peuple* (1999-2016). *PHOÏNIX*, Rio de Janeiro, 25-2: 167-189, 2019.

VILLA, Marco Antônio. *Canudos: o povo da terra*. São Paulo: Ática, 1997.



ARTE E IMPERIALISMO - O PAPEL ESTADUNIDENSE NO PROCESSO DE MUSEALIZAÇÃO DA ARTE MODERNA NO BRASIL

Matheus Henrique Gonçalves Silva¹

Introdução

Um dos legados dos artistas e intelectuais modernos brasileiros foi a articulação com diferentes atores sociais para a construção de um novo sistema de produção, exibição e preservação de arte brasileira. Ele viria para substituir a centralidade da Escola Nacional de Belas Artes e das encomendas de obras pelo Estado. Também seria importante para consolidar o mercado de arte, que vinha crescendo com uma série de galerias sendo abertas nas cidades de São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). Esse processo se cristalizou na fundação dos primeiros museus de arte moderna do país em ambas as cidades no final da década de 1940.

São Paulo recebeu dois museus. O primeiro foi o Museu de Arte de São Paulo (MASP), inaugurado no dia 02 de outubro de 1947. Hoje o MASP leva em seu nome uma homenagem a seu fundador e primeiro mantenedor, Francisco de Assis Chateaubriand. Chateaubriand era, na época, o dono do maior conglomerado de mídias da América Latina e explicitava aspirações para a política institucional. A iniciativa foi noticiada em seus jornais como sendo "uma postura museológica revolucionária" (FERRAZ, 1947). O crédito artístico da inovação era reservado ao diretor artístico Pietro Maria Bardi.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) surge no ano seguinte. Propriedade de Francisco Matarazzo Sobrinho, é fundado ainda sem sede própria em 1948. Naquele momento Matarazzo coordenava parte das indústrias de sua família do setor metalúrgico. O museu promoveu conferências e negociações com profissionais ligados às artes, buscando organizar em torno de si o movimento de arte moderna paulistana que na época congregava grupos de artistas, arquitetos e cineclubes. Entre as suas realizações mais emblemáticas estão as Bienais de Arte, exposições gigantes e mundiais que começaram a

176

¹ Mestrando em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). e-mail: matheus.henrique.silva@usp.br; hgsilvamatheus@gmail.com



ser organizadas em 1951. Anos depois, seu acervo foi a estrutura em torno da qual se ergueu a primeira coleção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

O reconhecimento oficial das empreitadas modernas paulistanas como patrimônios históricos e artísticos não tardou a acontecer. No caso do MASP, seu acervo foi tombado 26 anos depois, em novembro de 1973. O museu em si, 35 anos depois da inauguração. O acervo do MAC-USP, herdeiro do MAM-SP, foi tombado em maio de 1982. A coleção de documentos do arquivo da Fundação Bienal, que abriga a história do MAM-SP, da Bienal e outros documentos relativos à arte moderna no Brasil, foi reconhecida em 1993. A fundação dos museus apresentou promessas civilizatórias que agradaram grande parte dos intelectuais. O objetivo era atualizar o que se considerava atraso da cultura brasileira frente ao que viam aqueles que viajavam para a Europa e Estados Unidos. Para Matarazzo, o "nosso museu" cumpria o papel de "levar ao povo as manifestações da arte contemporânea", o que acarretaria a incorporação da arte moderna "ao patrimônio cultural da Nação" (MATARAZZO, 1949). Os jornais de Chateaubriand não medem elogios à iniciativa do chefe, apresentada como um "monumento que se ergue em S. Paulo num belíssimo gesto de idealismo" (MILLIET, 1947). A principal marca do MASP nos seus primeiros anos foi o caráter didático, tendo organizado uma série de exposições com reproduções coloridas de manifestações emblemáticas da arte cobrindo da pré-história ao abstracionismo moderno.

Além das promessas civilizatórias, a fundação do MASP e do MAM-SP teve participação internacional. Ambos foram fundados com apoio do burguês e político estadunidense Nelson Rockefeller e do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA). Entre 1941 e 1946, o empresário da *Standard Oil Company* foi coordenador de assuntos inter-americanos, posição responsável por articular a política externa dos EUA com a América Latina no comércio e na cultura. Também era parte do conselho administrativo do MoMA, cuja família ajudara a fundar na década anterior.

A política externa norte-americana para as artes plásticas brasileiras atravessa estudos nos campos da História Cultural, da História Intelectual e da História das Relações Internacionais. Trabalhos como os de Antônio Pedro Tota, Simele Soares Rodrigues e Marcelo Ridenti apontam para o impacto cultural provocado pelas relações diplomáticas entre Brasil e Estados Unidos e pela circulação de artistas e intelectuais entre os países. Tota se dedicou a compreender o processo de americanização do Brasil na época da segunda-guerra mundial (2020) e as atividades de Rockefeller no Estado (2014). Rodrigues pesquisou em seu



doutorado as questões levantadas sobre a continuidade da americanização no Brasil durante a guerra fria (2015). Ridenti buscou compreender o lugar do intelectual e a totalidade do processo que envolvia sua internacionalização e seu financiamento em meio à rápida modernização da sociedade brasileira durante a Guerra Fria (2020).

O presente artigo se integra aos interesses das pesquisas citadas. Seu objetivo é contribuir para a compreensão dos impactos da política externa estadunidense na arte brasileira, em especial o papel do MoMA na fundação dos museus de arte moderna paulistanos. Para tanto, é feita uma análise do conteúdo das pastas de número 7, 26, 27, 28, 38 e 39 da série documental II, *Latin American Correspondence 1940s* do arquivo do MoMA.

O alinhamento hemisférico

Para compreender o investimento diplomático estadunidense na arte moderna brasileira é preciso situá-lo no horizonte mais amplo das relações entre Estados Unidos e América Latina. Desde antes da segunda-guerra mundial os EUA buscaram construir no continente uma política que ficou conhecida como a da "Boa Vizinhança". Substituindo a projeção militar da Política do Porrete (BANDEIRA, 1978, p. 168), a Política da Boa Vizinhança visou consolidar e expandir a influência dos EUA principalmente através do entretenimento, da arte e do intercâmbio de intelectuais (TOTA, 2020).

Com a escalada da segunda-guerra mundial, garantir a cooperação dos demais países do continente americano com os objetivos políticos e econômicos estadunidenses se tornou prioridade. Em 12 de outubro de 1940 o presidente Franklin D. Roosevelt discursou a respeito da necessidade de um alinhamento das Américas para a defesa da "democracia" e da "liberdade". Neste discurso, Roosevelt apontou pontos de convergência entre as histórias nacionais de todo o continente. O argumento foi construído através do apagamento das peculiaridades de cada processo de colonização, o que é evidente em trechos como o seguinte:

Quando nossos antepassados vieram a estas margens, eles vieram com a determinação de ficarem e tornarem-se cidadãos do Novo Mundo. Conforme nós estabelecemos nossas independências, eles quiseram tornar-se cidadãos da América - não uma América Anglo-Saxã, nem uma América Italiana, nem uma América Germânica, nem uma América Hispânica, nem uma América Portuguesa - mas apenas cidadãos de uma nação independente da América. (ROOSEVELT, 1940)



A escravidão no continente americano é praticamente apagada da descrição de Roosevelt. Ela é apenas mencionada como parte do retorno à “idade média” promovido pelo fascismo e pelo nazismo. Para combater o retorno da escravidão era preciso armar os EUA. O armamento de sua nação visava a intervenção direta na segunda-guerra mundial e era justificado como um ato de defesa de todo o hemisfério. Hemisfério, para Roosevelt, era o território que inclui as Américas do Norte, Sul, Central e as ilhas adjacentes. Em seu discurso, a liberdade era o ideal máximo a ser protegido. "Este é o porquê de nos armarmos. Eu repito, esta nação quer manter a guerra longe destes dois continentes. [...] nós estamos determinados a reunir toda a nossa força para que possamos, então, continuar livres". (IBIDEM)

Apesar das palavras bonitas, a liberdade proposta pelos Estados Unidos era tutelada. A proteção militar oferecida aos povos americanos era estratégica para os estadunidenses. Com vantagem geográfica por estar longe dos campos de batalha, seria prejudicial aos EUA ter de lidar com desdobramentos militares do conflito na América Central ou na América do Sul. Alinhado à Política da Boa Vizinhança, os movimentos militares eram apresentados como gestos de amizade, e os interesses estadunidenses como interesses de todas as nações americanas. Para garanti-los os EUA investiram em diversas ferramentas. Entre elas, a diplomacia cultural.

O Programa de Arte do Coordenador de Interesses Inter-Americanos

Em 16 de agosto de 1940 é fundado o Escritório de Coordenação de Relações Econômicas e Culturais entre as repúblicas americanas (*Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics*), posteriormente chamado de escritório do Coordenador de Interesses Inter-Americanos (*Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, OCIAA). O *Office* foi uma das principais ferramentas de diplomacia estadunidense em sua política hemisférica. Através dele uma série de projetos econômicos e culturais foram movimentados, entre eles um Programa de Arte. Segundo relatório de junho de 1943 o Programa contava com comitês em 11 países: República Dominicana, Brasil, El Salvador, Nicaragua, Panama, Chile, Colômbia, Equador, Honduras, México e Uruguai. Cada comitê possuía liberdade para propor políticas locais específicas, desde que alinhadas aos interesses de sua sede nos EUA. Os comitês também acompanhavam o andamento das medidas executadas em cada país (ART SECTION, 1943).



Segundo o mesmo documento, entre 1941 e meados de 1942 o Programa de Arte executou uma série de projetos: a realização de exposições na América Latina de pintura contemporânea estadunidense e de exposições de pintura latino-americana nos Estados Unidos; o patrocínio de pesquisas arqueológicas em 10 países latino-americanos; a encomenda de bustos em bronze de dez presidentes das repúblicas americanas; a participação estadunidense na *Guatemala National Fair Project*; a distribuição de exemplares do livro *Brazil Builds*, catálogo de exposição homônima do MoMA sobre arquitetura brasileira; a promoção de uma competição de design industrial e de posters; a difusão das políticas econômicas estadunidenses de estímulo à arte popular no Peru; o financiamento de uma viagem de campo para a América Latina com o objetivo de estabelecer um programa de relações culturais no campo das artes e ofícios; e a concessão de bolsas de estudo em artes plásticas. Também foram distribuídos boletins acadêmicos sobre arte e reproduções coloridas de obras famosas.

Ainda em 1942 a Seção de Arte do *Office* se muda de Nova Iorque para Washington e o que antes aparecia como um "conjunto esparso de projetos de arte" ganha maior unidade e coerência (IDEM, p. 12). É o momento no qual o Projeto de Conquistas Criativas se torna o cerne do programa. Realizado de 1942 a 1943, teve entre suas principais atividades a concepção e execução de três exposições: O Homem e a Terra (*Man and the Land*); Arte para o povo (*Art for the People*); e Rumo a um Novo Mundo (*Towards a New World*). Cada uma foi prevista para ser reproduzida em 100 cópias, feitas para circular nos países do hemisfério com o objetivo de combater a propaganda nazista, que retratava os Estados Unidos como uma nação puramente materialista. Como resposta, as exposições apresentariam a cultura estadunidense e o desenvolvimento dos ideais da democracia no país. Complementando as três exposições principais houve duas outras, levadas a cabo em colaboração com o MoMA. O sucesso da distribuição do catálogo da *Brazil Builds* levou a uma série de solicitações para a realização de uma versão itinerante da exposição a ser apresentada no Brasil e no México. Além desta, as embaixadas norte-americanas em Montevideo e Bogotá requisitaram ao MoMA uma versão itinerante de sua exposição *Road to Victory*, que retratava o cotidiano dos estadunidenses e o início de seus esforços de guerra. Houve também outras doze exposições sobre o processo serigráfico, ilustradas com estampas selecionadas pelo *Creative Printmakers Group*; três exposições de pinturas feitas por crianças, chamadas *This is my country*; vinte exposições de estampas e fotografias oferecidas pelo *Federal Art Project* em colaboração com o *Philadelphia Museum* na América



Latina; e quatro exposições de fotografia que foram especialmente requisitadas aos EUA por instituições com as quais houve alguma forma de intercâmbio artístico.

O Programa também executou serviços a partir de solicitações dos países americanos, atendendo a 3650 pedidos diversos. Além disso, recebeu 100 publicações sobre arte vindas de 4 países e enviou 1300 fotografias e 972 slides de arte estadunidense mediante requisições. Quanto ao intercâmbio de intelectuais, foram respondidas 150 solicitações de palestrantes no campo das artes para discursar nos EUA e 50 artistas e intelectuais latino-americanos foram recebidos oficialmente e apresentados aos líderes das instituições de arte estadunidenses.

Em primeiro de julho de 1943 as atividades do Programa foram transferidas para a Divisão de Relações Culturais do Departamento de Estado. O relatório destacou seis recomendações para a continuidade dos trabalhos. A primeira foi a manutenção do intercâmbio de exposições sobre as conquistas artísticas do passado e do presente. O objetivo continuou o mesmo: estimular o entendimento mútuo entre os EUA e as outras repúblicas americanas. A intenção era que tais atividades fossem progressivamente realizadas de forma independente entre os países e suas instituições culturais, sendo o apoio estatal cada vez menos necessário. A segunda foi a centralização das atividades artísticas interamericanas em uma câmara de compensação que impeça possíveis esforços duplicados e permita aos EUA mapear campos de atividade negligenciadas. A terceira foi o estabelecimento de um centro de informações sobre atividades interamericanas no campo da arte, como parte da câmara de compensação mencionada. A quarta foi o estímulo ao intercâmbio de publicações no campo da arte. A quinta foi o auxílio eventual na disponibilização de instrumentos de aprendizagem e materiais artísticos a instituições e indivíduos das outras repúblicas que por não conseguirem garantir tais materiais acabam não participando do programa. A sexta foi a consulta a agências de intercâmbio de estudantes de arte, artistas e pessoas relacionadas às artes.

Alinhado à liberdade tutelada proposta no discurso de Roosevelt, o Programa de Arte do OCIAA apostou na estruturação de um sistema de arte interamericano em torno dos Estados Unidos. Através da circulação de exposições os EUA divulgam os seus valores, se projetam como a nação do futuro e apostam na apresentação de seus interesses específicos como interesses de toda a América Latina. O projeto relatado buscou atingir sobretudo as camadas intelectualizadas das populações americanas. Com a circulação de obras de arte, o intercâmbio de artistas e intelectuais, o patrocínio de pesquisas acadêmicas e de publicações especializadas e a disponibilização de reproduções coloridas



de obras de arte, de boletins informativos e acadêmicos e de listas diversas, os EUA se posicionaram no continente como um centro cultural cuja referência era incontornável e importância incontestável.

O imenso fluxo de solicitações feitas ao Programa pelo material disponibilizado atesta tanto a referencialidade dos EUA frente às outras nações americanas quanto o interesse estadunidense em categorizar e conhecer dentro de seu território a arte do restante da América. O Programa auxiliou os EUA no recolhimento de um montante de informações sobre a arte do restante do continente incomparável a seus pares americanos. Quem visava obter tais informações precisaria negociar com as embaixadas ou diretamente com as instituições estadunidenses. Não era incomum recebê-la diretamente dos EUA, como forma de cordialidade e cooperação internacional com as instituições e indivíduos cujos laços se buscava estreitar.

A distribuição de publicações do MoMA como ferramenta de política externa

O caso da distribuição do mencionado catálogo *Brazil Builds* é um exemplo da busca dos EUA pela sua projeção como centro intelectual para a América Latina. Uma autorização de compra presente nos arquivos do MoMA indica que pelo menos duas mil cópias da publicação foram adquiridas na intenção de distribuí-la entre os países americanos (SCIENCE AND EDUCATION DIVISION, 1942).

Em 19 de dezembro de 1944 o futuro prefeito da cidade catarinense Tubarão, Francisco Carlos Regis (eleito pela UDN em 1948), escreveu para o MoMA agradecendo o recebimento de um exemplar da publicação que havia solicitado no início de julho. Na ocasião, o futuro prefeito não perde a oportunidade de manifestar ao mesmo tempo o seu nacionalismo e o seu alinhamento ao projeto hemisférico estadunidense. Ele exaltou no documento o que considera os esforços "decisivos" do Brasil na guerra e o encerrou citando uma canção de Ruy de Almeida, gravada no ano anterior: "as américas unidas, unidas vencerão" (REGIS, 1944).

Regis não fazia parte de um público especializado. O estudante Paulo Mena Barreto Dutra também não e coincidentemente solicitou um exemplar da publicação ao museu no ano seguinte (DUTRA, 1945). Em novembro daquele ano Eduard Kratzenstein, fotógrafo do Museu Paraense Emílio Goeldi, escreve ao MoMA negociando fotos suas e sugere que se abata do preço das impressões o equivalente a um exemplar da publicação



para si (KRATZENSTEIN, 1945). Estes são apenas alguns exemplos do impacto do livro no público brasileiro.

A correspondência entre a editora Gerth Todmann e o MoMA sinaliza a referência que o museu havia se tornado em 1946. Em junho daquele ano a editora informa o museu que está publicando um livro sobre arquitetura moderna no Brasil organizado por João Batista Vilanova Artigas. Na carta, relata que *Brazil Builds* é uma inspiração editorial para sua empreitada. (GERTH TODTMANN, 1946).

Brazil Builds não foi o único livro distribuído no Brasil pelo MoMA. Em novembro de 1944 Olympio Costa Junior, diretor da Biblioteca Pública de Pernambuco, escreve ao Museu agradecendo a oferta de um exemplar de *Built in USA 1932-1944* (COSTA JR. 1944). No mesmo dia o pintor manauara Percy Deane escreve ao MoMA solicitando os livros *Corot and Daumier* e *The prints of Georges Rouault* (DEANE, 1944). No dia seguinte foi escrita uma carta na qual de Ox Pascoal, chefe da divisão cultural de uma biblioteca municipal brasileira, acusa o recebimento de 2 exemplares de *Hayter and Studio* (PASCOAL, 1944). Em abril de 1946 José Pinto, morador de Porto Alegre, escreve ao MoMA solicitando o envio de um exemplar do *The Bulletin of the Museum of Modern Art* e as condições para sua assinatura (PINTO, 1946). Luiz Edmundo Leite, aluno da Escola Nacional de Belas Artes do RJ, escreve ao MoMA em junho do mesmo ano solicitando o envio de um catálogo das publicações do museu para o seu endereço (LEITE, 1946). Em fevereiro de 1949 Alfred Barr Jr, diretor do MoMA, enviou todas as publicações impressas do MoMA ao MAM-RJ (BARR JR., 1949). Mesmo seis anos depois do encerramento do Programa de Arte da OCIAA, a distribuição internacional de publicações do MoMA ainda era uma prática diplomática expressiva

A expansão das atividades do MoMA na América Latina

Além de manter a distribuição de publicações como ferramenta de política externa, o Departamento de Estado contratou em fevereiro de 1944 René d'Harnoncourt, vice-diretor do MoMA e responsável por suas relações exteriores, para a posição de *Consultant* da *Inter-American Educational Foundation*. Ele receberia um salário de seis mil e quinhentos dólares por ano (WEISS, 1944). d'Harnoncourt havia sido designado para a visita de campo promovida pela OCIAA dois anos antes, e em setembro discutia com Rockefeller os detalhes de uma segunda edição da viagem (D'HARNONCOURT, 1944a). O objetivo era o de "iniciar uma campanha de associação [...] e avaliar a venda de livros e reproduções,



o recebimento de exposições itinerantes, o estabelecimento de um circuito de filmes para a filмотeca e outros serviços" (D'HARNONCOURT, 1945b).

Entre as suas expectativas estava fazer organizações locais se interessarem por levar a cabo um programa de associações ao MoMA de longo alcance. Tais organizações poderiam ser auxiliadas por comitês compostos por empresários estadunidenses. O comitê de São Paulo já apresentava interesse pela fundação de um museu de arte moderna na cidade. A situação era semelhante nas cidades de Rosario e Buenos Aires, na Argentina. Os membros receberiam além dos boletins do Museu um complemento em espanhol ou português com os eventos no campo da arte mais significativos nos EUA e no exterior. Devido a problemas com a distribuição de filmes, d'Harnoncourt não negociou o empréstimo do material. Apesar disso, se comprometeu a reunir cartas que demonstravam a existência da demanda por tal serviço (IBIDEM).

A viagem ocorreu entre 27 de dezembro de 1944 e 23 de março do 1945. Partindo da Cidade do México, d'Harnoncourt visitou Lima (Peru), Buenos Aires, Mar del Plata e Rosario (Argentina), Rio de Janeiro, São Paulo e Belém (Brasil); e Porto Príncipe (Haiti), de onde retornou ao México.

d'Harnoncourt relata ter se surpreendido com o entusiasmo e respeito com o que foi recebido em todos os lugares onde esteve. Para ele, "não há dúvidas que o Museu é considerado por todos os intelectuais progressistas da América Latina como a instituição líder no hemisfério" (D'HARNONCOURT, 1945b).

Na viagem, d'Harnoncourt estabeleceu centros de associação em quatro das cidades que visitou: Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Paulo e Lima. No México foi decidido coordenar a campanha de associação dos EUA. Em todas as cidades mencionadas o vice-diretor recebeu o auxílio de empresários através dos comitês locais, conforme pretendido. As livrarias visitadas reclamavam que as publicações do MoMA seguiam esgotadas. Apesar das dificuldades a serem superadas, d'Harnoncourt acreditava que uma maior cordialidade na comunicação levaria à conquista da confiança do mercado sul-americano. Isso ampliaria consideravelmente o alcance do Museu no segmento de publicações sobre arte e de reproduções.

O MoMA também identificou um desconhecimento geral sobre o funcionamento de suas exposições itinerantes. Via de regra, era presumido pelos latino-americanos que o serviço era patrocinado pelo governo e que, portanto, receber as exposições seria uma atividade livre de custos. d'Harnoncourt desmentiu a informação, mas isso não desanimou a formação de organizações com fins de arrecadação de fundos para recebê-las em Brasil,



Argentina e México. O vice-diretor não acreditava, contudo, ser possível manter um programa de exportação de exposições autossustentável nos países menores.

O serviço de cinema foi o que despertou maior interesse. Como exemplo, d'Harnoncourt narrou uma proposta vinda de São Paulo para a fundação de uma Sociedade Cinematográfica (*Motion Picture Society*). A iniciativa teria 100 membros que contribuiriam com 1000 dólares anualmente. Seu objetivo seria viabilizar o uso dos aparelhos de exibição da Biblioteca Municipal para organizar pelo menos três sessões de cada filme programado: uma privada, reservada aos membros; e outras duas abertas ao público.

Além de um relatório oficial, o vice-diretor preparou um documento confidencial que enviou a Nelson Rockefeller. Ele é descrito em correspondência de 21 de junho de 1945 como sendo dividido por duas seções principais, uma focada em aspectos políticos e outra focada em observações de questões de intercâmbio cultural (D'HARNONCOURT, 1945a). No entanto, apenas a segunda seção consta na documentação consultada (D'HARNONCOURT, 1945c).

Nela são destacadas quatro recomendações para o campo do intercâmbio cultural. A primeira sugeria que os EUA organizassem mais palestras e eventos com a participação de intelectuais latino-americanos, pois diferentemente da França eles o fazem apenas pontualmente. A segunda seria organizar exposições com ampla participação, em oposição a exposições de feitos exclusivamente estadunidenses. Com isso era esperado consolidar os EUA como um centro cultural mundial nas mentes dos latino-americanos. A terceira recomendação era resposta a um "medo" de muitos latino-americanos da perda de sua identidade nacional por conta da influência dos EUA. Foi sugerido que os programas culturais dos EUA reforçassem externamente que seu objetivo não era impor a sua cultura ou apresentá-la como modelo, mas dar aos demais países as ferramentas para que construíssem suas próprias formas culturais. A última recomendação era tomar mais cuidado com a qualidade das iniciativas patrocinadas por agências conectadas com o intercâmbio cultural, visto que uma performance medíocre podia estragar o esforço investido ao longo de meses e ser utilizada como um exemplo contra os estadunidenses por grupos rivais.

Como se vê, o processo de realocação das atividades da Seção de Arte do Office para a Divisão de Relações Culturais do Departamento de Estado considerou e ampliou pelo menos algumas das recomendações presentes no relatório de 1943. Naquele ano a indicação era que o governo estadunidense continuasse a patrocinar iniciativas como as exposições itinerantes, apesar de ser preferível que as instituições negociassem



diretamente sem a intervenção estatal. Menos de dois anos depois o MoMA já articulava para que os países interessados pagassem pelo envio das mostras e organizassem os pormenores. A política de doação de livros sobre arte é complementada com a vontade de inserção do MoMA no mercado editorial dos países latino-americanos, no qual sentia que podia superar a posição já consolidada dos ingleses e franceses. O serviço de cinema só não avançou por conta das dificuldades presentes à época no transporte das películas. E mesmo assim foi o mais requisitado.

Ao mesmo tempo, d'Harnoncourt reconhecia e comparava os esforços de cooperação intelectual da França com países da América aos esforços dos EUA na medida em que ambas as nações utilizavam a arte e a cultura para disputar a mesma zona de influência. Para o vice-diretor, seu país não deveria aspirar o controle estético das outras culturas americanas e nem utilizar sua política externa para projetar apenas as próprias conquistas artísticas e intelectuais. Os Estados Unidos deveriam projetar a nação como a nova metrópole cultural mundial, sendo a presença de trabalhos internacionais nas exposições que organizavam um atestado de sua centralidade na dinâmica cultural internacional. O nacionalismo à direita e à esquerda eram considerados entraves para os interesses estadunidenses, provavelmente porque ameaçavam política hemisférica encampada pelos EUA. A recomendação de maior rigor na qualidade das atividades promovidas nos intercâmbios culturais vem no sentido de evitar munir inimigos com argumentos contrários aos interesses de projeção hemisférica dos EUA.

O incentivo à fundação dos museus de arte moderna brasileiros

Antonio Pedro Tota localizou no *Rockefeller Archive Center* uma carta escrita em março de 1946 por Assis Chateaubriand informando a Rockefeller suas intenções de instalar um museu de arte moderna no edifício do seu jornal. Chateaubriand solicitava o envio de informações e de projetos, que a artista Moussia Pinto Alves traria ao Brasil na volta de sua viagem aos EUA. Tota avaliou que "com o apoio de Nelson, Moussia pôde familiarizar-se com a organização do MoMA, o que permitiu a Chatô [...] montar, com poucas obras, e inaugurar em outubro de 1947 o Museu de Arte de São Paulo" (TOTA, 2014, p. 345). O pesquisador também localizou uma lista de obras enviadas ao Brasil por Rockefeller (IDEM, p. 344). Segundo o autor, foram desembarcados no Brasil quase duzentos quilos de obras de arte destinadas a futuros museus brasileiros, que foram recebidas em São Paulo no dia 21 de novembro de 1946. Na data, Rockefeller deixara o



Rio de Janeiro em direção a São Paulo para participar de uma reunião na biblioteca municipal sobre o assunto. Segundo Tota participaram da reunião Rockefeller, Carleton Sprague Smith, diplomata estadunidense no Brasil responsável pelos assuntos culturais, Eduardo Kneese de Mello, presidente do Instituto de Arquitetos, Sergio Milliet, intelectual e crítico de arte, Carlos Pinto Alves, empresário e esposo de Moussia, e Chateaubriand.

Foram entregues ao Brasil 13 obras, sendo *gouaches*, aquarelas e pinturas a óleo, além de uma escultura móvel de arame com lâminas de aço. Para Smith, os quadros não deveriam ser considerados como pedras de lançamento para coleções futuras, mas como estímulos à arte contemporânea. Em correspondência, o diplomata sugere que fossem usados para promover o estabelecimento de Sociedades de Museu não só em RJ e SP mas talvez em Belo Horizonte, Porto Alegre e outras cidades brasileiras. Também sugeria a articulação de uma exposição sob o título "O que é a pintura moderna?" com as obras originais e reproduções "cuidadosamente escolhidas". O plano era expor as obras destinadas ao Brasil na Biblioteca Municipal de São Paulo por algumas semanas, enviando-as em seguida para exposição no RJ. Para a divisão das obras entre os museus é relatado que Alfred Barr Jr sugeriu que São Paulo ficasse com os trabalhos de Byron Browne, Alexander Calder, Georg Grosz, Morris Graves, Fernand Léger, André Masson e Marc Chagall. Para o Rio de Janeiro, a sugestão era enviar os de Spruce, Gwathmey, Lawrence, Asver, Léger, Tanguy e Ernst (SMITH, 1946a). Smith posteriormente encaminhou os estatutos do MoMA e da *Charter of the Museum of Modern Art of New York*. Era esperado que apesar das diferentes circunstâncias envolvidas os documentos pudessem "ser úteis para se desenhar os estatutos das novas organizações".

Em 1948 o MoMA contribuiu com São Paulo enviando filmes modernos. Em janeiro daquele ano se negociava o envio de *La souriante madame Beudet*, de Germaine Dulac (1923); *Ménilmontant*, de Dimitri Kirsanoff (1926); e *Ballet Mécanique*, de Fernand Léger (1924). O MoMA também enviaria *Entr'acte*, de René Clair (1924), mas como já havia uma cópia do filme em São Paulo Matarazzo pediu para que fosse substituído por *Dreams that money can buy*, de Hans Richter (1947). Os filmes seriam exibidos do final de janeiro ao final de fevereiro, sendo posteriormente devolvidos ao MoMA (MATARAZZO, 1948).

Também em 1948, Matarazzo organizou o que pode ser considerado um embrião da exposição de abertura do MAM-SP em uma das fábricas da Metalúrgica Matarazzo (TOTA, 2014. p. 346). A exposição "Do figurativismo ao abstracionismo" apresentava



um discurso sobre a história da arte em cujo pináculo se encontravam as pesquisas abstratas. Este discurso ecoava a posição de críticos de arte estadunidenses responsáveis pela disseminação do anticomunismo através da exportação e legitimação do expressionismo abstrato estadunidense, como Clement Greenberg (GUILBAUT, 1985). A exposição de Matarazzo e o museu de Chateaubriand foram visitados e elogiados por d'Harnoncourt e Rockefeller em setembro daquele ano, sendo notícia de destaque nas publicações do Diário de São Paulo e de O Jornal, do Rio de Janeiro. As notícias descreviam a inauguração de um “programa amplo de cooperação entre pintores brasileiros e americanos”. Também relatavam a importância do intercâmbio com os cineclubes paulistanos (O JORNAL, 1948).

Dois anos depois, Rockefeller discursou na abertura de uma nova ala do MASP (TOTA, 2014. p. 350). O burguês inspirou seu discurso em um de Franklin Roosevelt, proferido na inauguração de uma ala do MoMA. Assim como Roosevelt em seu apelo ao alinhamento hemisférico, Rockefeller falseou a história brasileira, forçando similitudes infundadas entre as duas nações. O ápice de seu discurso foi a defesa da arte abstrata, para ele representante da expressão máxima da liberdade de criação do artista.

Derrotados o fascismo e o nazismo, o alvo estadunidense era a União Soviética. “Relembramos que [...] os sovietses suprimiram a arte moderna como formalística, burguesa, subjetiva, nihilista e antirrusa; e que o oficialismo nazista insistia, e o oficialismo soviético ainda insiste, num realismo convencional saturado de propaganda nacionalista”. (ROCKEFELLER, 1950. apud TOTA, 2014. p. 354). A diplomacia cultural norte-americana se adequava à nova ordem internacional que emergiu logo após a segunda guerra mundial. Neste momento, a arte moderna cumpria para os EUA o papel de um veículo de ideologia anticomunista (GUILBAUT, 1985; WOOD et al. 1994; SAUNDERS, 2000). Era o início da Guerra Fria, e no Brasil os EUA consolidavam duas novas bases para encampar sua política cultural: os museus de arte moderna paulistanos MASP e MAM-SP.

Conclusão

Diante do exposto, é inegável que a política externa estadunidense para a cultura impactou diretamente na América Latina como um todo. A construção de laços intelectuais e artísticos com os países latinos foi considerada estratégica pelos EUA, pois contribuía para o seu objetivo de alinhamento hemisférico. Externamente, os EUA



apresentaram seus interesses nacionais como interesses de todos os países americanos e incentivaram um apoio tácito à gerência dos EUA nos assuntos da América Latina.

O Programa de Arte da OCIAA (1941-1943) foi uma expressão da política de alinhamento na cooperação cultural. Ele promoveu exposições de arte estadunidense na América Latina, recebeu exposições latinas em seu território, promoveu pesquisas acadêmicas, patrocinou intercâmbios de intelectuais e artistas, distribuiu publicações e listas diversas entre outras atividades. Estas ações eram avaliadas em extensos relatórios internos, onde se cuidava para que cada próximo passo elevasse a confiança latina nos EUA.

O Programa foi considerado bem-sucedido e deveria dar um salto de qualidade através de sua estruturação em câmaras de compensação. Apesar disso, também foi considerado importante que as instituições latinas passassem a se alinhar cada vez mais diretamente a instituições estadunidenses ao invés cooperarem explicitamente com o Estado. O MoMA foi fundamental para que os interesses nacionais dos EUA se ocultassem atrás de seus museus. Tendo em seu conselho administrativo a autoridade máxima da OCIAA e um responsável pelas relações com a América Latina que colaborava diretamente com o governo, o MoMA foi conduzido pelos EUA para que se tornasse uma referência central nos campos da arte moderna e do mercado editorial para toda a América Latina.

O alinhamento da intelectualidade brasileira aos EUA é expresso na centralidade assumida pelo MoMA para o público especializado e não especializado em arte do país. A distribuição de diversas publicações do Museu, como o catálogo *Brazil Builds*, projetou os EUA no mercado editorial brasileiro. Iniciativas que no início eram patrocinadas pelo Estado, tanto no mercado editorial quanto no intercâmbio de exposições, passaram a ser custeadas e demandadas pelos países latinos. Nos relatórios de d'Harnoncourt é avaliado que Brasil e Argentina demonstraram desde o começo predisposição maior à cooperação estadunidense do que outros países latinos. A parceria de Chateaubriand e Matarazzo com Rockefeller na fundação do MASP e do MAM-SP pode ser lida como evidência dessa disponibilidade brasileira.

O presente estudo, portanto, lança a hipótese de que o sentido da fundação dos museus modernos paulistanos aparece para os EUA como uma conquista no escopo de sua estratégia de alinhamento hemisférico para o continente americano. Ao mesmo tempo em que a cooperação remonta à Política da Boa Vizinhança, a promoção da arte abstrata e as críticas à URSS pelas instituições já acenam para os novos objetivos militares dos EUA ligados à Guerra Fria. Apesar desta constatação não resumir o significado destes



museus para a sociedade brasileira, indica não ser possível compreendê-lo totalmente sem localizar as iniciativas paulistanas no quadro geral das relações culturais entre Brasil e Estados Unidos.

Bibliografia

Artigos da imprensa e Discurso

FERRAZ, Geraldo. **Um museu vivo**. Diário de S. Paulo, São Paulo. 01 jan. 1947.

MILLIET, Sergio. **Monumento que se ergue em S. Paulo num belíssimo gesto de idealismo**. Diário da Noite, São Paulo. 29 de setembro de 1947

O JORNAL. **Intercâmbio entre os museus de arte moderna de S. Paulo e Nova York**. Rio de Janeiro: 14 de setembro de 1948.

ROOSEVELT, F. D. **Address on Hemisphere Defense**, 12 dez. 1940. Disponível em: <<https://www.presidency.ucsb.edu/node/209196>>. Acesso em: 2 mar. 2023

SOBRINHO, Francisco Matarazzo. **Entrevista de Matarazzo para as Folhas**. Folha de S. Paulo, São Paulo. 23 de dezembro de 1949.

Correspondências

BARR JR. [s. t.]. Destinatário: J. T. Nabuco. Nova Iorque: 16 de fevereiro de 1949.

COSTA JR, Olympio. [s. t.]. Destinatário: Diretor do MoMA. Recife: 07 de novembro de 1944.

DEANE, Percy. [s. t.]. Destinatário: Diretor do MoMA. Rio de Janeiro: 07 de novembro de 1944

DUTRA, Paulo Mena Barreto. [s. t.]. Destinatário: Verna Harrison. Porto Alegre: 11 de maio de 1945.



D'HARNONCOURT, René. [s. t.]. Destinatário: Nelson Rockefeller. Nova Iorque: 12 de setembro de 1944a.

_____. **Museum Promotion in Latin America.** Destinatário: Stephen C. Clark. Nova Iorque: 06 de dezembro de 1944b.

_____. [s. t.]. Destinatário: Nelson Rockefeller. Nova Iorque: 21 de junho de 1945a.

GERTH TODTMANN. [s. t.]. Destinatário: Philip Goodwin. São Paulo: 15 de junho de 1946.

KRATZENSTEIN, Eduard. [s. t.]. Destinatário: René d'Harnoncourt. Belém do Pará: 10 de novembro de 1945.

LEITE, Luiz Edmundo. [s. t.]. Destinatário: MoMA. Rio de Janeiro: 16 de junho de 1946.

PASCOAL, Ox. [s. t.]. Destinatário: Diretor do MoMA. [s. l.] 08 de novembro de 1944

PINTO, Jose. [s. t.]. Destinatário: MoMA. Porto Alegre: 25 de abril de 1946.

REGIS, Francisco Carlos. [s. t.]. Destinatário: Luis de Zulueta Jr. Florianópolis: 19 de dezembro de 1944.

SMITH, Carleton Sprague. [s. t.]. Destinatário: Eduardo Kneese de Mello. [s. l.]: 28 de novembro de 1946a.

_____. [s. t.]. Destinatários: C. P. Alves; R. Amorim; R. Levi; L. G. Machado; E. K. de Mello; A. Machado; H. Minglin; A. R. Miranda; R. B. Moraes; F. R. do Nascimento; P. Rocha. [s. l.]: dezembro de 1946b.

WEISS, Mary W. [s. t.]. Destinatário: René d'Harnoncourt. Washington: 01 de fevereiro de 1944.

Livros e teses





ANDERSON, Perry. **A política externa norte-americana e seus teóricos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

BANDEIRA, Moniz. **A presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUILBAUT, Serge. **How New York stole the idea of modern art**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIDENTI, Marcelo. **O segredo das senhoras americanas**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

RODRIGUES, Simele Soares. **Une américanisation « invitée » - l'américanisation culturelle du Brésil en temps de Guerre froide : acteurs, médiateurs et lieux de rencontres (1946-1978)**. Tese (Doutorado em História Contemporânea) – Université de Strasbourg. Strasbourg, 2015.

TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **O imperialismo sedutor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SAUNDERS, Frances Stonor. **Who paid the piper?**. London: London Granta Books, 2000.

WOOD, P. et al. **Modernism in Dispute - Art since the Forties**. New Haven: Yale University Press, 1994.

Relatórios

ART SECTION. **The art program of the C.I.A.A.** Washington: 1943.





D'HARNONCOURT, R. **Report on trip to Latin America dec. 27, 1944 to March 22, 1945.** New York: MoMA, abr. 1945b.

_____. **Recommendations in the field of cultural exchange.** New York: 1945c.

SCIENCE AND EDUCATION DIVISION. **Purchase of 2000 copies of “Brazil Builds”, a volume on the modern architecture of Brazil** (Office of the Coordinator, Ed.). Washington: 1942.



O PODER SIMBÓLICO E A DOMINAÇÃO MASCULINA: UMA ANÁLISE SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL A PARTIR DOS ESTUDOS DE BOURDIEU

Mayara Paula Atanásio Soares da Silva¹

Paloma Rayana França da Silva²

INTRODUÇÃO

Os dados estatísticos de violência contra a mulher no Brasil estão cada vez mais alarmantes. A magnitude desses dados nos expõe um cenário preocupante, de acordo com as informações estatísticas disponibilizadas pela Agência Patrícia Galvão³ a cada dez minutos uma menina ou mulher é estuprada, a cada um dia três mulheres são vítimas de feminicídio, a cada dois dias uma travesti ou mulher trans é assassinada no país e por hora vinte e seis mulheres sofrem agressão física.

Tamanha violência está associada à estrutura social baseada em patriarcalismo. As relações de poder e a naturalização da violência de gênero é um dos fundamentos de uma realidade patriarcal e machista. Ocupando o sétimo lugar no ranking mundial o Brasil tem trabalhado o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam e resguardem a vida da mulher. É importante pontuar o papel do feminismo no que diz respeito à visibilidade da mulher enquanto sujeitos de direito.

Diante desse cenário, os estudos de Bourdieu (2012) ressaltam que a violência simbólica é o resultado do poder simbólico e das relações de poder. Sob esse viés, essa pesquisa possui a seguinte problemática: Como a dominação masculina e o poder simbólico podem justificar os casos de violência contra a mulher no Brasil?

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade

¹ Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil, Bolsista de Produtividade em Pesquisa CAPES. mayara.atanasio@ufpe.br

² Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil. paloma.rayana@ufpe.br

³ Documento digital não paginado: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>



de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais (BOURDIEU, 2012, p. 45).

Pontua-se que a dominação masculina é a materialização e fortalecimento de um poder atribuído ao gênero masculino. O poder simbólico, assim como a violência simbólica é discutido por Bourdieu como a representação de forças e influências que não possuem como intuito uma “agressão” física. Dessa maneira, o poder e a violência são aspectos que atingem a sociedade de forma moral, emocional e psicológica. Assim, é importante esclarecer como o poder simbólico se apresenta diante do contexto social.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

É importante reconhecer que a violência de gênero se apresenta de diferentes formas para além da agressão física. Sob esse viés, a violência simbólica apresentada por Bourdieu nos encaminha para a compreensão de uma realidade culturalmente estabelecida diante das mulheres tendo em vista a objetividade com que a sociedade as coloca em posições objetificadas. No Brasil, a violência de gênero possui um caráter naturalizado diante da banalização da sociedade e dos mecanismos de governo no que diz respeito ao aspecto punitivo do crime de violência.

É na lógica da economia de trocas simbólicas — e, mais precisamente, na construção social das relações de parentesco e do casamento, em que se determina às mulheres



seu estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens —, que reside a explicação do primado concedido à masculinidade nas taxinomias culturais (BOURDIEU, 2012, p. 56).

Nesse aspecto, a abordagem dessa pesquisa busca esclarecer como os aspectos simbólicos tratados nos estudos de Bourdieu podem nos apresentar explicações sobre o cenário de violência de gênero no Brasil. As relações de poder se apresentam durante diante do contexto histórico da mulher, sendo relacionados a elas como forma de “inferioridade” ou “submissão”. Essa inferioridade se dá diante da presença masculina, onde o poder pode ser concentrado no homem a partir de vivências e imposições sociais. A legitimação e o debate sobre diferenças precisam ocorrer de forma mais efetiva durante a construção do indivíduo, em um contexto comum e mais amplo, isso ocorreria nos espaços educacionais. Sendo o diálogo sobre a diversidade um fator importante para garantir a inclusão, igualdade e diminuição de preconceitos, que conseqüentemente são atrelados à violência e intolerância.

OBJETIVOS

O presente estudo possui como objetivo geral identificar as relações de poder impostas socialmente e a segregação entre gêneros. Diante disso, os objetivos específicos se concentram em: analisar os estudos de Bourdieu sobre poder simbólico e sobre dominação masculina; identificar o que mantém a naturalização da violência contra a mulher no Brasil e apontar os meios que podem evitar o aumento e permanência dos crimes de violência contra a mulher.

QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL

Diante do contexto histórico brasileiro presenciamos uma realidade patriarcal. Esse cenário se apresenta desde períodos remotos como a colonização do país. Romeiro e Bezerra (2020, p. 5) dissertam que a naturalização da objetificação das mulheres pode ser facilmente analisada diante dos instrumentos normativos que marcam a história brasileira desde o período que os portugueses invadiram o país. Os autores dissertam que nos tempos coloniais as leis brasileiras correspondiam à estrutura de governo monárquico de



Portugal, assim as mulheres “[...] em tal contexto, não eram consideradas sujeitas de direito, e sim um tipo de propriedade, uma moeda de troca da estrutura patriarcal”.

Dessa forma, a naturalização da violência contra a mulher parte de uma premissa machista e de uma relação de poder fortalecida há séculos em meio a uma sociedade patriarcal. A aceitação de uma realidade segregadora entre sexos são relacionadas a uma hierarquia sustentada por aparelhos societários ideológicos – mídia, família, Estado, igreja e política – que reproduzem as divergências civis e fortalecem esse tipo de comportamento (SILVA, 2023, p. 62).

De acordo com Silva (2023, p.63) “A intensa reprodução, ainda que inconsciente, de um cenário machista fortalece a perpetuação da violência contra a mulher”. Assim, a violência contra a mulher é uma das características de uma sociedade que atribui o poder ao homem, ainda que de forma simbólica, estabelecendo uma conexão com a dominação masculina.

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua "mão direita", masculina, e sua "mão esquerda", feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina (BOURDIEU, 2012, p. 139).

Dessa maneira, o feminismo encontra no cenário de desigualdade de gênero um espaço para a mudança da realidade feminina, exigindo, a partir do movimento social, a visibilidade da mulher enquanto sujeita de direito. Assim, a implementação de políticas públicas e o acesso a direitos trouxe, para a mulher brasileira, uma nova conjuntura. Para Silva (2023, p. 69) “É diante desse panorama que o Governo e a elaboração de políticas públicas devem ser a base para impulsionar atos de igualdade de gênero”.



Se, por um lado, estes processos subjetivos são compreensíveis, faz-se importante ressaltar que os avanços na legislação são resultados de muitas lutas dos sujeitos políticos, visando aprofundar a democracia e a cidadania brasileiras. Assim, geralmente a legislação é o resultado de embates políticos e ideológicos e os avanços conquistados, ainda que formais, merecem ser valorizados e comemorados. Nessa medida, a legislação expressa o desejo e a intenção de pautar novas realidades sociais [...] A luta para que os direitos na lei se transformem em direitos na vida demanda, portanto, mobilizações, estratégias, e forte interlocução com os poderes constituídos. Outro aspecto também importante a ser destacado é o de que a legislação merece ser considerada em sua dimensão dinâmica e processual. Nesse sentido, os direitos, no caso os direitos das mulheres, foram sendo conquistados e ampliados ao longo dos anos, especialmente no período pós Constituinte. No entanto, o passar do tempo não aponta necessariamente para a garantia de direitos. O atual contexto de globalização e de ajuste estrutural no País alude à necessidade de organização e constante mobilização social para se fazer frente também à possibilidade de perda e restrição de direitos conquistados (CFEMEA, 2006, p. 11).

Barsted (1994, p. 40) pontua que no movimento feminista as tendências reformistas e revolucionárias estavam presentes. Mas, o caráter revolucionário garantiu a peculiaridade e permanência do movimento. Assim, o feminismo questionava as estruturas públicas e privadas de poder, além de lutar por reformas legais. Segundo a obra “A dominação masculina”, Bourdieu (2012, p.139) descreve que o movimento feminista contribuiu muito para a ampliação da área política ou do politizável.

[...] fazendo entrar na esfera do politicamente discutível ou contestável objetos e preocupações afastadas ou ignoradas pela tradição política, porque parecem pertencer à ordem do privado; mas não deve igualmente deixar-se levar a excluir, sob pretexto de elas pertencerem à lógica mais tradicional da política, as lutas a propósito de instâncias que, com sua ação negativa, e em grande parte invisível — porque elas estão ligadas às estruturas dos inconscientes masculinos e também femininos —, contribuem fortemente para a perpetuação das relações sociais de dominação entre os sexos. O movimento feminista não deve mais deixar-se encerrar apenas em formas de luta política rotuladas de feministas, como a reivindicação de paridade entre os homens e as mulheres nas instâncias políticas: se elas têm o mérito de lembrar que o universalismo de princípio que postula o Direito Constitucional não é tão universal quanto parece — sobretudo por só reconhecer indivíduos abstratos e desprovidos de qualificações sociais —, estas lutas correm o risco de redobrar os efeitos de uma outra forma de universalismo fictício, favorecendo prioritariamente mulheres saídas



das mesmas áreas do espaço social que os homens que ocupam atualmente as posições dominantes (BOURDIEU, 2012, p. 139).

Conforme Soihet (1997, p.19) versa, os movimentos feministas durante o período de 1920 marcaram um momento de transformação e buscavam uma luta para a erradicação da opressão. Assim, as mulheres assumiam abertamente uma campanha pelo acesso a direitos. “Organizam-se em associações, fazem pronunciamentos públicos, utilizando-se fartamente da imprensa, buscam o apoio de lideranças nos diversos campos, constituindo grupos de pressão visando garantir apoio de parlamentares e de outras autoridades, da imprensa, da opinião pública etc.”. Diante de tudo isso, a estratégia política do movimento se tratava de um discurso ameno e moderado.

Dessa forma, é possível compreender a partir dos apontamentos realizados por Bourdieu (2012, p. 140) que a ação política desenvolvida pelos movimentos sociais leva em conta os efeitos de dominação que se exercem entre as estruturas incorporadas e de grandes instituições que “se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social, [...] podendo contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina”.

Diante dos apontamentos de Silva (2023, p. 70) quando tratamos sobre a violência contra mulher, estamos lidando com a materialização e manifestação de relações desiguais entre gêneros, o que fortalece a segregação e discriminação contra as mulheres. Para a autora, isso ocorre por conta da propagação histórica e cultural que oferece ao homem a posição de poder.

Analisando a temática da violência contra as mulheres sob a ótica de Bourdieu, Silva (2023, p. 70) apresenta a violência simbólica como premissa dos cenários de poder e dominação social, sendo esse poder, “[...] quando imposto diante dos corpos como algo predisposto e já estabelecido em uma convivência social, manifesta-se sem maiores questionamentos sendo admitido de forma normalizada”.

O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. Mas, evitando deter-nos nessa constatação (como faz o construtivismo idealista, etnometodológico ou de outro tipo), temos que registrar e levar em conta a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes. Assim se percebe que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado de um “sujeito” isolado, é, ela



própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar, etc.) que o tornam *sensível* a certas manifestações simbólicas do poder (BOURDIEU, 2012, p. 53).

A dominação masculina se apresenta de forma naturalizada no Brasil tendo em vista o seu contexto histórico, além de promover uma hierarquia segregadora entre gêneros. Bourdieu (1989, p. 12) esclarece que a classe dominante luta por uma legitimidade de sua dominação. Essa legitimidade é fortalecida e naturalizada através da condição social. Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 188) “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma actoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe”.

Nesse aspecto, compreende-se que os fundamentos da cultura machista estão concentrados diante dos enfoques relacionados ao poder a dominação que é presente nos setores sociais. Assim, torna-se passível de naturalização, o homem enquanto dominador e detentor dos corpos femininos. A violência por sua vez se apresenta em seus aspectos físicos e simbólicos.

200

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos a serem utilizados é a obra de Bourdieu “O poder simbólico” e a obra “A dominação masculina” do mesmo autor. Para o levantamento de dados e informações acerca da violência contra a mulher no Brasil serão utilizadas plataformas do governo federal brasileiro e os seus relatórios anuais.

Assim, a pesquisa bibliográfica desenvolvida nesse projeto compreende bases de dados da Ciência da Informação, repositórios institucionais, periódicos, artigos de revista e documentos bibliográficos como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, que o objetivo desse estudo foi identificar as relações de poder impostas socialmente e a segregação entre gêneros, utilizando-se de obras como a de



Pierre Bourdieu para conceitualizar o poder simbólico e a dominação masculina, aspectos esses, que favorecem o cenário de violência contra a mulher existente no Brasil.

Entendemos assim, que o cenário de violência contra a mulher está presente desde o período colonial brasileiro. A ausência de uma realidade em que as mulheres fossem vistas como sujeitas de direito, favoreceu e vem favorecendo um comportamento pautado no desrespeito, violência e posse sobre os corpos femininos.

Sob esse viés, podemos compreender a preocupação com os casos de violência contra a mulher tendo em vista os dados estatísticos que estão presentes na realidade brasileira. O que de certa forma evidencia uma conjuntura patriarcal e machista que é naturalizada em aspectos cotidianos. A preocupação se dá também, com a ausência de políticas punitivas no que diz respeito ao bem estar e segurança da mulher, onde medidas protetivas não são respeitadas e muito menos garantia de resguardo da vítima.

Destarte, o poder simbólico e a dominação masculina são as premissas para a materialização de um cenário de violência, sendo as informações estatísticas a comprovação dessa realidade. Para uma mudança de conjuntura, é importante que o Estado atue de forma mais efetiva nos aspectos punitivos e de conscientização para a comunidade, além de garantir a dignidade da vida humana a partir do ideal de igualdade respaldado pela Constituição Federal. Além disso, a sociedade como um todo deve compreender aspectos como a inexistência de poder sobre corpos, a importância da liberdade, estimulando assim um debate que conscientize a população afim de erradicar e amenizar ideias como de dominação e posse.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Küner. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 224 p.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Brasília: Letras Livres, 2006. 128 p.





Disponível em:
<https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/direitosposconstituente.pdf>.
Acesso em:
03 set. 2022.

ROMEIRO, Nathália Lima; BEZERRA, Arthur Coelho. A naturalização da violência contra a mulher e a trajetória da criminalização da violência sexual no Brasil. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/159390>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, Mayara Paula Atanásio Soares da. **GÊNERO, DOMINAÇÃO MASCULINA E INFORMAÇÃO**: a violência contra a mulher evidenciada através das informações estatísticas. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SOIHET, Rachel. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: saberes masculinos e representações femininas. *Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 5, n. 1, p. 1-23, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12558/11703>. Acesso em: 10 out. 2022.



POESIA, CORPO E RESISTÊNCIA

Suzana Mcauchar

INTRODUÇÃO

O corpo ganhou, em nossos dias, lugar privilegiado em nossa agenda. Tornou-se o protagonista dos nossos interesses em práticas como dietas, uso de cosméticos e realização de exercícios físicos, permanecendo sob os holofotes em nossos modos de interação social (a taticidade, dentre outras experiências sensoriais proporcionadas pelos telefones celulares) e em nossas formas de entretenimento (cinema 3D, realidade virtual, música eletrônica). Não obstante, também tem sido objeto de novas visadas epistemológicas, como nas discussões levantadas pelas teorias de gênero e, nesse sentido, tem encontrado, como um de seus mais profícuos *locus* de representação, a poesia contemporânea.

Esta discussão almejou, a partir da análise da poesia de Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento, investigar como a literatura, entendida como uma manifestação estético-política, enseja a possibilidade de ponderar a respeito do conjunto de discursos e práticas que circunscrevem o papel da mulher na sociedade atual a partir das formas de representação do corpo feminino no âmbito da literatura contemporânea brasileira. Nesse sentido, buscou-se analisar, sob os pontos de vista formal, temático e contextual, cinco poemas de Angélica Freitas e cinco de Jenyffer Nascimento, a fim de compreender as formas pelas quais as autoras realizaram processos de apropriação e torção de discursos institucionalizados sobre a mulher. Pretendeu-se, ainda, refletir sobre as relações existentes entre a emergência do pensamento feminista na teorização crítico-literária contemporânea e a produção escrita da mulher, levando-nos a repensar questões como representação, corpo e escrita.

A relevância do tema se justifica pelo fato de o corpo, hoje, se inscrever indelevelmente como aspecto privilegiado da escrita feminina contemporânea, sendo descrito, dissecado, desconstruído e esquadrihado das mais diversas maneiras. Ao elegerem, portanto, o corpo como um dos objetos centrais de suas obras, um útero é do tamanho de um punho (2017) e Terra Fértil (2014), Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento, respectivamente, nos

203



oferecem um espaço de investigação profícuo, que nos instiga a ponderar sobre aspectos candentes no horizonte dos debates estético-políticos atuais. Publicado em 2017, pela Companhia das Letras, um útero é do tamanho de um punho se consolida enquanto espaço de observação crítica dos discursos que circulam socialmente sobre a mulher, assim como um lugar de desconstrução dos mesmos. Terra fértil, por sua vez, é o primeiro livro individual de Jenyffer Nascimento, publicado em 2014 pela Editora Mjiba. Nele, emerge a questão da mulher negra como elemento que modula as tensões próprias às relações afetivas, às diferenças socioculturais e às relações de poder. Embora apresentem dicções distintas, ambas as obras podem ser aproximadas no que se refere aos modos pelos quais as autoras selecionadas para estudo representam o corpo feminino em seus poemas, de forma a modular as conformações estéticas às ressonâncias políticas, ao incorporar os discursos de poder vigentes no cenário cultural, para desconstruí-los criticamente.

No que se refere à estrutura da obra, um útero é do tamanho de um punho (2017) traz seus poemas organizados em sete seções, unidos por um fio condutor que dirige o leitor à questão da representação do corpo feminino: uma mulher limpa?, mulher de a mulher é uma construção, um útero é do tamanho de um punho, 3 poemas com o auxílio do google, argentina, e o livro rosa do coração dos trouxas. Dessas seções, selecionamos para estudo os seguintes textos poéticos: a mulher é uma construção, a mulher vai, porque uma mulher boa, mulher gorda e mulher de vermelho. Em Terra fértil (2014), cujos textos poéticos se dispõem de forma aleatória, e não seguem qualquer divisão temática, foram elegidos como objeto de estudo: Menina bonita sem laço de fita, Desensinamentos, Antítese e A louca da casa. Esses foram individualmente pesquisados, e analisados em sua relação forma e conteúdo, tendo como arcabouço teórico a bibliografia selecionada. Com três livros publicados e participação em várias antologias, Angélica Freitas ocupa, hoje, lugar de destaque no âmbito da poesia contemporânea brasileira. Valendo-se de uma inspiração fortemente marcada pela apropriação de signos da cultura *pop*, versos populares, referências eruditas e frases soltas encontradas por meio de buscas no Google, a poeta subverte os discursos patriarcais estabelecidos imprimindo-lhes caráter paródico, irônico e sarcástico. Poeta jovem e com apenas uma obra publicada, Jenyffer Nascimento é, por sua vez, uma reconhecida voz no ativismo em favor do empoderamento feminino por meio da reflexão acerca dos processos históricos de sujeição, exclusão e invisibilidade que se impuseram sobre a mulher negra. Artista negra, mãe, ativista, feminista, letrista, cantora de rap e participante frequente de *slams* poéticos, Jenyffer Nascimento se alinha



a uma novíssima geração de autoras que, em grande medida, resgatam uma noção de poesia viva, que se faz por meio da oralidade, do improviso, da performance.

A partir, portanto, das obras *um útero é do tamanho de um punho* (2017) e *Terra Fértil* (2014), esta investigação apresentou, como ponto de partida, a hipótese de que o conjunto de operações empregadas por Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento na construção de seus poemas, tais como a apropriação de discursos institucionalizados e sua respectiva torção, por meio da paródia, da sátira e da ironia, revelariam uma dimensão estético-política em suas respectivas poéticas, tendo em vista o modo como tais estratégias linguísticas desconstroem e desnaturalizam os significados culturalmente estabelecidos acerca do corpo da mulher.

Com o objetivo de desenvolver essa hipótese, esta dissertação foi organizada em cinco seções. Na seção 2, *Representações do corpo feminino*, buscamos discorrer sobre as condições históricas e epistemológicas em que ocorre tanto a emergência de um conjunto de teorias sobre a escrita feminina, o que ensejou – e ainda estimula – calorosos debates sobre os modos empíricos de compreensão das especificidades da mesma. Na segunda parte dessa mesma seção, apontamos, de forma breve e em caráter de exemplificação, como a intensificação da produção escrita da mulher, desde os anos 1960, colocou em relevo o corpo como signo privilegiado da experiência feminina. Na terceira seção, *Escritas do corpo na poesia feminina contemporânea*, procuramos realizar uma circunscrição conceitual do que compreendemos como corpo, neste trabalho, e até que ponto podíamos afirmar que os discursos sobre o mesmo – e, por conseguinte, as suas formas de representação – estão histórica e culturalmente localizados. Para tanto, buscamos compreender os modos como o filósofo francês Michel Foucault procurou pensá-lo, refletindo sobre o impacto de suas formulações no domínio das teorias feministas contemporâneas e partir do exame de algumas postulações de Susan Bordo, Sandra Goulart e Judith Butler. Em um segundo momento desta mesma seção, procuramos refletir, a partir de uma perspectiva histórica e levando em conta a relação da literatura com outros campos artísticos, como a mulher não só foi objeto de silenciamento como também teve o seu corpo transformado por diferentes regimes discursivos do homem, ora apresentado como alegoria do processo de colonização, ora metáfora do desejo masculino, ora como “organismo” a ser aperfeiçoado na esfera do sistema capitalista. Na seção 4, *Angélica Freitas: Apropriação, torção e ressignificação do corpo da mulher*, buscamos pensar em que medida as operações de apropriação e torção dos discursos institucionalizados, na poesia de Angélica Freitas, nos permitiam pensar no



corpo como lugar simbólico atravessado por esses discursos de poder. Na quinta seção, Jenyffer Nascimento: insubmissões do corpo da mulher negra, por sua vez, dedicamo-nos a pesquisar idêntica problemática, porém relacionando-a às especificidades que caracterizam a representação do corpo feminino negro, estabelecendo aí as devidas conexões entre ambas as realidades, no que condiz à opressão que pesa sobre a mulher branca e sobre a mulher negra, discussão que emergirá com mais tenacidade na conclusão deste trabalho.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de levantamento bibliográfico das obras selecionadas para estudo e da fricção das mesmas com reflexões desenvolvidas no âmbito da crítica cultural contemporânea, seja por meio de sua base epistemológica, o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, particularmente, seja a partir da contribuição de diferentes gerações da teoria feminista, como Angela Davis, Elaine Showalter, Elódia Xavier, Lucia Castelo Branco, Heloisa Buarque de Hollanda, Susan Bordo e Sandra Goulart, entre outras. Por meio da leitura dedutiva, analisamos as obras escolhidas na extensão geral e específica dos temas abordados, aprofundando o conhecimento do assunto. A pesquisa exploratória bibliográfica com os respectivos registros, análise, classificação e interpretação de dados coletados nos possibilitou a organização das informações obtidas durante as diversas fases necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

O que esta dissertação quis corroborar, por meio deste percurso, diz respeito a importância da literatura enquanto veículo de manifestação política, valendo-se dos textos destas autoras, ao estabelecer o nexos comparativo que se evidencia, durante a exposição e análise dos textos apresentados, entre os discursos vexatórios e excludentes que pesam sobre a feminidade e a feminidade negra, propriamente dita, e as respectivas posturas de insubmissão e ativismo da escrita de Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento.

REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO

Na medida em que esta dissertação tem como objetivo pensar os modos de representação do corpo da mulher na poesia contemporânea brasileira, duas questões fundamentais se impõem ao exame prévio: o que, no âmbito deste trabalho, será compreendido como corpo? Como e a partir de que regimes discursivos o corpo da mulher foi historicamente representado?



A fim de discutirmos as questões acima, buscaremos, em um primeiro momento, circunscrever o modo como o termo corpo será pensado o longo desta dissertação. Com este objetivo, iremos expor os modos como o filósofo francês Michel Foucault procurou pensá-lo, refletindo sobre o impacto de suas formulações no domínio das teorias feministas contemporâneas e partir do exame de algumas postulações de Susan Bordo Sandra Goulart e Judith Butler.

Em um segundo momento, buscaremos compreender, a partir de uma perspectiva histórica e levando em conta a relação da literatura com outros campos artísticos, como a mulher não só foi objeto de silenciamento como também teve o seu corpo transformado por distintos sistemas discursivos do universo do homem, podendo ser exposto como alegoria do processo de colonização, metáfora do desejo masculino, ou ainda enquanto elemento carente de “aprimoramento” no domínio do sistema capitalista.

CORPO: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

A busca pela compreensão dos modos de representação do corpo na poesia contemporânea brasileira escrita por mulheres nos exige, em primeiro lugar, a circunscrição do que exatamente se compreende como um corpo. O senso comum nos ensinou a compreendê-lo como uma substância delimitada pelos nossos tecidos epiteliais. Não obstante, uma incursão mais profunda nos revela que o corpo é objeto de problematização de um amplo de conjunto de disciplinas e que, portanto, as noções de corporeidade variam de acordo com o campo epistemológico e cultural nos quais seus significados são produzidos. Adauto Novaes, na introdução de uma obra inteiramente dedicada a refletir sobre o mesmo, destaca essa perspectivação no modo de pensá-lo:

O corpo, sabe-se, percorre a história da ciência e da filosofia. É por isso um conceito aberto. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinosa, Merleau-Ponty, Freud e Marx, a definição do corpo sempre pareceu um problema: para alguns, ele é ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, isto é, coisa, substância; para outros, signo, representação, imagem (NOVAES, 2003, p. 9).

Olhares diversos sobre o corpo, oriundos das mais variadas fontes de produção de saber, implicam diferentes modos de conceituá-lo. Nesse sentido, parece-nos fundamental delimitar exatamente o que buscamos assinalar quando nos propomos a arrazoar a questão da representação do corpo na literatura contemporânea brasileira produzida por



mulheres. Nesta dissertação, buscamos, por razão de método e pertinência, dialogar com o modo como o pensamento feminista contemporâneo concebe o corpo. Nos últimos decênios, teóricas como Susan Bordo (1997) e Sandra Goulart (2015), dentre outras, vêm realizando operações críticas de redefinição do que entendemos como corpo, buscando pensar a sua força simbólica na produção de discursos de poder, sejam eles voltados à definição de gênero, à imposição de um sistema disciplinar ou à legitimação do processo colonialista. Na medida em que esses modos de abordagem do corpo são tributários, em grande medida, do legado de Michel Foucault, impõe-se, aqui, um exame das razões que explicam tal fenômeno.

A relevância do pensamento de Michel Foucault no que diz respeito ao modo como concebemos um corpo hoje reside, fundamentalmente, em duas contribuições fundamentais que o filósofo francês dá à história da cultura: em primeiro lugar, no modo como o filósofo francês desconstrói as ontologias essencialistas, propondo, contra a investigação de leis universais que supostamente atravessariam um determinado fenômeno, a noção de que os acontecimentos são necessariamente contingentes, históricos e culturalmente variáveis. Em segundo, pelo fato de que, para além da dimensão fisiológica, substancial, ou metafísica e transcendental, Foucault concebe o corpo como o lugar em que se inscreve o poder, o que nos permite, evidentemente, pensar o corpo para além da noção de substância, tentando compreender como o conjunto de práticas e de discursos sobre o mesmo ganham dimensão simbólica.

É fundamental salientar, inicialmente, que, apesar de o corpo ocupar um lugar de centralidade no desenvolvimento de sua obra, Michel Foucault não concebeu, ao longo da mesma, uma definição precisa do termo. Segundo a filósofa Johanna Oksala,

Ele não apresenta em parte alguma uma teoria do corpo, sequer uma descrição unificada dele; a sua concepção do corpo tem de ser discernida dos seus livros e artigos genealógicos. Não obstante, sua abordagem filosófica do corpo é distintiva. O corpo é central para entender a influência da história e os mecanismos do poder moderno (TAYLOR, 2018, p. 114).

A fim de compreendermos em que medida o pensamento de Foucault contribui para as reflexões acerca do corpo como sujeito dos mecanismos de poder modernos e de que forma a teoria feminista e, nos capítulos subsequentes, a poesia escrita por mulheres darão um papel de centralidade a esse problema, iremos expor, sucintamente, as teses centrais que o filósofo francês desenvolve em duas obras em que a problemática do corpo



se apresenta de modo imperativo: *Vigiar e punir* (2013) e *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (2017).

Publicada originalmente em 1975, *Vigiar e punir* (2013) consiste em uma obra na qual o autor se debruça sobre a análise do sistema penal francês com o objetivo de refletir sobre o modo como se dá, na sociedade oitocentista, desenvolvimento de exercícios de poder sobre os corpos visando à instauração de sistemas disciplinares sobre os mesmos. Para tanto, o filósofo realiza uma genealogia da instituição prisional moderna, evidenciando os modos pelos quais os corpos dos prisioneiros são intencionalmente manipulados. O que Foucault deseja descrever são as técnicas que orientam o exercício de poder, tais como a distribuição das pessoas em espaços definidos a fim de observar, racionalizar e disciplinar seus corpos, tornando-os obedientes e produtivos, prontamente receptivos à ordem e ao dispêndio de energia. Em última instância, o objetivo de tais práticas é maximizar a produtividade humana, anulando, tanto quanto possível, a resistência que o corpo possa vir a oferecer a esse sistema de poder fortemente articulado. Lembremo-nos que, no âmbito da ascensão do capitalismo industrial do século XIX, tornar esse corpo inteligível, racionalizar seus modos de funcionamento e medir suas potencialidades validam formas de desenvolver um saber disciplinar, em que os corpos dos trabalhadores são meticulosamente inspecionados e inseridos em normas pré-estabelecidas segundo tabelas de classificação que, por sua vez, irão inseri-los em códigos normativos que visam à utilidade, isto é, a torná-los mais produtivos. Esse processo de aumento exponencial da força de trabalho atingiu o paroxismo já no início do século XX, apoiado nas políticas do taylorismo³ e do fordismo⁴, tecnologias voltadas a aperfeiçoar ao máximo a relação da cadeia produtiva por meio da disciplina dos corpos dos empregados com vistas à maximização da laboriosidade.

Na perspectiva foucaultiana, portanto, o corpo não é uma unidade biológica estanque, mas algo que é transformado historicamente por um conjunto de saberes, regulamentos e treinamentos. É desse modo que o filósofo francês concebe o processo de transformação do corpo, ao longo do século XIX, como um processo de construção de um corpo dócil. Para o filósofo, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2013, p. 132). É nesse sentido que a descrição de Foucault nos permite, em última instância, pensar sobre como o processo docilidade/utilidade imposto sobre os corpos se inscreve no amplo quadro de operações realizadas pela lógica do capitalismo:



O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2013, p.133).

Outra obra em que o problema do corpo ganha centralidade nas reflexões de Michel Foucault é História da sexualidade 1: a vontade de saber (2017). No seu primeiro volume, a obra se debruça sobre a problemática do corpo no intuito de empreender um estudo histórico sobre o surgimento da sexualidade moderna no século XIX. Partindo da premissa de que o sexo não atua como fator determinante dos efeitos de sexualidade, mas enquanto força operante que integra um conjunto de discursos de poder, Michel Foucault aponta para o fato de que, em vez de natural, o sexo e a sexualidade são frutos de construções normativas historicamente localizadas. Essa hipótese pode ser sustentada, como nos mostra o intelectual francês, a partir da observação de que novas práticas desenvolvidas ao longo do século XIX, como a construção de dispositivos de vigilância, a instauração de armadilhas voltadas ao estímulo às confissões, a manifestação da figura da homossexualidade e o desenvolvimento de formas de classificação com vistas ao estabelecimento de modos de inteligibilidade das noções de sexo e gênero. O que está em curso são novos procedimentos históricos de poder que se inscrevem sobre o corpo, que se encontram.

Engajadas no corpo, transformadas em caráter profundo dos indivíduos, as extravagâncias sexuais sobrepõem-se à tecnologia da saúde e do patológico. E, inversamente, a partir do momento em que passam a ser “*coisa*” médica ou “medicalizável”, como lesão, disfunção ou sintoma, é que vão ser surpreendidas no fundo do organismo ou sobre a superfície da pele ou entre todos os signos do comportamento. O poder que, assim, toma a seu cargo a sexualidade, assume como um dever roçar os corpos; acaricia-os com os olhos; intensifica regiões; eletriza superfícies; dramatiza momentos conturbados (FOUCAULT, 2017, p. 49).

Em conjunto, é possível pensar Vigiar e punir (2013) e História da sexualidade 1: a vontade de saber (2017) como obras nas quais Michel Foucault descreve, minuciosamente, como o corpo se constitui no local do exercício do poder e, para os fins



a que se destinam esta dissertação, como uma análise dos modos de representação do próprio corpo nos permite refletir sobre como irrompem, no domínio da literatura, contradiscursos às categorias discursivas que instituem os saberes e as práticas socialmente admissíveis acerca do que pode uma mulher fazer com o seu corpo.

Ao colocar em relevo uma noção de corpo fundada no modo como o mesmo é objeto de observação, conhecimento, administração e disciplina, Foucault oferece o horizonte em que se inscreve a crítica feminista contemporânea. Em *O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault* (1997), por exemplo, a ensaísta norte-americana Susan Bordo parte da noção de “corpos dóceis” concebida pelo filósofo francês a fim de refletir sobre como “o disciplinamento e a normatização do corpo feminino [...] têm de ser reconhecidos como uma estratégia espantosamente durável e flexível de controle social” (BORDO, 1997, p. 20). Essas formas de sujeição da mulher a determinadas categorias discursivas socialmente estabelecidas envolvem, de acordo com a teórica feminista, a ampla circulação, em jornais, revistas e televisão, de matérias e peças publicitárias que colocam em relevo a necessidade do cumprimento de papéis sociais tradicionais por parte de homens e mulheres e, particularmente, a construção de um ideal estético para estas. A consequência mais dramática desse processo consiste na transformação do corpo em um corpo útil ou corpo prático, como a autora prefere chamá-lo, tendo em vista que patologias crescentes na sociedade contemporânea, como a anorexia, consistiriam em um reflexo de práticas de administração do corpo, como a dietética. A descrição do corpo da mulher, portanto, não significa somente descrever sua compleição física, substancial, mas, sobretudo, o conjunto de discursos que orientam modo como seus gestos e os princípios estéticos que o constituem, tendo em vista que, como Bordo observa: “O corpo ‘prático’ não é uma entidade grosseiramente biológica ou material. É também uma forma culturalmente mediada; suas atividades são sujeitas a interpretação e descrição” (BORDO, 1997, p. 33).

A concepção de corpo de Bordo, com a qual trabalharemos ao longo desta dissertação, parte, portanto, do modo como a teórica norte-americana se apropria de um gesto crítico de Foucault, o da recusa em pensar as relações entre gêneros a partir de categorias como opressores e oprimidos, mas na observação dos “mecanismos que moldam e multiplicam os desejos, em vez de reprimi-los, que geram e direcionam nossas energias” (BORDO, 1997, p. 21). Desse modo, o corpo passa a ser observado e analisado como lugar de inscrição de significados simbólicos e políticos, o que, na perspectiva de Bordo, significa que “olhando a



histeria, a agorafobia ou a anorexia, encontramos o corpo de quem sofre profundamente marcado por uma construção ideológica da feminidade” (BORDO, 1997, p. 23).

A noção de corpo enquanto construção discursiva, legado de Foucault à crítica feminista também enseja incursões que visam a pensar não só na diferença de gênero, mas também na racial e sexual. Em *Cartografias contemporâneas: espaço, corpo, escrita* (2015), a pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sandra Regina Goulart Almeida, se apropria da noção de corpo enquanto inscrição cultural, formulada pelo filósofo francês, para investigar como tal fenômeno é visível no modo como as práticas de exercício do poder colonialistas operam no nível da transfiguração do corpo, seja por meio da feminização do lar, da noção de “terra virgem a ser descoberta, explorada, possuída e usurpada, comparada emblematicamente a uma mulher bela, sedutora e atraente, cobiçada por seus dotes promissores e beleza extravagante” (ALMEIDA, 2015, p. 96).

Ao analisar obras que colocam em discussão questões como o uso da burca, a mutilação do corpo e a representação do corpo abjeto, a pesquisadora destaca de que forma o corpo se constitui como o lugar de inscrição do poder, de valores culturais, e como narrativas da diáspora ganham dimensão política ao subverterem os modos normatizados de representação do corpo, em suma, como diversas formas que escritoras contemporâneas escolhem para lidar com as imagens do corpo feminino nesse contexto, preferindo optar por uma visão transformadora e agenciadora do que permanecer confinadas a um discurso que esvazia as formas de ação e sepultam os sujeitos no espaço paralisante da vitimização (ALMEIDA, 2015, p. 106).

Para além das diferenças de gênero e raça, as contribuições o pensamento de Foucault acerca do corpo também influí sobre o modo como, contemporaneamente se concebe a diferença sexual. Nesse sentido, a filósofa norte-americana Judith Butler empreende um questionamento das próprias bases epistemológicas que, embora atribuam ao gênero a condição de construção cultural, parecem excluir o sexo desta mesma dimensão, como se ele fosse uma superfície passiva, biológica, fora do social. Em contrapartida, a filósofa salienta, a partir de Foucault, o caráter normativo daquilo que, em nossos discursos, nomeamos como sexo:

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2000, p. 153-154).



A partir dessa noção de ideal regulatório, Butler busca refletir, filosoficamente, como que as categorias de inteligibilidade que determinam as diferenças entre os sexos devem ser pensadas com cautela, tendo em vista, pelo menos, dois problemas que tal prática enseja: em primeiro lugar, a dimensão performativa do gênero, isto é, como “uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2000, p.154); segundo, em virtude do modo como a regulação binária dos sexos acaba criando regimes de invisibilidade para outras formas de identificação, colocando-as no território daquilo que poderia ser compreendido como o abjeto, isto é, o inóspito, inabitável. É dentro dessa perspectiva que a filósofa busca colocar em relevo a importância e relevância do reconhecimento social dessas outras formas de vida:

Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em que materializar fornecem o “exterior” – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam (BUTLER, 2000, p. 170).

As perspectivas de reflexão sobre o corpo apresentadas por Judith Butler, Sandra Goulart e Susan Bordo ratificam o impacto das formulações teóricas do filósofo francês Michel Foucault no pensamento feminista contemporâneo, colocando em evidência, particularmente, a importância da investigação das instâncias discursivas e epistemológicas que se dão a construção de formas de inteligibilidade daquilo que entendemos como gênero, raça e sexo. É por esse prisma que nos interessa, agora, colocamo-nos diante do seguinte problema: se o corpo é fruto desse processo de inscrição do poder e de determinação das próprias instâncias de produção de saber descritos pelo filósofo francês, como, no âmbito da escrita, no plano representacional, a própria imagem da mulher tem sido historicamente construída?

REPRESENTAÇÕES DO CORPO DA MULHER: SILENCIAMENTOS E ESTEREÓTIPOS

Em *Lara, deusa do silêncio* (2006), de Maria de Lurdes Abreu de Oliveira, narra-se a história de uma escultura feminina que, embora tenha recebido todos os cuidados do



artista para que se apresentasse como uma manifestação concreta dos ideais de perfeição formal greco-latinos trazia uma imperfeição: através de seus lábios entreabertos, via-se uma língua cortada. A despeito do que o leitor poderia vir a imaginar, esse defeito formal não frustrava o escultor; ao contrário, o artista se regozijava por aquele aspecto representar a expressão mais íntima do seu desejo: “Ah! Se as mulheres, essas tontinhas, criadas por Deus para distrair o homem, não falassem! Que paraíso!” (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Em grande medida, o desejo do protagonista do conto encontra reverberação na própria história da representação do corpo da mulher, fundamentalmente marcado, como nos mostra Michelle Perrot (2003) pelo silenciamento. Em *Os silêncios do corpo da mulher* (2003), a historiadora e feminista francesa reflete sobre uma condição histórica, em nosso entendimento, um tanto quanto paradoxal no que diz respeito à representação do corpo da mulher:

O corpo feminino [...] é onipresente: no discurso dos poetas, dos médicos ou dos políticos; em imagens de toda natureza – quadros, esculturas, cartazes – que povoam as nossas cidades. Mas esse corpo exposto, encenado, continua opaco. Objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade (PERROT, 2003, p. 13).

214

A impossibilidade de uma pintura ou de uma escultura falar, tenha ou não a sua língua cortada, serve como metáfora do próprio silenciamento ao qual está condenada a mulher na história de sua própria representação. Nesse sentido, instaura-se o paradoxo de que o silêncio que lhe foi historicamente imposto serviu para que a sua imagem fosse objeto de apropriação do homem. Este não só falava por ela como se apropriava da imagem de seu corpo para a produção dos mais diversos discursos. Perrot observa, nesse sentido, como seu corpo foi objeto de construção de algumas das mais expressivas alegorias políticas do século XIX: “A guerreira Germania encarna a unidade alemã, ao passo que Marianne, uma robusta mulher do povo, com o seu descoberto e cingindo o barrete frígio (vindo da Revolução Francesa), encarna a República” (PERROT, 2003, p. 15).

O papel de figuração muda ao qual o corpo da mulher é reduzido também está presente no modo como o mesmo comparece no imaginário coletivo europeu ao longo dos processos de colonização da América, da África e da Ásia. Em **Corpo e escrita: imaginários literários** (2012), Sandra Goulart Almeida destaca como, enquanto materialidade discursiva, a América foi vista como uma terra virgem a ser descoberta, explorada, possuída e usurpada, comparada emblematicamente a uma mulher bela, sedutora e atraente, cobiçada por seus dotes promissores e beleza extravagante. O corpo



feminino passa, então, a simbolizar metaforicamente a terra conquistada e serve de instrumento para apropriações de imagens que remetem ao encontro dos dois mundos por meio de oposições de gênero (ALMEIDA, 2012, p. 95).

As implicações políticas dos modos como documentos e textos literários produzidos no período colonial se fundam em oposições de gênero se constituem como o objeto central de investigação da ensaísta. Goulart expõe, nesse sentido, como as analogias entre o encontro dos europeus com as terras americanas e as relações conjugais entre os sexos davam inteligibilidade e legitimidade à atividade da conquista, como no caso do poema *Elegia*: indo para a cama, de John Donne, por meio do qual “a sedução amorosa é comparada à Conquista da América, sendo o corpo feminino vislumbrado como nova terra desnuda que aparece como objeto de desejo do conquistador” (ALMEIDA, 2012, p. 96). No que diz respeito às cartas de Américo Vespúcio e de Pero Vaz de Caminha, a ensaísta salienta a natureza dual da representação dos corpos das mulheres: “Se ambas revelam o apelo do exótico, também descortinam a ambiguidade com relação à mulher nativa e seus corpos, que simbolizam tanto a promessa de desejos realizados quanto o medo do desconhecido e do diferente” (ALMEIDA, 2012, p. 98).

Para além da construção da alegoria política, o silenciamento da mulher e a apropriação da imagem do seu corpo por meio do discurso do homem envolve, também, o universo da vida íntima. Nesse sentido, a literatura do século XIX se apresenta como um profícuo manancial. Em *Amor e medo* (2002), por exemplo, Mário de Andrade se debruça sobre o estudo da relação entre os modos de vida do escritor romântico e as imagens que permeiam a sua poesia. O escritor modernista nota, particularmente, como temas como a fuga da realidade, a idealização e o medo do amor se materializam por meio de diversas metáforas. No que diz respeito ao processo de apagamento e apropriação da imagem do corpo da mulher, é interessante notar como ele se torna um objeto de dupla acepção. Por um lado, “a mulher vira anjo, virgem, criança, visão, denominações que a excluem da sua plenitude feminina” (ANDRADE, 2002, p. 223); contudo, por outro, como, por exemplo, em *Macário*, de Álvares de Azevedo, segundo Mário de Andrade,

[...] as mulheres paulistanas “são mulheres, isto é, são lascivas”: tudo isso são falsificações sistematizadas inconscientemente, de quem soube achar expressões delicadas mesmo pra designar a mulher prostituída, “vagabunda do amor”, “mulher da noite”, “anjo da noite”, “rainha da noite” (ANDRADE, 2002, p. 226).



Para além da poesia, parece-nos produtivo pensar em como a prosa, a publicidade e o cinema vão desenvolvendo, desde a segunda metade do século XIX, uma rede de discursos voltados à produção de uma subjetividade feminina por meio de estratégias de disciplina dos seus gestos, seu vestuário, sua linguagem e seus hábitos. Uma pequena visada sobre a prosa realista revela como, por exemplo, a imagem da mulher é acossada entre dois enunciados aparentemente contraditórios, sendo, ao mesmo tempo, objeto de investidas discursivas voltadas à sua disciplina e criticada por se sujeitar a esses discursos. Esse problema é evidente nas páginas iniciais de *O primo Basílio* (2002), de Eça de Queiroz, no qual o comportamento da personagem Luísa é objeto da fina ironia do narrador, que visa a criticar os estereótipos da “típica” mulher burguesa do século XIX:

Luísa espreguiçou-se. Que seca ter de se ir vestir! Desejaria estar numa banheira de mármore cor-de-rosa, em água tépida, perfumada e adormecer! Ou numa rede de seda, com as janelas cerradas, embalar-se, ouvindo música! Sacudiu a chinelinha: esteve a olhar muito amorosamente o seu pé pequeno, branco como leite, com veias azuis, pensando numa infinidade de coisinhas: em meias de seda que queria comprar, no farnel que faria a Jorge para a jornada, em três guardanapos que a lavadeira perdera (QUEIROZ, 2002, p. 16).

216

No fragmento em destaque, o narrador em terceira pessoa constrói uma imagem de Luísa, protagonista do romance *O primo Basílio*, marcado pela associação entre feminilidade, fragilidade e frivolidade. Nesse sentido, a representação do corpo cumpre um papel fundamental, por meio dos gestos corporais que a imagem da personagem vai se constituindo na imaginação do leitor; uma imagem de mulher marcada pela languidez (“espreguiçou-se”), pela fragilidade física (pé pequeno, branco como leite, com veias azuis”) e pela preocupação estética (“em meias de seda que queria comprar”). Todos esses atributos somados, instavam a construir um estereótipo de mulher burguesa que a literatura realista se encarregou de criticar.

A explosão da sociedade de consumo, na modernidade, no século XX, impõe novas perspectivas de representação. De acordo com Michelle Perrot,

A higiene, a água, as abluções desnudaram os corpos, os quais o espelho e a luz elétrica permitiram que fossem mais bem vistos, na sua integralidade. O banheiro tornou-se um lugar íntimo de autoconhecimento [...] lavar-se, estar limpa, cheirar bem, cuidar de cabelos mais curtos passam a ser desejos compartilhados pelas maiorias das mulheres (PERROT, 2003, p. 23)



Em 1918, a Revista Feminina alardeava, de acordo com Marina Maluf e Maria Lúcia Mott, uma mudança que representaria uma revolução nos costumes: a ginástica. Segundo as historiadoras, um texto de Luís Edmundo Costa publicado na revista supracitada afirmava que “Nosso fim é a beleza. E a beleza só pode coexistir com a saúde, com a robustez e com a força” (COSTA, Luís Edmundo apud MALUF; MOTT, 1998, p. 371). Evidencia-se, aqui, um momento importante do processo de formação daquilo que Susan Bordo, em franco diálogo com Foucault, assinalou como corpos úteis.

O processo de construção do corpo da mulher como um corpo ao mesmo tempo dócil e útil se coadunou com o imperativo do consumo. Era por meio da aquisição e do uso de determinados cosméticos e códigos de vestuário que se formava a imagem do gênero feminino no início do século. Assim como o texto de Luís Edmundo Costa, um conjunto de discursos começa a circular no Brasil a partir dos anos 1920, segundo Marina Maluf e Maria Lúcia Mott (1998), impondo, em certa medida, uma ditadura da moda e da beleza outorgada pelos grupos econômicos, ditando às mulheres o quanto pesar e medir, como se vestir se maquiar e se portar socialmente. Portanto, os ditames e padrões de beleza convencionados pelo discurso parecem estar densamente relacionados aos contextos sociohistóricos de sua época, variando de acordo com as possibilidades e conjunções imanentes ao espectro social. Fixemos nossa atenção na ilustração a seguir (Figura 1), retirada do anúncio roupas brancas de preço módico:

217

FIGURA 1- Modelo de vestuário feminino típico do alvorecer do século XX.



Fonte: (MALUF; MOTT, 1998, p. 396)

O esboço acima expõe a moda feminina vigente no início do século XX. Em 1915, conforme descreve o artigo, a mulher utilizava o espartilho para afinar a cintura e elevar os seios, que, entre 1918 e 1919, foram desatados e substituídos pelo corpete apertado. Finalmente, adotaram o *soutien-gorge*, com três modalidades sucessivas: os que deixavam os bustos redondos, aqueles que lhes emprestavam um aspecto agressivo e os que produziam feitiço de limão, trazendo dois relevos, semelhantes a bicos de seios. Por possuir um caráter eminentemente subjetivo, o corpo constantemente se amplia em forma de conhecimentos, que irão remeter a todo esse mundo figurado da cultura, tangenciando os afetos, desejos e necessidades do ser humano. Portanto, esse corpo se torna produto de um sistema social, sendo por ele construído, adotando o distintivo que confere a identidade do grupo a que pertence. O domínio ambiental levará os indivíduos a analisar o próprio corpo, a partir de sua interação com os demais e com a realidade, de modo que sua autoimagem corporal irá se estabelecer e se modificará ao longo da vida, podendo ser reavaliada por toda a existência. De fato, o corpo passa a ser objeto de um sistema cujos valores, ligados à saúde, beleza, higiene, lazer, alimentação e hábitos de vida, influem nas novas formas de representação do mesmo, fenômeno perceptível da ilustração (Figura 2) a seguir:

218

FIGURA 2 - Ilustração veiculada na Revista Feminina (1927)



Fonte: (MALUF; MOTT, 1998, p. 396)



O anúncio em questão, retirado pelas pesquisadoras Marina Maluf e Maria Lúcia Mott (1998) da coluna Notas de Henriette, da Revista Feminina (1927), coloca em evidência a estrita relação que se constrói, no âmbito da sociedade capitalista, entre consumo e identidade, na medida em que sugere a necessidade de aquisição de determinadas peças de vestuário para uma subsequente inserção em um determinado universo de etiqueta social. Ambos os anúncios publicitários nos permitem refletir em que medida, retornando a Foucault e Bordo, as formas de representação e auto representação da mulher são fruto de processo de construção histórica que, em última instância, visam a atender às demandas do sistema capitalista. Não é ocasional, conforme assinala Barrington Moore Jr., em *As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia* (2010), que o advento da sociedade patriarcal com base em um sistema produtivo de cunho capitalístico envolva os atores inseridos em processos de dominação e sujeição, processo que, em uma sociedade patriarcal, abarca a construção de papéis sociais determinados para homens e mulheres. Nesse *modus operandi* na articulação social, o primeiro se instaura enquanto poder superior à condição feminina, de modo a naturalizar os procedimentos da dominação em suas diversas facetas da vida cotidiana, seja nos assuntos relacionados ao mundo do trabalho, nos aspectos sociais ou domésticos. Esse discurso, produzido no âmbito do universo masculino, não deixa transparecer a sua incongruência, tendo em vista que, à dupla jornada de trabalho, desigualdade de direitos e exigências estéticas, oferece compensações por meio de alocações simbólicas, como “rainha do lar”, “minha senhora”, “minha patroa”, dentre outros que sugerem uma condição de subserviência masculina que se situa exclusivamente no território das práticas enunciativas.

A apresentação de alguns anúncios publicitários do início do século XX nos permite constatar e ratificar não só a postulação foucaultiana do corpo enquanto produto de uma construção histórica, mas também examinar, em um momento específico da história, alguns dos aspectos definidores de paradigmas ainda presentes em determinados segmentos socioculturais de nossa sociedade contemporânea. Trata-se de aspectos que atestam a força do sistema político-econômico na constituição de formas de ser e estar no mundo intrinsecamente ligados ao consumo, à adoção de normas de higiene e estética. Não obstante, esse corpo também é moldado pelas injunções sociais que a mulher deve incorporar. Na sociedade de estrutura patriarcal, encontramos o modelo que imprime a esta mulher os procedimentos inerentes à dona de casa, esposa e mãe, e, ao homem, a função de prover a unidade familiar em suas necessidades materiais, juntamente com o



direito de chefá-la, sendo estes os parâmetros sociais colocados então para se instituir e preservar a noção de família ideal. Marina Maluf e Maria Lúcia Mott nos chamam a atenção para os prejuízos advindos desse processo, no qual um conjunto de qualificativos criavam um determinado modo de se conceber o lar e o papel da mulher, obliterando, desse modo, os regimes de poder que sub-repticiamente correm por entre esses discursos: Perversamente, acabou também por circunscrever a família em um “lar feliz” onde a mulher é apresentada como “rainha”, escamoteando-se, assim, o drama da história, os conflitos, as diferenças, as relações de poder no seu interior, e atribuindo-se às mulheres, principalmente as casadas, uma importância social como forma de indenização, já que as portas de igualdade de direitos com os homens foram fechadas (MALUF; MOTT, 1998, p. 421).

Ainda no que diz respeito às mídias, parece-nos fundamental uma pequena nota sobre como o cinema também influenciou na construção de determinadas imagens das mulheres e de seus corpos ao longo do século XX. Robert Stam, teórico do cinema, destaca como, no domínio da arte cinematográfica, as formas de representação da mulher se deu especialmente por meio de “estereótipos negativos – virgens, putas, *vamps*, descerebradas, interesseiras, professoras, fofoqueiras, joguetes eróticos – que infantilizavam, demonizavam ou transformavam as mulheres em exuberantes objetos sexuais” (STAM, 2003, p. 194).

Esse pequeno exame dos modos de representação do corpo da mulher, ao longo da história, revela em que medida o mesmo se tornou um objeto do discurso masculino voltada a diferentes finalidades, como legitimador do processo de colonização, como projeção do desejo sexual masculino, como incentivador do consumo e como força de trabalho no âmbito do sistema capitalista. Nesse sentido, como afirma a pesquisadora Valéria Ribeiro Pereira,

Face a isso, a literatura de homens e mulheres deve ser sempre examinada à luz de novos tempos, deixando para trás velhos (pre) conceitos e abrindo espaço para que a revisão do passado revele, afinal, quem são e o que fizeram as mulheres no decorrer da história da cultura ocidental. É necessário reafirmar o abandono de velhas noções que construíram fronteiras rígidas de separação entre centro (poder) e periferia (sentir) e que excluíram as mulheres das decisões, das opções na produção da história (PEREIRA, 2014, p. 13).

Na medida em que, como afirma a pesquisadora, novos horizontes discursivos se abrem à mulher, a mudez até então imposta cede à possibilidade de conquista de um lugar de



fala, o que nos impõe a observação, na próxima seção, das especificidades da escrita da mulher.

ESCRITAS DO CORPO NA POESIA FEMININA CONTEMPORÂNEA

Os estudos de literatura, a crítica literária e a teoria da literatura foram profundamente transformados a partir de meados dos anos 1960 em virtude da emergência dos movimentos voltados à defesa dos direitos civis e à liberdade de expressão que irrompia no mesmo período. Segundo Terry Eagleton, esse momento pode ser caracterizado pela mistura entre “esperança social, militância política e sofisticação teórica” (EAGLETON, 2001, p. 299). De fato, obras como as de Jacques Derrida e Michel Foucault, dentre outros, ajudaram a consolidar um tipo de atitude intelectual fortemente voltada ao questionamento dos discursos naturalizados, das narrativas totalizantes e das ontologias essencialistas. É no bojo dessas inflexões, por meio das quais emergem as noções de diferença, de alteridade e de subalternidade, que a agenda feminista amplia o seu escopo e sofisticada os seus métodos. Kate Millett, Julia Kristeva, Elaine Showalter, Luce Irigaray e Hélène Cixious, dentre outras, desenvolvem uma profunda reflexão sobre as estruturas de poder presentes nos enfoques e juízos de valor de uma determinada tradição canônica da crítica literária, assim como buscam compreender as especificidades que caracterizariam os modos de escrita da mulher.

Na segunda parte desta seção, buscaremos apresentar como, sob esse contexto histórico de irrupção da escrita feminina e da intensificação da produção literária da mulher a corporalidade vai ganhando protagonismo enquanto signo da própria experiência e em que medida os seus modos de representação vão se configurando como formas de construção de um discurso de subversão às práticas culturais de opressão da mulher, o que nos permite pensar as vozes dessas poetisas na perspectiva da insurgência.

EMERGÊNCIA E ESPECIFICIDADES DA ESCRITA FEMININA

De um modo geral, a escrita realizada por mulheres ocupou um lugar marginal na história da literatura. Quanto mais retroagimos na história da literatura ocidental, mais rarefeitos esses registros. Poucos nomes femininos aparecem no cânone literário. A razão para tal fenômeno parece residir no modo como as estruturas sociais determinam, hierarquizam e dividem as práticas culturais. Nesse sentido, o papel social ocupado pela mulher na



sociedade patriarcal do século XIX, por exemplo, impunha que suas práticas de escrita se limitassem aos itens referentes à lida doméstica, como róis de lavanderia e contabilidade caseira, ou a alguns gêneros de escrita íntima, como diários e correspondências, conforme registrado em *Histórias da vida privada* (1998). Ao estudarem como as mudanças no comportamento feminino nas três primeiras décadas do século XX incomodaram as parcelas conservadoras da população, as historiadoras Marina Maluf e Maria Lúcia Mott (1998) destacam como textos do período revelam um desejo de ruptura com um sistema patriarcal que afastava a mulher dos espaços de discussão e atuação públicas, proporcionando-lhe um papel limitado às balizas das funções domésticas:

“Sejamos mulheres”, proclamava de Minas Gerais uma colaboradora da Revista *Feminina*, em 1920. Reivindicando igualdade de formação para ambos os sexos, chamava a atenção para as mulheres “vítimas de preconceito”, que viviam fechadas no lar, arrastando uma existência monótona, insípida, “despida de ideais”, monetariamente algemada aos maridos (MALUF; MOTT, 1998, p. 373).

No fragmento acima, o que nos chama a atenção é o modo como um discurso autoconsciente da condição de sujeição da mulher na sociedade patriarcal circula em uma revista cujo objetivo era, em tese, ratificar tal discurso. Esse pequeno exemplo coloca em evidência como o século XX representará, sobretudo a partir da sua segunda metade, um período de profundas transformações nos papéis sociais desempenhados pela mulher. É justamente no âmbito dessas transformações que, às práticas de escrita íntima e doméstica de então se impõem novos horizontes por sua atuação como escritora, fenômeno que traz consigo a própria questão de quais seriam as especificidades do modo de escrita da mulher.

Por força da cultura que então se estabelece, instaura-se o dualismo segundo o qual cabe à mulher o papel da virtude, educação dos filhos, adjutora do homem e alicerce do lar em contraposição à dualidade oposta demoníaca de lascívia e perdição, oportunizando o binarismo bem/mal típico na sociedade da época. Essa visão dicotômica a coloca na posição de quem deve ser dominado e guiado por se encontrar em condição de inferioridade. Em se tratando de escrita, ela não possui qualquer autonomia para criar algo considerado de valor, sendo relegada à condição de fragilidade e carência de proteção, destituída das qualidades próprias àquele que escreve e a quem pertence o comando de tudo que não se refira às pequenezas da casa e dos filhos. Sua principal



atuação nessa seara será a de musa, segundo Norma Teles (in DEL PRIORE 2004), para elevar a alma do artista, ou para degradá-lo.

Sobre a criação de uma poesia feminina crítica e participativa pesava e dificultava sobremaneira o julgamento negativo por parte dos homens, visto que demandava determinações internas aguerridas, algo bastante complexo e fora de contexto para mulheres submetidas àquele tipo de cultura limitante, que lhes impedia de pensar e sopesar a realidade fora das paredes do lar. Um comportamento assertivo ou agressivo a transformaria em uma pessoa grosseira ou desvairada, ao passo que no homem soaria como força e presença individual. Ora, fatalmente essa ausência de afirmação social se daria também no espaço da escrita.

A professora esclarece que, apesar desse contexto hostil, inúmeras mulheres esforçaram-se em um movimento contrário e puseram-se escrever e mesmo publicar ao longo dos oitocentos, em meio ao pouco acesso às letras e à instrução, críticas e cerceamentos que a oprimiam: Norma Teles pontua o quanto essa conjuntura dificulta a formação e expressão de si, que se faz imprescindível para a produção da ficção (TELES, in DEL PRIORE 2004). Em 1889, Narcisa Amália publica os seguintes versos em seu poema *Invocação*, integrante de seu livro *Nebulosas*, que explicitam o sentimento da mulher àquela época: “Quando intento librar-me no espaço/ as rajadas em tétrico abraço/ Me arremessam a frase – mulher...” (TELES, in DEL PRIORE 2004, p. 354).

Muito embora o problema da escrita feminina seja um fenômeno sistematicamente estudado no mundo acadêmico a partir das últimas décadas do século XX, a possibilidade de emancipação da mulher sob o ponto de vista da escrita já está presente, em alguma medida, em dois textos seminais produzidos ainda na primeira metade do mesmo século: *Um teto todo seu* (2014), da escritora inglesa e crítica literária dos decênios iniciais do século XX, Virginia Woolf, e *O segundo sexo* (1967), da filósofa francesa Simone de Beauvoir. Publicado pela primeira vez em 1929, *Um teto todo seu* (2014) apresenta um conjunto de ensaios escritos pela prosista e ensaísta londrina a partir de anotações feitas para conferências proferidas em estabelecimentos de ensino para mulheres na Inglaterra e que trazem, como problema fundamental, as circunstâncias que influem sobre as condições necessárias para que ela exerça o ofício de escritora e qual é o grau de sujeição intelectual exigido para este fim. Ao longo do texto, Woolf levanta a hipótese de que esta, a partir do momento em que se propuser a escrever, necessitará de um teto e de condições financeiras que tornem seu objetivo tangível. Certamente o teto e as condições aqui citadas ganham dimensões muito mais profundas e amplas, englobando o desafio de



romper com os constrangimentos impostos pelo discurso patriarcal: “Por que os homens bebem vinho e as mulheres água?” “Por que um sexo é tão próspero e outro tão pobre?” (WOOLF, 2014, p. 41), se pergunta Woolf, laconicamente, em seu ensaio. A escritora explana como a mulher foi relegada ao papel de espelho refletidor do formato masculino duas vezes maior que sua dimensão original, ocasionando o mito de vitórias e prestígios que lhes são conferidos; atuou ainda como espelho mediando o artista e a realidade incógnita, ao se transformar na musa que inspira e criatura manejada. Para ela, não há outro modo de desnudar a criatura para tornar-se criadora, a não ser eliminando a angélica personalidade que reflete a grandeza do homem, por meio do enfrentamento das dificuldades impostas pelos cerceamentos culturais que, por sua vez, se estendem ao ato de escrever (WOOLF, 2014).

Embora não lide exatamente com questões relativas ao universo literário, como escrita, autoria, estilo, dentre outras, *O segundo sexo*, publicado originalmente em 1943, contribuiu, à sua maneira, para a emancipação do pensamento feminino. Na obra, Simone de Beauvoir, desenvolve uma profunda reflexão acerca da condição da mulher no espaço social. Para tanto, a filósofa francesa empreende uma análise de narrativas míticas com o objetivo de revelar os modos como o patriarcalismo lhe impetra à condição de subalternidade, ao configurá-la como um outro de cunho negativo. Por meio da famosa assertiva que introduz o segundo volume da obra, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 8), a filósofa expõe como um conjunto de papéis sociais, tais como os de mãe, esposa e dona de casa, circunscrevem os limites nos quais a experiência da existência pode ser vivenciada.

As obras seminais de Woolf e Beauvoir só encontram eco e ampla repercussão ao partir dos anos 1960. Ao longo deste período, como se sabe, um conjunto de discursos voltados à defesa dos direitos civis e à liberdade de expressão ganhou protagonismo nas pautas políticas e modificou profundamente o modo como compreendemos a cultura, conforme observa Terry Eagleton:

As novas ideias culturais tinham suas raízes profundamente fincadas na era dos direitos civis e das rebeliões estudantis, das frentes de libertação nacional, das campanhas antiguerra e antinuclear, do surgimento do movimento das mulheres e do apogeu da libertação sexual (EAGLETON, 2005, p. 44).



É no bojo de tais reivindicações histórico-sociais que ocorre, também, o desenvolvimento de uma nova forma de expressão do feminismo. O termo, que até então era fortemente associado à mobilização das sufragistas no início do século, passa a contemplar uma ampla agenda política, englobando reformas culturais, legais e econômicas, como o direito à educação, à licença-maternidade, à prática de esportes, à igualdade na remuneração, por exemplo. A crítica feminista em emergência nos anos 1960, portanto, não só buscava analisar e descrever a condição feminina no ambiente público, como também desejava intervir politicamente nos debates acerca do espaço relegado à mulher na sociedade, objetivando a transformação da condição subjugada em que a mesma, historicamente, vinha ocupando. Lúcia Osana Zolin, salienta, nesse sentido, como as relações de comando que se desenvolvem no interior dos casamentos refletem as mesmas relações que ocorrem entre macho e fêmea na coletividade, de modo que a vida privada funciona como extensão do domínio público; ambos edificadas sob o exercício da política e do poder (ZOLIN, 2009). Ainda segundo a teórica, o papel da crítica feminista deve, necessariamente, ser voltado a uma leitura profundamente empenhada em desconstruir as formas de representação e interpretação canonicamente estabelecidas, pois

Se as relações entre os sexos se desenvolvem segundo uma orientação política e de poder, também a crítica literária feminista é profundamente política na medida em que trabalha no sentido de interferir na ordem social. Trata-se de um modo de ler a literatura confessadamente empenhada, voltada para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura. Ler, portanto, um texto literário tomando como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista [...] implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos(as) escritores(as) em relação às convenções sociais que, historicamente, têm aprisionado a mulher e tolhido seu movimento (ZOLIN, 2009, p. 218).

Sob o ponto de vista do impacto dessas novas atitudes intelectuais no âmbito dos estudos de literatura, da crítica literária e da teoria da literatura, pode-se verificar sua marca indelével no modo como esses campos incorporam, em seus processos analíticos, um conjunto de conceitos operatórios próprios à crítica feminista, tais



como feminino, gênero, logocentrismo¹, falocentrismo², patriarcalismo, desconstrução, alteridade, mulher-sujeito e mulher-objeto.

Um primeiro impacto dessa reorientação dos estudos, da crítica e da teoria da literatura se deu no âmbito do questionamento dos fundamentos dos juízos de valores produzidos sobre as obras. Poderíamos nos perguntar, nesse sentido, sobre o porquê da presença tão escassa de mulheres nas listas que estabelecem os cânones literários ou até que ponto as interpretações dessas mesmas obras canônicas se baseiam em um ponto de vista efetivamente masculino. Este último problema, a propósito, motivou a escrita de um dos textos seminais do período: a tese de doutorado de Kate Millett, publicada em 1970 sob o título *Sexual politics*, profundamente empenhada em mostrar quão intensamente a produção literária, e a própria prática da crítica literária se alicerçavam, em discursos de natureza patriarcal. Como nos lembra e questiona Lúcia Osana Zolin,

Essas discussões empreendidas por Kate Millet ilustram o que hoje se classifica como sendo uma vertente mais tradicional da crítica feminista. Concentrando-se na mulher como leitora, tal vertente busca responder a questões como: “que tipo de papéis as personagens femininas representam? Com que tipo de temas elas são associadas? Quais as pressuposições implícitas contidas num dado texto em relação ao (à) seu (sua) leitor (a)?” (ZOLIN, 2009, p. 226)

226

Para além desses gestos fundamentalmente voltados a desmascarar a falta de atenção à produção e recepção literária das mulheres, a crítica feminista ampliou seu campo de reflexão para o âmbito da própria natureza da escrita produzida por elas. Nesse sentido, o debate passou a ser orientado por perguntas como: há uma voz especificamente feminina visível no plano do discurso literário? As mulheres possuem uma forma própria

¹ De acordo com o **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**, logocentrismo é definido, pelo filósofo contemporâneo Jacques Derrida, como a “centralidade do LOGOS no pensamento ocidental, questionável em decorrência de seu caráter metafísico, fruto de uma consciência interiorizada que se expressa especialmente, através da linguagem falada” (NEIVA, 2013, p. 339).

² Ainda com base no mesmo dicionário, é possível afirmar que falocentrismo consiste em uma “Doutrina ou crença centrada no falo, esp. na convicção da superioridade do sexo masculino” (NEIVA, 2013, p. 209).



de articulação da linguagem? Se sim, como tais fenômenos seriam empiricamente visíveis? Como sua experiência subjetiva se traduz em linguagem verbal?

Em *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura* (1994), a teórica norte-americana Elaine Showalter se debruça sobre as questões acima analisando as contribuições e os problemas relativos aos quatro modelos de diferença desenvolvidos no intuito de circunscrever o que se poderia chamar de especificidade da escrita feminina, a saber: os modelos biológico, linguístico, psicanalítico e cultural. De um modo geral, pode-se afirmar que o texto de Showalter é voltado, fundamentalmente, a expor as limitações relativas às três primeiras perspectivas a fim de reivindicar a produtividade da última. Nesse sentido, a teórica afirma que, ao enfatizar a importância do corpo como fonte para a imaginação, a crítica biológica incorre na perigosa associação entre compleição física e modos de articulação da linguagem. As teorias linguísticas, por sua vez, pecaram em suas reiteradas tentativas de identificar um estilo feminino a partir de análises concentradas em recorrências na estrutura sintática, na seleção lexical e no emprego de figuras. Para Showalter, a contribuição das teorias linguísticas deveria se dar, mais especificamente, no estudo do modo como ocorre o “acesso das mulheres à língua, no campo lexical disponível, a partir do qual as palavras podem ser selecionadas, nos determinantes de expressão ideológicos e culturais” (SHOWALTER, 1994, p. 39). Dentro dessa perspectiva, poder-se-ia postular que, na medida em que o léxico ao qual ela tem acesso no fazer literário é limitado em termos ideológicos e culturais pela perspectiva masculina, o gesto de escrever seria uma espécie de falar em uma língua estrangeira. Já no que tange às limitações da abordagem psicanalítica, Showalter destaca tanto a problemática maneira como Freud define o sexo feminino baseado na noção de falta como a impossibilidade desse modelo analítico de “explicar a mudança histórica, a diferença étnica, ou a força formadora dos fatores genéricos e econômicos” (SHOWALTER, 1994, p. 44).

As reflexões críticas de Showalter, voltadas a mostrar as limitações das perspectivas biológica, linguística e psicanalítica como formas de explicação das especificidades da escrita da mulher, funcionam como uma estratégia argumentativa que tem por objetivo reivindicar a abordagem culturalista como uma teoria que acolhe toda a complexidade do fenômeno em questão. Para a teórica, uma teoria baseada em um modelo da cultura da mulher pode proporcionar, acredito eu, uma maneira de falar sobre a especificidade e a diferença dos escritos femininos mais completa e satisfatória que as teorias baseadas na biologia, na linguística ou na psicanálise. De fato, uma teoria da cultura incorpora ideias



a respeito do corpo, da linguagem e da psique da mulher, mas as interpreta em relação aos contextos sociais nos quais elas ocorrem (SHOWALTER, 1991, p. 44).

A exposição que fizemos no percurso argumentativo de Elaine Showalter nos serve como forma de perspectivação dos diferentes modos como se buscou pensar, a partir dos anos 1970, acerca do problema da singularidade da escrita produzida pela mulher. É importante ratificar, aqui, como a questão da escrita feminina se inscreve no bojo das mudanças político-sociais em curso no período, por meio das quais a teoria feminista levanta questões candentes acerca da noção de identidade, buscando tanto fraturar as visões hegemônicas para garantir o acesso à voz nos espaços culturais e políticos quanto criar condições para a vazão aos desejos contidos no imaginário feminino. Certamente, esta conjuntura irá se refletir em todas as manifestações literárias por ela produzidas, de um modo geral denominadas escrita feminina.

Estabelecer uma definição acerca do que vem a ser escrita feminina consiste em tarefa complexa, a que diversas autoras têm se dedicado. Nesse sentido, buscaremos expor os debates que o termo enseja a partir dos apontamentos de Arleen B. Dallery. Em seu artigo *A política da escrita do corpo - écriture féminine* (DALLERY, 1997), a teórica feminista apresenta um debate em torno do termo, assinalando que as discussões sobre a chamada *écriture féminine* (escrita feminina) são, fundamentalmente, formas de investigação “da diferença da mulher na linguagem” (DALLERY, 1997, p. 62). Nesse sentido, o que se deseja assinalar é a hipótese de que a alteridade sexual implica diferentes experiências e, por extensão, modos distintos de concebê-las por meio da linguagem simbólica. Essa é perspectiva assinalada, segundo Dallery, por Hélène Cixous e Luce Irigaray, para as quais a diferença sexual se constitui “discursivamente através de significados inscritos” (DALLERY, 1997, p. 63).

O artigo de Dallery (1997) aponta como Cixous e Irigaray irão enfatizar a importância da alocação feminina acerca da experiência de si e do próprio corpo, valorizando sua afirmação do ser-mulher por meio do texto. Aqui percebemos a existência da estreita conexão que ambas as pesquisadoras apontam entre os signos da linguagem e os símbolos culturais ligados ao patriarcalismo, criticado e subvertido pelo feminismo francês, que irá eleger como pontos-chave de sua teoria a simbologia corpórea e a valorização da sexualidade feminina. Lembramos que a escrita feminina pode ser considerada uma modalidade que envolve táticas expressivas, por delinear termos femininos próprios, configurando o desejo de uma escrita que fuja a tudo que concerne a objetificação do masculino. Quanto à ética que a baliza, está fundamentada



pelo contingente de mulheres que se percebem legitimadas e que se descobrem e se identificam umas com as outras por meio do contar de si, em cujo momento ela se vê motivada a romper o silêncio e utilizar a linguagem para escrever e falar de si mesma, de modo que as demais apreendam e repitam esse gesto. Essa conexão entre suas biografias por meio da escrita e da fala irá configurar-se um importante elemento propulsor de mudanças históricas, porquanto, os estudos de Dallery (1997) indicam que, se o corpo humano reside na concepção e compreensão de um signo, projetando-se muito além da matéria e carnalidade, o feminino será um texto continuamente intercedido por meio da linguagem. Essa noção visa ir de encontro ao ato de fragilizar e segmentar o corpo feminino e valoriza sobremaneira sua alteridade, colocando em xeque as premissas preconizadas pela corrente humanista, que, de modo geral, estima a busca do conhecimento pela humanidade e a ampliação de suas capacidades. Para além de tudo que provenha da fala dominante no sentido limitante, a linguagem simbólica se utiliza de signos que estão vigentes na cultura e os transforma em sentidos não convencionais. Estamos, aqui, nos referindo a novas e mais inteligentes ligações e práxis socioculturais, de caráter individual e coletiva, a partir de uma elocução feminina libertária e efetiva, que se dá por meio do texto poético; nesse caso, veículo que se torna capaz de quebrar a supremacia do poder por meio de enunciações originais e impactantes, caracterizando-se pela conjuntura produtiva de outro posicionamento, capaz de construir “a genuína, múltipla economia libidinal da mulher – seu erotismo – que foi simbolicamente reprimida na linguagem e negada pela cultura patriarcal” (DALLERY, 1997, p. 65). Por meio da escrita do corpo, ou de sua reescrita, confere-se a ela o poder de efetuar seu resgate das amarras normatizadoras que são próprias ao sistema de objetificação e fragmentação do discurso masculino, conforme nos lembra a autora.

A escrita feminina coloca em evidência o fato de a mulher, em função de sua própria condição social e cultural, possuir formas próprias, singulares, de sentir, pensar e expor suas experiências. Em grande medida, parece-nos possível pensar que a escrita se constituiria não somente como uma instância de inteligibilidade, mas também como um gesto que deixa rastros da condição afetiva que os mobilizou. A experiência, portanto, emerge por meio da mediação da linguagem, desse modo simbólico e cifrado situado entre os afetos e os signos. Assim, os termos escrita feminina e feminismo se inscrevem no âmbito de fenômenos sociais e culturais caracterizados por todo um movimento de reação da mulher às formas de sujeição inerentes aos discursos instituídos acerca de sua



sexualidade. Nesse sentido, ocorre um reconhecimento e uma valorização do seu erotismo, de sua libido e suas fontes de prazer até então inconcebíveis na cultura.

Para Arleen B. Dallery, a reivindicação de uma escrita feminina suscita a circulação de novos discursos. Pode-se, primeiramente, afirmar, segundo a autora, que o ato de escrever sobre e com o corpo inaugura um papel de mulher-sujeito em detrimento da mulher-objeto, outorgando-lhe a autonomia sobre sua sexualidade. Consequentemente, o exercício da escrita feminina permite o gradual desvelamento do seu corpo, desconstruindo os comportamentos patriarcais fundados nos discursos freudianos e lacanianos e desatando-os das amarras que o prendem historicamente ao desejo objetificante do universo masculino. Outro aspecto a se destacar é o sentido constativo adquirido pelo discurso feminino quando desenha, via signos verbais, os contornos do próprio corporeidade, trazendo à luz e conferindo sentido àquelas partes que são mantidas veladas, num esforço de integrá-las ao todo. Essa nova forma de escrita implica, ainda na perspectiva de Dallery, no valor performático do próprio ato de escrever.

No Brasil, o problema da escrita feminina apresenta, como um de seus textos seminais, o livro *O que é escrita feminina* (1991), de Lucia Castello Branco. Em suas reflexões, a pesquisadora aponta, em primeiro lugar, a indelével conexão do corpo com a escrita feminina: “e essa trajetória (...) é certamente atravessada pelo corpo, já que o corpo está sempre aí, ‘esbarrando’ no real e apontando caminhos e descaminhos” (BRANCO, 1991. p. 20). Percebe-se, assim, que a condição da mulher, uma vez afastada dos espaços públicos, submetida à vontade do pai, irmão ou marido, impõe a busca de caminhos de superação que a vinculem a si e ao próprio aparato físico, resultando em uma escrita repleta de sensualidade e erotismo. Por meio de signos que aludem diretamente à corporalidade, tais como pés, mãos, cabelos e boca, obtém-se um efeito forte e prazeroso aos sentidos, a que Branco (1991) denomina o gozo da linguagem. Em sua visão, a escrita feminina se encontra intimamente relacionada a esse gozo dos opostos extremos em que se encontram sinais de loucura e excessos de fantasia, ao mesmo tempo em que o pulso acelera e retarda, durante as excursões aos planos mais profundos do inconsciente. Trata-se de uma escrita ligada à noite, aos mistérios, às revelações e aos sonhos.

Ao lançar mão da palavra propriamente dita, inserindo-a no texto de per si, a escrita feminina faz com que o signo se apresente para introduzir a corporeidade no discurso de forma direta (BRANCO, 1991). Conforme assinala a professora, a escrita feminina



reafirma a sua existência e importância a partir do reconhecimento de sua diferenciação do não masculino, porém,

A escrita feminina nem sempre é a escrita da mulher, mas está sempre relacionada a ela, seja pelo grande número de mulheres que escrevem nessa dicção ou ainda pela “mulheridade” que está implicada na escrita feminina, mesmo quando ela é praticada por homens (BRANCO, 1991, p.20).

Nesse sentido, a intelectual questiona o emprego do adjetivo feminina para caracterizar uma determinada forma de escrita própria às mulheres. Lucia Castello Branco expõe o quão incômodo soa o termo no início de seu livro *O que é escrita feminina*, impondo-nos a complexa questão: “afinal, escrita tem sexo?” (BRANCO, 1991, p. 11). Importa, portanto, circunscrever exatamente o modo como empregamos o termo feminino nesta dissertação. Outra pesquisadora da escrita feminina no Brasil, Lúcia Zolin, salienta que o adjetivo feminino pode adquirir duas acepções:

[...] na maior parte das vezes, o termo *feminino* aparece em oposição a *masculino* e faz referência às convenções sociais, ou seja, a um conjunto de características (atribuídas à mulher) definidas culturalmente, portanto em constante processo de mudança. Pode referir-se, todavia, simples e despojadamente ao sexo feminino, ao dado puramente biológico, sem nenhuma outra conotação (ZOLIN, 2009, p. 218).

Dentro da perspectiva apresentada por Zolin, buscamos nos esquivar do modo como o senso comum costuma empregar o adjetivo feminino, sendo aquilo que apresenta características supostamente inerentes ao sexo feminino, como delicadeza, inocência, sentimentalismo e até frivolidade, se nos lembrarmos da forma como se habitua empregar o termo no campo editorial, especialmente os temas tratados pelas chamadas revistas femininas. Feminino, aqui, é um adjetivo que não abarca esse conjunto de traços culturalmente estabelecidos, mas que se refere especificamente ao sexo feminino, como forma de indicar que aquele texto foi escrito por uma mulher. É nesse contexto que, ao nos referirmos à escrita feminina, ao longo deste trabalho, temos em mente a literatura de autoria feminina, cuja escrita terá sido, necessariamente, empreendida por mão de mulher. Sob esse prisma almejamos assinalar a relevância dos modos de representação do corpo da mulher realizados pela própria mulher, considerando que, no momento em que sua mão se ergue para escrever está ocorrendo aí um processo referente à representação de seu próprio aspecto físico.



Para além dos modos de abordagem da escrita feminina, contudo, há que se observar os próprios problemas inerentes ao emprego da expressão. Como Elaine Showalter nos lembra, (SHOWALTER, 1994, p. 30), o termo escrita feminina se refere à inscrição do corpo na língua e no texto, que apesar de definir uma formulação mais teórica do que prática, consiste em um marco referencial importante da crítica francesa. Não obstante as críticas que possam ser dirigidas ao emprego do termo, sua produtividade parece ocorrer, justamente, no modo como nos permite circunscrever um determinado fenômeno, como Showalter ratifica: “O conceito de escrita feminina possibilita uma maneira de discutirem-se os escritos femininos que reafirma o valor do feminino e identifica o projeto teórico da crítica feminista como a análise da diferença” (SHOWALTER, 1994, p. 31). Afirmar, portanto, a existência de uma escrita feminina significa, no âmbito desta dissertação, não necessariamente entrar – para além do que apresentamos – no debate que o termo encerra, mas circunscrever um determinado fenômeno que desejamos colocar como objeto de investigação: a literatura produzida por mulheres, que expõe a experiência da feminidade, ainda que, em grande medida, prisioneira da linguagem do homem.

Embora busquemos pensar a escrita das autoras em estudo nesta dissertação pela perspectiva da escrita feminina, optaremos pelo termo escritas de mulher tanto pelo fato irremediável de que, desde as rubricas que assinam a capa dos livros, temos consciência de que estamos lidando com duas poetisas, Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento, e pelo fato de que os sujeitos poéticos inscritos nos poemas comparecem sempre a partir de desinências de gênero feminino e da apresentação de experiências que possuem as dimensões corporal, social e cultural da mulher como ponto de partida.

O CORPO REBELDE: ESCRITA E INSURREIÇÃO

Parece-nos ser possível pensar em uma tradição, embora muitas vezes marginal, muitas vezes esquecida, de um liame entre poesia feminina e insurreição³ da mulher no Brasil. Ainda nos anos 1920, por exemplo, Ercília Nogueira Cobra urdia uma poesia amotinada, ao publicar *Virgindade anti-higiênica* (1924), ensaio a favor da liberdade sexual feminina

³ A terminologia insurreição, utilizada no título desta seção, refere-se tão-somente à força da intencionalidade que tem sido imprimida na poesia contemporânea, considerada insurgente, como assinala Julia Klein (HOLLANDA, 2018), referindo-se ao processo de subversão do discurso disciplinante por meio do texto poético escrito por mulheres.



e Virgindade inútil (1927), romance que versa sobre a gravidez não reconhecida de uma jovem órfã e sem formação profissional, que, no decorrer do enredo, torna-se uma prostituta de elite (MOTT, 1986). Assim como no campo dos costumes, a história da literatura feminista em nosso país deve ser pensada a partir da consideração de trabalhos anteriores à emergência de uma crítica feminista propriamente dita. A essa história pertence, seguramente, Júlia Lopes de Almeida, escritora carioca que, ao longo de sua vida (1862 – 1934), escreveu romances, crônicas e peças teatrais que, para alguns pesquisadores, se situam dentro de um feminismo possível⁴, ou seja, o que se define como as práticas realizadas por pessoas do sexo feminino em situações e ambientes sociais limitantes.

Ao longo do século XX, o gradativo processo de conquista de espaço, visibilidade e lugar de fala para a mulher traz, como uma de suas principais consequências, a busca da escrita como forma de transfiguração da própria experiência feminina. Nelly Novaes Coelho se reporta, nesse sentido, às reflexões do filósofo Julian Mariás, para quem o século XX é o momento histórico em que a mulher “se pergunta por si mesma. Dir-se-á: não o fazia antes? Não no mesmo grau, com a mesma frequência e intensidade” (MARIÁS apud COELHO, 1993, p. 13). Esse processo de intensificação do exercício de uma autorreflexão por meio da escrita implicará uma expansão do repertório temático da poesia produzida por mulheres. Em levantamento realizado acerca da produção poética feminina brasileira a partir dos anos 1960, Coelho como, a partir dessa década, emerge uma poesia que

Aprofunda a consciência crítica da mulher em relação a si mesma e à tarefa que lhe caberia desempenhar, tanto no âmbito da criação literária quanto no da sociedade em mudança. A produção nova dessa época mostra uma espécie de explosão da fala feminina, conscientemente assumida (COELHO, 1993, p. 18).

É justamente nesse contexto de aumento quantitativo da produção e de intensificação dos exercícios de autorreflexão que a escrita da mulher elege o corpo como um de seus signos privilegiados. Ao buscar uma sistematização dos principais traços que marcam a poesia brasileira a partir dos anos 1970, o crítico Ítalo Moriconi destaca, justamente, esse ganho de protagonismo do corpo: “O apego ao corpo e a predominância dos projetos

⁴ Tomamos este termo do artigo de Leonora de Luca: **O feminismo possível de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)**. (DE LUCA, 2015).



individualizados recolocam com força no cenário o valor subjetivo da poesia” (MORICONI, 2002, p. 136). Lembremos como, no célebre poema de Adélia Prado, Com licença poética, a marca da diferença feminina se faz sentir, justamente, nas referências a vocábulos de alguma forma implicados na irrupção de uma reflexão estética sobre si confere uma consciência aguda de uma experiência íntima que tem o corpo como centro da produção de sentidos:

Aceito os subterfúgios que me cabem,
Sem precisar mentir.
Não sou **tão feia** que não possa casar,
Acho o Rio de Janeiro uma beleza e
Ora sim, ora não, creio em **parto sem dor**.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina PRADO, 1993, p. 11. Grifo meu).

A exposição de uma espécie de equação entre beleza e casamento e as incertezas acerca da dor do parto nos permitem ratificar como o corpo, na poesia de Adélia Prado, funciona como um signo atravessado por valores sociais e experiências íntimas. Nesse sentido, é interessante notar como a poesia feminina que irrompe a partir dos anos 1960 busca inscrever o corpo em uma nova dicção. Se o corpo, em Cecília Meireles, na primeira metade do século XX, servia ao exercício autorreflexivo sobre a efemeridade da vida, numa perspectiva existencialista fortemente ancorada na transcendência, agora, em Adélia Prado, Hilda Hilst, Stella Carr, Ana Cristina César, dentre outras, o corpo é o lugar em que, historicamente, se inscrevem valores; o *locus* em que se dá a própria produção de subjetividade.

Essa emergência do corpo como um signo fundamental na poesia contemporânea produzida por mulheres encontrou na potencialização do discurso feminista seu ponto de inflexão. Ao realizar um pequeno mapeamento da poesia feita por mulheres hoje, mais particularmente a de caráter feminista, a pesquisadora Julia Klien destaca, justamente, como, no seu repertório temático, a questão do corpo ganha protagonismo:

Nesse contexto, o corpo e a sua fala ganham terreno progressivamente. Muitas vezes, o corpo se expande, chegando a tornar-se ele próprio suporte da memória. Outras vezes, a fala do corpo não se torna explícita, mas causa ruído, contaminando o que seria próprio de um discurso amoroso (KLIEN, in HOLLANDA, 2018, p. 109).

Na medida em que causa ruído, o corpo se transforma em instrumento de insurreição. Segundo Klien, a partir de 2010, é possível perceber como tem havido a emergência de



uma nova geração de poetas que radicalizam, ainda mais, os modos de experimentação formal e temática da voz feminina. De acordo com a pesquisadora, essa novíssima geração – à qual pertencem as poetas em análise nesta dissertação –, por um lado, apresenta franca filiação com a poesia intimista de Ana Cristina Cesar, como no caso de Alice Sant’Anna, Ana Martins Marques, Bruna Beber e Angélica Freitas; por outro, busca uma dicção em que o legado de Ana Cesar não se faz tão presente, como Laura Liuzzi, Laura Erber e Maria Rezende.

Há que se notar, nessa nova geração, a incorporação da agenda do modo como o feminismo contemporâneo problematiza a questão do gênero. Nesse sentido, o corpo se notabiliza como ponto de partida para a produção de um discurso da diferença, seja no âmbito das perspectivas trans e lésbicas. Devemos nos atentar, também, para o modo como a operação de escolha de vocábulos, no campo de sentido do corpo, e as articulações sintático-semântica desenvolvidas parecem voltadas à produção de uma espécie de insurreição discursiva, pelos tons assumidos, entre a ironia, o deboche, a agressividade e a indignação. Em grande medida, essa novíssima geração leva ao paroxismo as experiências daquela em que se espelha: a poesia marginal dos anos 1970. Sob o ponto de vista da linguagem, é bastante recorrente, hoje, o emprego de expedientes oriundos dessa tradição, que segundo Nelly Novaes Coelho, acolhia, sem poderes, práticas como “O palavrão, a promiscuidade, a vulgaridade, a liberação sexual vulgar, a grosseria e a falência da autoridade em todos os níveis assumidos como armas de combate” (COELHO, 1993, p. 21). É sob esse prisma que a poesia experimental, íntima e coloquial de Ana Cristina Cesar, como afirmou Julia Klien, se notabiliza como uma das principais referências para a geração atual. Versos como “Acordei com coceira no hímen” (CESAR, 2013, p. 26) ou um poema em prosa sobre uma ida ao ginecologista que começa com a frase “Aguarda as próximas mulheres com lábios apertados entre a língua” (CESAR, 2013, p. 440) expõem, com franqueza, aquilo que Ítalo Moriconi descreveu como “auto-referência burlesca, o dar-se em espetáculo, revelando a intimidade como ato de obscenidade poética” (MORICONI, 2012, p. 138).

Outro aspecto que aproxima ambas as gerações é a busca de modos alternativos de produção e circulação da poesia. Julia Klien (2018) destaca, nesse sentido, como as autoras contemporâneas buscam formas de amplificação para as suas vozes por meio de



uma ampla divulgação em meios como em *saraus*⁵, ciberespaços e *Internet*, além de ser veiculada em zines, pequenas antologias e coletivos⁶. Os coletivos podem ser pensados como formas contemporâneas dos modos de organização político-estético que vêm marcando as artes e a literatura desde a irrupção das vanguardas no início do século XX. Substituímos os manifestos e movimentos que, embora de ruptura, ainda se estruturavam no invólucro da alta erudição para práticas nas quais as noções de alta cultura e cultura popular são dissolvidas. Portanto, como afirma Klien, “É importante ressaltar que as estratégias políticas da poesia feita por mulheres hoje não estão confinadas no âmbito da produção individual, mas é potencializada em iniciativas coletivas” (KLIEN, 2018, p. 110).

Saraus, e *slams*, por sua vez, permitem a construção de novas formas de sociabilidades, notabilizando-se como espaços de visibilidade, tomada de consciência e ação política. Klien observa como “Se os *saraus* colocam o corpo como um significante poético patente em primeiro plano, talvez seja no *slam* que isso se radicaliza, porque põe o corpo em combate” (KLIEN, in HOLLANDA, 2018, p. 132). É fundamental destacar, nesse sentido, como não se trata somente de uma poesia sobre o corpo, mas uma poesia com o corpo, o que potencializa a própria força expressiva da linguagem verbal, tendo em vista que, como nos lembra Paul Zumthor:

Nossos “sentidos”, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não são somente ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento. Ora, todo conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite perseverar no seu ser. Por isso a cadeia epistemológica continua a fazer do vivente um sujeito; ela coloca o sujeito no mundo. Minha leitura poética me “coloca no mundo” no sentido mais literal da expressão (ZUMTHOR, 2007, p. 81).

É sob essa perspectiva que nos dedicamos a investigar uma poesia atual que conjectura sobre os modos pelos quais este corpo fala. A poética de Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento nos propicia um espaço bastante produtivo de reflexão acerca do tema, no

⁵ Os *saraus* aqui referidos dizem respeito às iniciativas grupalizadas de caráter poético e cultural ligadas à literatura marginal, surgidas a partir de 2001 em São Paulo; o mais importante e conhecido é a *Cooperifa*, fundada por Sergio Vaz (KLEIN, 2018).

⁶ A terminologia **coletivos** se refere a ações de fortalecimento das mulheres negras em seu ativismo e manifestações artísticas, que ocorrem por meio de encontros democráticos em espaços de criação e audição coletiva, a exemplo do Coletivo Mjiba (FAUSTINO, 2014).



instante em que ambas forjam discursos empenhados em pensar a condição feminina a partir de formas de representação corporal que tensionam os discursos correntes na cena cultural, reivindicando a singularidade do seu lugar de fala. Para tanto, empreendemos um detalhamento pontual do que entendemos como corpo, explorando como se dá a conexão existente entre o mesmo, sua escrita e representação, que se apresentam intimamente imbricados em um processo concebido social, histórica, cultural e linguisticamente, ao qual denominamos escrita feminina.

ANGÉLICA FREITAS: APROPRIAÇÃO, TORÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO DA MULHER

Com três livros publicados e participação em várias antologias, Angélica Freitas ocupa, hoje, um lugar de destaque no âmbito da poesia contemporânea brasileira⁷. Nascida em Pelotas, em 1973, cursou jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e residiu temporariamente na Holanda, na Bolívia e na Argentina. Atualmente, a poeta e tradutora vive em sua cidade natal, onde foi também corresponsável pela edição da revista *Modo de Usar & Co*⁸, voltada à publicação de poetas contemporâneos brasileiros.

Lançar um olhar para o percurso da poeta Angélica Freitas nos permite refletir sobre a relevância dos circuitos alternativos de produção e circulação da poesia contemporânea brasileira hoje. Seu primeiro livro, *Rilke Shake* (2007) integra a coleção *Ás de colete*, dirigida pelo poeta e crítico carioca Carlito Azevedo. Nesse sentido, a poesia de Angélica integra uma determinada rede que contempla poetas e críticos ligados à revista *Inimigos Rumor*, assim como professores universitários que também se dedicam à poesia, como Marcos Siscar (UNICAMP) e Paula Glenadel (UFF), por exemplo. Outros dois fatores que influem, indubitavelmente, na circulação da poesia de Freitas são a *Internet* e os eventos literários.

237

⁷ A escritora, que possui poemas traduzidos para várias línguas, foi convidada para a Festa Literária de Paraty (FLIP), em 2009, e seu livro mais recente, **um útero é do tamanho de um punho** (2017), tendo sido finalista do Prêmio Portugal Telecom. Em **Na poesia**, texto voltado ao mapeamento da produção feminista contemporânea brasileira, Julia Klien afirma “É neste terreno já meio conquistado que as novíssimas poetas do feminismo surgem. Sua maior referência é Angélica Freitas, com o livro “**um útero é do tamanho de um punho**” (KLIEN, 2018, p. 106).

⁸ A **Modo de Usar & Co**, revista virtual e impressa, lançou seu primeiro número em 26 de novembro de 2007, encerrando suas atividades em 27 de novembro de 2017 e ainda pode ser acessada através do seguinte endereço eletrônico: <<http://revistamododeusar.blogspot.com/>>.



No que tange à *internet*, pode-se afirmar que ela se consolidou, hoje, como plataforma fundamental de divulgação literária. Por meio de *blogs*, do *Instagram*, dentre outras ferramentas, os novos escritores se fazem ser lidos e ouvidos. O livro de estreia de Angélica Freitas, *Rilke Shake* (2007), por exemplo, nasceu a partir de poemas que a escritora publicava em seu *blog* relatando acontecimentos do cotidiano. Para além da facilitação do contato com o público leitor, a *Internet* também oportuniza o contato entre poetas. Na revista digital *Modo de Usar & Co*, a autora publicou vários textos de seus contemporâneos, como Marcos Siscar, Gabriel Gorini, Dirceu Villa, Lu Menezes e Ricardo Aleixo.

Já no que diz respeito aos eventos literários, uma das questões que têm recebido interesse no âmbito acadêmico é compreender o papel da circulação da imagem do autor nesses eventos na produção da própria crítica acerca da sua obra. De acordo com Ana Claudia Viegas, lançamentos de livros em livrarias de *shopping*, bienais do livro, debates com escritores e oficinas literárias influem em um processo no qual o indivíduo autor se torna uma assinatura, “mais uma performance do escritor contemporâneo: posicionar-se sobre sua condição de figura midiática” (VIEGAS, 2015, p. 61). Não se quer, aqui, evidentemente, questionar o modo como Angélica Freitas se apresenta publicamente, mas sim indicar como, no âmbito da literatura contemporânea brasileira, movimentar-se por esses ambientes se torna algo inexorável aos escritores. Em 2009, a poeta – e também crítica literária – foi convidada a integrar, ao lado dos poetas Heitor Ferraz e Eucanaã Ferraz, uma mesa dedicada a discutir e refletir sobre a poesia de Manuel Bandeira. Já em 2013, data de sua primeira edição em forma de e-book de um útero é do tamanho de um punho, a autora foi finalista do prêmio Portugal Telecom. A circulação da assinatura Angélica Freitas pela *Internet*, por meio do circuito alternativo de poesia, pela crítica universitária, pelos eventos literários, dentre outros, influi naquilo que Gonzalo Aguilar e Mario Cámara chamam de máscara e pose para se referirem a núcleos de sentido conflitantes, dos quais participam a instituição literária (críticos, prêmios, feiras, conferências, universidades etc.), o mercado (editoras, livrarias, contratos, publicidade, acordos com a instituição literária, sem dúvida), o próprio escritor e sua obra ficcional e poética, que as modificam, ao mesmo tempo que são modificados (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 142).

O nome de Angélica Freitas, como já mencionado, circula ao lado de outras personalidades que compõem a novíssima geração de poetas femininas brasileiras. Não obstante sua vinculação a uma determinada cena da poesia feminista contemporânea, sua



poética possui a sua própria dicção. Sua poesia é fortemente marcada pela incorporação e ressignificação de discursos de ampla circulação no léxico cotidiano, linguagem prosaica, termos oriundos de buscas no Google, dentre muitos outros. A ironia, a sátira e a paródia são instrumentos retóricos empregados pela poeta com o objetivo de entregar ao público uma poesia como quem oferece um ato de contestação ao patriarcalismo discriminatório que incide sobre a mulher.

Sob o ponto de vista formal, sua poesia oscila entre versos curtos, livres, jocosos e em linguagem coloquial, à maneira da poesia marginal e, por extensão, da poesia Pau-Brasil de Oswald de Andrade; entre versos e estrofes estruturados com a mesma atitude das cantigas medievais e entre textos longos e fragmentados que remetem aos processos de seleção e combinação próprios às práticas da *uncreative writing* escrita não criativa⁹. Ainda parece relevante assinalar que, se encontramos, em Angélica Freitas, uma poeta de perfil feminista, devemos ressaltar que esta condição está longe de representar um feminismo panfletário, no sentido de um engajamento histriônico que marca a ação de muitos segmentos do feminismo hoje. Ao contrário, sutileza e ironia consistem em marcas específicas de sua poesia, no desenvolvimento de todo seu trabalho. Como afirma Julia Klien, ao refletir sobre a amplitude da produção poética dita feminista hoje:

Talvez seja mais interessante pensar na potência da experiência feminista como fator decisivo na produção de subjetividades não normativas, expressas em uma linguagem poética perpassada – mas não limitada – pela linguagem ou pela temática ativistas (KLEIN, in HOLLANDA, 2018, p. 108).

É nesse contexto que nos interessa realizar uma análise do terceiro livro de Angélica Freitas, um útero é do tamanho de um punho publicado pela Companhia das Letras no ano de 2017.

Estruturalmente, um útero é do tamanho de um punho apresenta poemas organizados em sete segmentos, possuindo um fio condutor e pontos de intercessões entre si: “uma mulher limpa”, “mulher de” “a mulher é uma construção”, “um útero é do tamanho de um punho”, “3 poemas com o auxílio do google”, “argentina”, e “o livro rosa do coração dos trouxas”. Juntas, essas seções se consolidam enquanto espaço de observação crítica dos discursos que circulam socialmente sobre a mulher, assim como um lugar de

⁹ De acordo com Leonardo Villa-Forte, “A expressão *uncreative writing* foi cunhada pelos poetas estadunidenses Kenneth Goldsmith e Craig Dworkin para designar trabalhos que se apropriam de textos de outras fontes e que não buscam expressar a subjetividade do autor, as emoções, o eu lírico ou as viradas dramáticas na vida das personagens” (VILLA-FORTE, 2019, p. 86).



desconstrução dos mesmos. É nesse sentido que cabe indagar: que tipo de operações linguísticas e estéticas Angélica Freitas realiza para desconstruir os discursos institucionalizados sobre a mulher? Sob que formas discursivas se dá o processo de construção dos modos de representação do corpo feminino na poesia da autora? Portanto, nossa questão, ao longo deste capítulo, se dá no sentido de refletir sobre as formas pelas quais a representação do corpo da mulher, na poesia de Angélica Freitas, ganha uma dimensão simultaneamente política e estética. Para fazer face a esta investigação, proporemos a análise de cinco poemas buscando, a partir de cada leitura, uma articulação com a dicção poética de Freitas e a estatura estético-política de sua poesia como um todo.

APROPRIAÇÃO E TORÇÃO DE DISCURSOS

Iniciemos nossa leitura pelo poema a mulher é uma construção, texto que abre a terceira seção de um útero é do tamanho de um punho:

A Mulher é uma Construção

a mulher é uma construção
deve ser
a mulher basicamente é pra ser
um conjunto habitacional
tudo igual
tudo rebocado
só muda a cor

particularmente sou uma mulher
de tijolos à vista
nas reuniões sociais tendo a ser
a mais malvestida

digo que sou jornalista

(a mulher é uma construção
com buracos demais

vaza

240



a revista nova é o ministério
dos assuntos cloacais
perdão
não se fala em merda na revista nova)

you é mulher
e se de repente acorda binária e azul
e passa o dia ligando e desligando a luz?
(you gosta de ser brasileira?
de se chamar virginia woolf?)

A mulher é uma construção
maquiagem é camuflagem

toda mulher tem um amigo gay
como é bom ter amigos

todos os amigos têm um amigo gay
que tem uma mulher
que o chama de fred astaire

neste ponto, já é tarde
as psicólogas do café freud
se olham e sorriem

nada vai mudar-

nada nunca vai mudar -

a mulher é uma construção (FREITAS, 2017, p. 45).

Um dos pontos fundamentais que alicerçam os debates e a agenda feminista no mundo contemporâneo reside na concepção de que a mulher é uma construção social. Para citar a já tão citada – mas inevitável – proposição de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1970, p. 9). Esse tornar-se mulher coloca em evidência, que não há uma essência mulher que precede a sua própria existência, mas que esta se torna o que é a partir do momento em que incorpora um conjunto de discursos e práticas social e culturalmente compartilhados. Como assevera Judith Butler, “quando se



diz que um sujeito é constituído, isso quer dizer simplesmente que o sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade” (BUTLER, 2017, p. 250). Ao empregar o título a mulher é uma construção, portanto, o sujeito poético não só afirma ter ciência desse fato, mas, como lhe é peculiar, se apropria dessa noção para produzir um discurso de tonalidade satírica. O verso inicial apresenta um caráter notadamente expositivo, em que uma “verdade” compartilhada pelo senso comum é apresentada: “a mulher é uma construção”. No entanto, à suposta definição da natureza da mulher (apontada pelo emprego do verbo ser flexionado na terceira pessoa – “é”), impõe-se, no segundo verso, uma ordem, uma determinação (condenação, se se quiser): “deve ser”. Por esse ângulo de observação, a questão que se impõe é: se a mulher deve ser uma construção, que tipo exato de construção ela deve ser? A estrofe seguinte não tarda a nos responder: “tudo igual”, “tudo rebocado”. Deve-se destacar, aqui, o caráter polissêmico que o texto ganha, na medida em que, da primeira para a segunda estrofe, nos deslocamos da construção social para a construção realizada no âmbito da engenharia. Portanto, tal como um conjunto habitacional, no qual os padrões arquitetônicos da planta das casas/apartamentos e das fachadas se assemelham, sugere-se que a mulher também está fadada (“deve”) a adotar a padronização, a normatização como princípio, isto é, todas as mulheres devem se comportar da mesma maneira, condição que é previamente institucionalizada no espaço social. Na perspectiva de Judith Butler, o ser mulher constituiria em uma forma de “performance cultural” (BUTLER, 2017, p. 9).

Na terceira estrofe, há uma passagem do plano genérico (“uma mulher”) para o particular (“sou”). É nessa perspectiva que se instaura uma espécie de ato de resistência do sujeito poético, que se revela por meio da adoção de uma conduta pautada pela construção de uma identidade social distinta daquela veiculada por meio dos discursos institucionalizados: em vez de rebocada, os “tijolos à vista”; em vez de atender às expectativas, sob o ponto de vista estético, ele se apresenta como “a mais mal vestida”.

As enunciações que se acumulam, em seguida, revelam a dimensão sutilmente crítica do texto. Esse aspecto é visível, em primeiro lugar, no contraste entre a primeira estrofe, que afirma os valores que sustentam essa construção sociocultural denominada mulher e as seguintes, que realizam, justamente, uma desconstrução das normas e práticas que constituem uma visão socialmente compartilhada de mulher: além de “malvestida”, ela é profissional liberal (“jornalista”); em segundo, no modo como, sutilmente, o sujeito poético satiriza o conjunto de práticas que se situam no horizonte daquilo que se espera



de uma mulher. Nesse âmbito, situa-se a crítica a uma revista feminina, a “revista nova”, cujos assuntos seriam equivalentes ao local do corpo em que saem as fezes (“cloacais”); às práticas estéticas (“maquiagem é camuflagem”); e, por meio do ato de interrogar as próprias mulheres, incitando-as a pensar sobre as possíveis consequências advindas de comportamentos diferenciados e quiçá inesperados ou indesejáveis: “você é mulher/e se de repente acorda binária e azul/e passa o dia ligando e desligando a luz?”. Muito embora busque, ao longo do texto, se colocar como artífice de uma recusa à adoção de uma identidade inteligível de mulher, o sujeito poético termina o texto de forma lacônica, ao constatar certa imutabilidade dos discursos que a tornam uma construção social: “nada vai mudar/a mulher é uma construção”.

Gostaríamos de chamar atenção, aqui, para dois aspectos que se tornarão centrais nas leituras subsequentes e para o argumento final desta seção. O primeiro se dá no nível da própria construção do texto, francamente marcado pelo embate entre dois discursos: o institucionalizado, que é adotado por meio do modo expositivo, isto é, através de uma tipologia textual voltada a expor o suposto “ser das coisas”, e que se encontra arraigado nos enunciados generalizantes que circulam socialmente: “a mulher é”, “toda mulher tem”; e aquele que se dirige à desconstrução desses discursos por meio de uma particularização (“sou”), da marca, sutilmente satírica, de uma diferença (“malvestida”, “jornalista”). O segundo, diz respeito à estrita relação entre identidade feminina e adoção de determinadas práticas que se dão no domínio do corpo, do seu modo de apresentação estética. Em a mulher é uma construção, esse aspecto aparece sutilmente na metáfora “rebocado”, alusão a bem-acabado esteticamente, e na referência à “maquiagem”. O que deve ser assinalado, aqui, é a necessidade de preocupação estética, da adoção de cuidados com o corpo como práticas relativas ao universo feminino, aspecto que ganhará contornos dramáticos nas reflexões apresentadas na segunda seção deste capítulo. Por hora, busca-se avançar um pouco mais nas operações realizadas por Angélica Freitas a fim de se apropriar e ressignificar os sentidos socialmente construídos sobre a mulher. Com esse propósito, vamos destacar como a prática da autora de se apropriar de vozes, discursos e enunciações socialmente compartilhadas atinge o paroxismo no poema A mulher vai, cujos versos seguem abaixo:

A Mulher Vai

a mulher vai ao cinema

a mulher vai aprontar



a mulher vai ovular
a mulher vai sentir prazer
a mulher vai implorar por mais
a mulher vai ficar louca por você
a mulher vai dormir
a mulher vai ao médico e se queixa
a mulher vai notando o crescimento do seu ventre
a mulher vai passar nove meses com uma criança na barriga
a mulher vai realizar o primeiro ultrassom
a mulher vai para a sala de cirurgia e recebe anestesia
a mulher vai a um curandeiro com um grave problema de
[hemorroidas
a mulher vai sentindo-se abandonada
a mulher vai gastando seus folículos primários
a mulher vai se arrepender até a última lágrima
a mulher vai ao canil disposta a comprar um cachorro
a mulher vai para o fundo da camioneta e senta-se
[choramingando
a mulher vai colocar ordem em casa
a mulher vai ao supermercado comprar o que é necessário
a mulher vai para dentro de casa preparar a mesa
a mulher vai desistir de tentar mudar um homem
a mulher vai mais cedo para a agência
a mulher vai pro trabalho e deixa o homem na cozinha
a mulher vai embora e deixa uma penca de filhos
a mulher vai no fim sair com outro
a mulher vai ganhar um lugar ao sol
a mulher vai poder dirigir no Afeganistão (FREITAS, 2017, p. 70).

À primeira vista, o poema acima parece compilar, de forma fragmentária, uma série de juízos de valor acerca da mulher; juízos que parecem organizados de maneira aleatória, tendo em vista que não há, entre os versos, conectivos que estabeleçam relações sintático-semânticas entre os mesmos. Contudo, em uma segunda leitura, vai se tornando evidente que, embora não apresente elementos coesivos, há uma ideia-chave que confere coerência ao texto como um todo: trata-se de uma espécie de empilhamento de discursos sobre a mulher. Assim, nos colocamos duas questões: a) como, aqui, Angélica Freitas dá curso às suas operações de apropriação e subversão dos discursos socialmente



compartilhados? b) qual é o papel da representação do corpo na construção de uma visão crítica sobre a identidade feminina?

Sob o ponto de vista de sua construção, o texto em destaque foi elaborado a partir de uma técnica chamada googlagem, isto é, uma operação na qual a escritora incorpora, em seu texto, os resultados apresentados pelo site de buscas Google. Dentro dessa perspectiva, o emprego dessa metodologia permite à autora incorporar à fala do eu lírico toda a variedade de discursos sobre a mulher que cinge o senso comum, se levarmos em conta o fato de que os sistemas de buscas hierarquizam os resultados de acordo com o número de acessos e o volume de ocorrências.

Esse modo de apropriação textual nos remete, em primeira instância, às práticas das vanguardas do início do século XX, como o Dadaísmo, que, por meio da prática do *ready made* se apropriava e reinseria objetos do cotidiano em uma nova ordem do discurso, a dos museus. Nesse sentido, assim como, na perspectiva de Paz, “O *ready made* não postula um valor novo: é um dardo contra o que chamamos de valioso” (PAZ, 2008, p. 23), a poética de Angélica Freitas é, também, um dardo; no entanto, lançado em direção aos discursos socialmente compartilhados e naturalizados.

Pode-se, ainda na perspectiva das experiências estéticas do início do século XX, lembrar dos processos de apropriação e colagem que, em grande medida, comparecem na poesia de Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, no seu já clássico Poema tirado de uma notícia de jornal¹⁰.

Não obstante as semelhanças em termos de procedimento (apropriação e ressignificação), a googlagem deve ser pensada como uma operação singular, tendo em vista que opera em grande escala, nutrindo-se da vastidão do que é depositado na *Internet*, e de forma relativamente autônoma, na medida em que o processo de seleção das informações é realizado por meio de algoritmos. Com base nessa perspectiva, as operações efetivadas por Freitas podem ser aproximadas de uma tendência contemporânea chamada pela crítica literária de escrita não criativa, ou seja, de uma expressão poética na qual processos como seleção, combinação e montagem de textos apropriados de outros autores são mais importantes do que exatamente a inovação linguística.

¹⁰ “João Gostoso era carregador de feira-livre/ e morava no morro da Babilônia num barracão sem número/ Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro/ Bebeu/ Cantou/ Dançou/ Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas/ e morreu afogado” (BANDEIRA, 1998, p. 28).



Muito embora a seção em que este poema se encontra – 3 poemas com o auxílio do google – sugira se tratar de um texto realizado a partir da apropriação de frases que aparecem por meio do sistema de busca, há, efetivamente, processos de seleção e combinação realizados por Angélica Freitas; processos que imprimem narratividade à suposta justaposição de frases aleatórias. Desse modo, é possível perceber uma progressão de fatos que envolvem a vida de uma mulher: a relação sexual, a gravidez, o abandono do marido, a decepção conjugal, a gestão da casa e a busca de um novo companheiro.

A repetição prolongada de “A mulher vai”, iniciando cada verso, incita o leitor a se transportar à cerimônia de lavagem das escadarias do Bonfim¹¹ ou a demais ritos e procissões onde a propagação de cantos e ladainhas parecem forjar a inexorável cantilena de inúmeros gestos e ações cadenciados ao ritmo de cantos e tambores que ajudam a perpetuar ações arraigadas nos hábitos e nos horizontes culturais de uma comunidade.

O corpo, como sempre, em Angélica Freitas, é um elemento caracterizador da condição feminina. São nos signos relacionados a ele que, sutilmente, as agruras da vida da mulher se impõem: “a mulher vai ovular”, “a mulher vai passar nove meses com uma criança na barriga” e “a mulher vai gastando seus folículos primários”. Às referências ao corpo, somam-se apontamentos sobre o impacto dos encontros e desencontros amorosos na ordem dos afetos da mulher. Esse aspecto é visível, sobretudo, na repetição da anáfora “a mulher vai”, que, do início ao fim do texto, cadencia a exposição de uma sequência de situações por ela vivenciada, e que tem seu início quando “a mulher vai aprontar”, como descrito no segundo verso, e engravida, por consequência. A partir desse instante, seguem-se as etapas subsequentes, que incluem o casamento, e suas vicissitudes, que levam o eu lírico a um estado de sofrimento e arrependimento que, mediante o peso dos anos, pretende minorar com a presença de um cão. Ao se entregar ao trabalho doméstico, o sujeito poético parece aceitar os ditames que lhes são estabelecidos socialmente, até que surja a primeira ruptura nesse padrão de comportamento, expressa no verso “a mulher vai desistir de tentar mudar um homem”. Segue-se, então, a demonstração de toda uma alteração no paradigma até então adotado, que sobe uma linha ascendente em direção

¹¹ A lavagem do Bonfim consiste em uma cerimônia anual que reúne milhares de fiéis e turistas na cidade de Salvador, sintetizando o sincretismo religioso entre catolicismo e candomblé. Inicia-se com cortejo acompanhado de fanfarra e batucada, na Basílica de Nossa Senhora de Conceição da Praia até a Colina Sagrada, onde se situa a Igreja Senhor Bom Jesus do Bonfim, por um percurso de oito quilômetros (AVANCINI, 2016).



contrária à inicial, marcando a libertação do eu lírico de todo aparato limitante, para culminar com a possibilidade de dirigir no Afeganistão, circunstância então impensável para a população feminina e que implica um ápice dos desejos de realização, dada sua importância em um regime totalitário.

Para além do processo de apropriação e torção dos discursos, há outro aspecto que, embora comentado, carece de aprofundamento, tendo em vista os fins a que se destina esta dissertação: os processos pelos quais, por meio da representação do corpo feminino, Angélica Freitas produz uma crítica de alto teor político.

O CORPO RESSIGNIFICADO

As escolhas linguísticas efetuadas por Freitas apontam para posturas que se comprometem com a opção de convergir para os contradiscursos, caracterizados pelas atitudes de dissidência que se afastam do senso comum, convencionalizado e imposto ao tecido social pelo discurso de poder. A poética resultante dessa escolha irá trazer à tona tais alocações, expondo-as a um processo de desvelamento, com a proposta de estimular o leitor a realizar ponderações mais profundas, como marcaremos nos poemas que se seguem:

247

Porque uma Mulher Boa

porque uma mulher boa
é uma mulher limpa
e se ela é uma mulher limpa
ela é uma mulher boa

há milhões, milhões de anos
pôs-se sobre duas patas
a mulher era braba e suja
braba e suja e ladrava

porque uma mulher braba
não é uma mulher boa
e uma mulher boa
é uma mulher limpa

há milhões, milhões de anos



pôs-se sobre duas patas
não ladra mais, é mansa
é mansa e boa e limpa (FREITAS, 2017, p. 11)

Como temos assinalado, o texto acima apresenta uma operação habitual na poesia de Angélica Freitas: o ato de se apropriar de discursos vigentes e em circulação na conjuntura sociocultural centrados nos cuidados com o corpo, na outrora chamada de *toilette* feminina, a fim de reescrevê-los e reinscrevê-los culturalmente, em uma perspectiva crítica. Ao longo de seus 14 versos organizados em quatro estrofes, o eu lírico tenta explicitar que razões, ao longo do tempo, levam uma mulher limpa a ser também boa, justificando de vários modos essa afirmação.

O discurso do sujeito poético, em uma primeira perspectiva, consiste em uma reprodução de enunciados que circulam socialmente. Esse fenômeno é visível no modo como o emprego da conjunção explicativa “porque” objetiva explicitar as razões pelas quais “mulher limpa” é também uma “mulher boa”. É interessante notar o tom explicativo do texto que, embora possa pertencer a sujeitos poéticos de diferentes sexos, pode ser pensado como resultado do processo de construção de um estereótipo sobre a mulher em uma sociedade patriarcal. Dois aspectos, aqui, merecem nossa atenção: a modalidade explicativa e a construção dos estereótipos.

Em 2010, a autora norte-americana Rebecca Solnit cunhou um novo sentido a um termo já conhecido na língua inglesa (*mansplaining*). O sucesso do termo o fez ser eleito como uma das palavras do ano pelo jornal *The New York Times*. De um modo geral, o termo se refere ao fato de os homens impedirem as mulheres de falar e imporem sua palavra como expressão final nos debates, como se fossem detentores de maior saber e tivessem que explicar, diuturnamente, o próprio sentido do mundo às mulheres. O texto de Angélica Freitas, em certa medida, parece se apropriar de um discurso explicativo do universo masculino, aquele que determina a sua identidade: “porque uma mulher boa/é uma mulher limpa”; “porque uma mulher braba/não é uma mulher boa”. É para esse ponto que se dirige nosso segundo foco de atenção: a construção de estereótipos femininos.

Como já discutido, no capítulo três, a representação da mulher, ao longo das histórias da arte, da literatura, da fotografia, do cinema, das mídias, dentre outras, foi fortemente conduzida para a construção de uma imagem que vinculava noções éticas, como bondade, ao conjunto de cuidados com o corpo e a aparência, como a higiene e a



manutenção da beleza. Ser limpa, portanto, significaria ser bela, assim como o contrário também seria verdadeiro: ser feia ou suja significaria ser ruim. Na primeira seção de um útero é do tamanho de um punho, Angélica Freitas vai perseguir insistentemente essas dicotomias presentes nos discursos socioculturais. Ao texto porque uma mulher boa segue-se uma mulher muito feia, é uma mulher suja, uma mulher insanamente bonita, uma mulher limpa e uma mulher sóbria, no qual se afirma que “uma mulher ébria/é uma mulher suja” (FREITAS, 2017, p. 13). Mas qual é a produtividade de Angélica Freitas perseguir esses estereótipos, esses discursos centrados, particularmente, nos modos de apresentação do corpo?

Retomando porque uma mulher boa, é possível afirmar que, neste poema, o gesto de apropriação de discursos em circulação na sociedade se dá, portanto, no emprego da conjunção explicativa porque e, assim como em a mulher é uma construção, do verbo ser flexionado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo – “é”. Como se sabe, o verbo ser é uma das marcas linguísticas dos textos expositivos, isto é, aqueles que visam a apresentar definições. Não por acaso, uma das fontes fundamentais dos textos expositivos é o dicionário. A junção, portanto, da conjunção porque e da forma verbal é criam, portanto, formas expositivas de nos dizer aquilo que supostamente seria uma mulher socialmente adequada e, portanto, aceita: “porque uma mulher boa/ é uma mulher limpa”.

Contudo, para além de afirmar o que uma mulher deve ser, o texto também expõe o seu contrário, ou seja, aquilo que não é socialmente aceito de uma mulher: “uma mulher braba/ não é uma mulher boa”. A partir da construção de uma elipse cujo corte se dá entre milhões de anos atrás e os dias atuais, ratifica-se uma lógica em que o processo civilizacional significou o amansamento – ou a representação dos instintos, se quiser - da própria mulher:

Há milhões, milhões de anos
Pôs-se sobre duas patas
Não ladra mais, é mansa
É mansa e boa e limpa (FREITAS, 2017, p. 11)

Michel Foucault, lembremos, enfoca, em *Vigiar e punir* (2013), como assinalamos na seção 2, o caráter histórico do processo de instauração de regimes disciplinares do corpo visando à produção daquilo que o filósofo francês chama de corpos dóceis. Nesse



sentido, há um processo de construção de novos tipos de gestos, hábitos e habilidades no que concerne às mulheres; há, efetivamente, uma reconstrução do desejo feminino em torno da adoção de um conjunto de práticas, como os exercícios, a dieta e as visitas semanais aos salões de beleza. A mulher, diz o poema, era “braba, suja e ladrava”, isto é, se encontrava em estado de animalização e, enquanto tal, passa por um processo disciplinar que a insere em um contexto civilizacional sob nova identidade.

Muito embora o texto seja construído por meio da apropriação de um conjunto de discursos em circulação na sociedade, é importante enfatizar que o próprio gesto de reorganizá-los dentro de uma unidade poética, como Angélica Freitas o faz, impõe a esses discursos uma nova tonalidade. Tomemos como referência, por exemplo, a primeira estrofe do poema:

porque uma mulher boa
é uma mulher limpa
e se ela é uma mulher limpa
ela é uma mulher boa (FREITAS, 2017, p. 11)

Para um leitor razoavelmente informado sobre as reivindicações feministas e as consequentes revisões dos papéis sociais da mulher na sociedade, a explicação oferecida pelo texto soa rasa, superficial, tendo em vista que o juízo de valor que é feito da mulher se sustenta exclusivamente em um aspecto higiênico. Desse modo, o contraste entre aquilo que se diz e o momento histórico em que é dito imprime ao texto caráter irônico, tonalidade que é ratificada pelos versos finais, que expõem uma especulação totalmente absurda de que de seu “estado selvagem” a mulher passou por um processo de amansamento para que se tornasse boa:

há milhões, milhões de anos
pôs-se sobre duas patas
não ladra mais, é mansa
é mansa e boa e limpa (FREITAS, 2017, p. 11)

Freitas recorre, neste texto, à apropriação e resignificação de uma prática discursiva recorrente ao longo da história: a noção de que a civilização impôs à mulher um processo de domesticação e, conseqüentemente, de submissão. Esse aspecto se torna dramático



nos poemas mulher gorda e mulher de vermelho, onde a compleição corporal ganha papel de centralidade na formulação de tais juízos:

mulher gorda

uma mulher gorda
incomoda muita gente
uma mulher gorda e bêbada
incomoda muito mais

uma mulher gorda
é uma mulher suja
uma mulher suja
incomoda incomoda
muito mais

uma mulher limpa
rápido
uma mulher limpa (FREITAS, 2017, p. 16)

251

No poema mulher gorda, evidencia-se uma das inúmeras formas pelas quais a representação do corpo pode se configurar como uma via de reflexão crítica acerca dos juízos de valor socialmente compartilhados. À primeira leitura, o que salta não só aos olhos, mas também à audição é o sintagma “incomoda muita gente” e a estrutura rítmico-melódica do texto, tendo em vista que ambos remetem ao conhecido verso da cantiga popular Um elefante incomoda muita gente. Se, nos poemas anteriores, Angélica Freitas se apropriava de frases retiradas do sistema de buscas do Google e asseverações supostamente extraídas do universo masculino, aqui, a autora evoca a tradição poética popular medieval conformando-a a sua verve crítica contemporânea.

De origem e autoria desconhecidas, Um elefante incomoda muita gente apresenta características que nos permitem vinculá-la à tradição das cantigas medievais, tendo em vista sua estrutura rítmico-melódica repetitiva e o seu caráter lúdico, o que acusa, também, sua vinculação à tradição das cantigas de roda. Sob o ponto de vista temático, essa cantiga expõe, como sabemos, o quanto os elefantes incomodam as pessoas. No entanto, há um jogo no qual a proporção em que o fazem é seguida pela repetição da própria palavra incomoda: uma vez, uma repetição; duas vezes, duas repetições, e assim



sucessivamente. Angélica Freitas se apropria dos sintagmas “incomoda muita gente” e “incomoda muito mais” conferindo à sua versão um caráter tanto lúdico, sob o ponto de vista formal, como crítico, em uma perspectiva temática.

Além da progressão rítmico-melódica, outra operação realizada pela poeta que confere tonalidade crítica ao texto é a substituição do objeto central. Do “elefante” passamos à “mulher gorda”. Não obstante essa mudança, há um aspecto residual do ponto de vista do sentido que permanece: a possível associação entre a mulher gorda e um elefante. Essa é uma associação recorrente no âmbito dos estereótipos que circulam no espaço social: a vinculação da imagem de uma mulher obesa à de um paquiderme. Dentro dessa perspectiva, Angélica Freitas realiza uma operação de apropriação de uma cantiga de roda e torção por meio da qual ela evoca outro gênero da tradição poética medieval: as cantigas de escárnio e maldizer. Essas cantigas, expressão da cultura popular ibérica da Idade Média, consistem em manifestações populares de cunho satírico que eram elaboradas por trovadores com o objetivo de criticar uma pessoa ou os costumes da sociedade. Para tanto, os poetas utilizavam de um conjunto de recursos como a ironia, a ambiguidade e toda sorte de jogos de palavras.

Angélica Freitas se apropria, portanto, de três modalidades do discurso social – a cantiga de roda, as cantigas satíricas medievais e os estereótipos –, construindo, assim, uma espécie de modalidade híbrida, na qual diferentes relações intertextuais se articulam na produção de uma reflexão crítica acerca dos discursos socialmente construídos acerca da mulher. Mas como exatamente a representação do corpo participa dessa reflexão crítica? A resposta parece estar no tom jocoso que irrompe da comparação entre a compleição corporal de uma mulher gorda e a de um elefante.

Na primeira estrofe, a afirmação de que “uma mulher gorda/ incomoda muita gente” expõe, de forma clara e inequívoca, que a obesidade feminina representa motivo de repulsa para grande número de pessoas, fato que se torna ainda mais dramático quando esta mesma “mulher gorda” está inebriada: “uma mulher gorda e bêbada/ incomoda muito mais”. Na medida em que avançamos para a estrofe seguinte, o problema se agrava, pois, além de gorda e bêbada, trata-se de uma mulher que apresenta outra característica reprovável socialmente, a sujeira: “uma mulher suja/ incomoda, incomoda/ muito mais”. Ao final, em tom de urgência, o sujeito poético reivindica a presença de uma mulher limpa, antítese àquilo que lhe causa repulsa, como se a presença da mesma pudesse afastar o asco provocado pela permanência de uma mulher gorda no ambiente: “uma mulher limpa/ rápido/ uma mulher limpa”.

Ao se desenvolver a partir do contraste entre “mulher gorda”, “bêbada” e “suja”, de um lado, e “mulher limpa” de outro, Angélica Freitas retorna, aqui, ao problema já enfocado anteriormente,



em porque uma mulher boa: a questão da relação entre higiene e moral, ou, dito de outra forma, entre corpo e espírito, um problema de ressonância filosófica. Como é sabido, a cultura greco-latina construiu um paradigma de pensamento estético fundado na relação entre formas estéticas desagradáveis e repulsa psíquica. Nesse sentido, o filósofo Charles Feitosa nos lembra que:

Etimologicamente, o termo “feiúra” remete ao latim *foeditas*, que quer dizer “sujeira”, “vergonha”. Em francês, *laideur* deriva-se do verbo *laedere*, que significa “ferir”. Em alemão, feiúra é *Hässlichkeit*, um termo derivado de *Hass*, que quer dizer ódio. A feiúra possui diversos graus: pode provocar risos, na sua forma mais amena; e nojo e asco, nas suas manifestações mais agressivas. Em sentido estrito, o feio é aquilo que sobra quando o belo se ausenta. Se a beleza se mostra na proporção, a feiúra está relacionada à desmedida. Se a beleza é o esplendor da ordem, a feiúra é a instância da assimetria e do excesso. Se o belo está do lado da luz e do bem, o feio está do lado da escuridão e do mal (FEITOSA, 2004, p. 131).

Os apontamentos de Feitosa colocam em evidência um processo de construção cultural, isto é, um fenômeno no qual as vinculações entre as dimensões estéticas e morais se dão por convenção em momentos históricos distintos. Se recuássemos para um tempo longinquamente anterior ao da civilização greco-latina, essa apreciação crítica assumiria outra natureza. Ponderemos acerca do caso emblemático da escultura de Vênus de Willendorf, cuja imagem (Figurav3) vem a seguir:

253

FIGURA 3 – Vênus de Willendorf (c. 30.0000 a. C)



Fonte: <<https://www.phaidon.com/agenda/art/articles/2015/october/21/my-body-of-art-new-museum-exhibitions-director-massimiliano-gioni-on-the-venus-of-willendorf/>>. Acesso em 25 jan. 2019.

Esculpida em torno de 28.000 e 25.000 a.C., segundo estimativas, Vênus de Willendorf aparece nos registros arqueológicos como a primeira escultura de um corpo feminino encontrada na história. Segundo os historiadores da arte, os volumes dos seios, da barriga e da vulva podem ser associados à noção de fertilidade. Desse modo, a fartura das formas e das carnes para simbolizar o Belo na figura da mulher, imprime-lhe todos os predicados louváveis, desejáveis e necessários ao desenvolvimento e manutenção da função materna. Se, no passado, a mulher gorda ocupou o lugar objeto de culto, atualmente, a sociedade de consumo contemporânea exige corpos magros, belos, dóceis. Em contrapartida, movimentos culturais insurgentes, refratários à sujeição dos corpos ao discurso capitalista, tentam subverter as formas habituais como o mesmo é representado. Assim ocorre, por exemplo, com o projeto Gordura Trans, do performer transgênero Miro Spinelli, ou Tamiris Spinelli, como também costuma assinar. A partir da realização de performances interagindo com algum tipo de gordura, como o azeite de dendê que é derramado em seu corpo na imagem abaixo, Miro Spinelli potencializa uma espécie de visão escatológica que circula sobre o corpo obeso (Figura 4).

254

FIGURA 4 – O corpo demonstrado em sua realidade, valorizado pelo artista com azeite de dendê



Fonte: <<https://www.mirospinelli.com/gordura-trans-trans-fat>>. Acesso em 15 jan. de 2019.



A despeito de serem obras distantes no tempo e distintas na forma, o trabalho de Miro Spinelli, a Vênus de Willendorf e a poesia de Angélica Freitas, quando colocados em perspectiva, nos permitem ratificar o caráter radicalmente histórico e cultural dos modos como concebemos um corpo. Esse aspecto não só se verifica na conformação de um corpo, mas também no valor simbólico que convencionalmente construímos para as roupas. Em mulher de vermelho, Angélica Freitas problematiza as práticas discursivas que associam o modo de vestir ao modo de ser:

mulher de vermelho

o que será que ela quer
essa mulher de vermelho
alguma coisa ela quer
pra ter posto esse vestido
não pode ser apenas
uma escolha casual
podia ser amarelo
verde ou talvez azul
mas ela escolheu vermelho
ela sabe o que ela quer
e ela escolheu vermelho
ela sabe o que ela quer
e ela é uma mulher
então com base nesses fatos
eu já posso afirmar
que conheço o seu desejo
caro Watson, elementar:
o que ela quer sou euzinho
sou euzinho o que ela quer
só pode ser euzinho
o que mais podia ser (FREITAS, 2013, p. 31)

255

O poema mulher de vermelho desvela e explicita a postura cínica e simultaneamente ridícula de alguns homens, ao analisarem o comportamento da mulher de modo superficial, a partir de características unicamente externas, como o seu vestuário, seus gestos e seu corte de cabelo. Ao longo dos vinte versos brancos, em sua maioria em redondilha maior, um eu lírico masculino expõe suas suposições acerca da cor do vestido escolhida por uma mulher, objeto da observação. Os dois versos iniciais evidenciam



como a cor escolhida pela mulher inquieta o observador: “o que será que ela quer/ essa mulher de vermelho”. Mas, que significados a cor vermelha impõe àquilo que é vestido pela mesma? E mais: que significados a cor vermelha impõe mais especificamente ao corpo? Se tomarmos como ponto de partida o modo como o vermelho comparece no imaginário cultural, parece que este se encontra, muitas vezes, associado à ideia de carnalidade e sexualidade. No cinema, por exemplo, *A dama do lotação* (1978), dirigido por Neville d’Almeida, e *A dama de vermelho* (1984), realizado por Gene Wilder, são películas que enfatizam a ideia da vulgaridade, estabelecida tanto no comportamento quanto nas particularidades externas dos personagens. No poema de Angélica Freitas, parece-nos que é justamente essa dimensão da lascívia que é colocada em destaque.

A cor vermelha é tratada, ao longo do texto, como um estereótipo de jogos de sedução e sexualidade corriqueira, por meio da qual a mulher se torna alvo de julgamentos e induções, dos quais o sujeito poético se serve também para alimentar sua vaidade, pois nesse caso, a mulher de vermelho sinaliza uma oferta, prescindindo até mesmo o seu assédio para conquistá-la. Percebe-se a negação envidada pelo eu lírico, no sentido de observar a mulher vestida de vermelho sob um ângulo diferente: ao invés de vulgarismo, a percepção de alguém firme e assentado, por exemplo. A repetição da anáfora “ela quer”, rimando com “mulher”, reforça a ideia de responsabilizar aquela que veste vermelho por despertar a luxúria de modo intencional, além de conferir musicalidade e ritmo ao poema. Cores como amarelo, azul e verde são citadas como alternativas que simbolizariam um comportamento voltado para características mais castas do que a exuberância do vermelho. No poema de Angélica Freitas, a lascívia vai se configurando por meio de uma insistente observação que obseda o sujeito poético até o momento em que ele infere: “eu já posso afirmar/ que conheço o seu desejo”. Encontramos em Freitas outra estratégia para realizar sua crítica, que consiste no processo de incorporar a própria voz masculina e, evidentemente, a sua forma de conceber a mulher em seu imaginário. Assim, o modo pelo qual a enunciação do homem, enquanto sujeito poético, é simulada permite à autora não só incorporar o ponto de vista do outro sobre a mulher, como também expô-lo ao ridículo.

Ao longo do texto, é possível evidenciar como Freitas apresenta uma reflexão sarcástica do comportamento masculino, na medida em que o sujeito poético julga as intenções da mulher a partir de sua vestimenta, além de ajuizar sobre as pretensas ofertas que ela certamente fará de si mesma, tendo em vista que este homem se pergunta repetidamente “o que será que ela quer”. Pelo tom do discurso evidenciado no texto, torna-se tarefa



fácil perceber a voz masculina que o enuncia, não somente pela maneira jocosa de se expressar, mas também por demonstrar desprezo e desrespeito à figura da mulher, por meio de generalizações preconceituosas, cujas premissas levam ao desenvolvimento deste raciocínio dedutivo.

Sob o ponto de vista da linguagem, é fundamental perceber, mais uma vez, como Angélica Freitas, trabalha na perspectiva da apropriação e torção, tendo em vista que a poeta incorpora um conjunto de enunciações que, juntas, revelam um discurso socialmente construído sobre a mulher. Uma das formas como esse processo ocorre se dá por meio da paráfrase “caro Watson, elementar”, a conhecida frase de Sherlock Holmes que marca, sinteticamente, o emprego de um modo de raciocínio: o método dedutivo. A autora avança em sua estratégia, realizando deslocamentos com caráter irônico – “então, com base nesses fatos”, acrescentando mordacidade ao emprego da prática dedutiva, ao tornar-se visível uma generalização. É precisamente contra essa forma de juízo de valor que movimentos tais como a Marcha das vadias¹², representam um “exemplo-chave das experiências do protesto, que comporta suas próprias formas de expressão e tem no corpo o elemento central” (BOGADO, in HOLLANDA, 2018, p. 33) vem a se insurgir, desde os 2011, época de seu advento na cidade de Toronto, reivindicando direitos como a liberdade de expressão, sexuais e reprodutivos, por exemplo.

Os cinco casos analisados da produção de Angélica Freitas, a saber: a mulher é uma construção, a mulher vai, porque uma mulher boa, mulher gorda e mulher de vermelho, representam, respectivamente, formas diferenciadas de escolha estilística no seu ato de escrever. Na medida em que inscreve e relaciona motes e questões divergentes, aliciando novas maneiras de pensar a temática referente à mulher, o primeiro texto comparece como ponto de partida para a análise e subsequente reflexão a propósito do problema

¹² A Marcha das Vadias ou Marcha das Galdérias consiste no movimento surgido a partir de um protesto feminista realizado no dia 3 de abril de 2011 em Toronto, no Canadá, e desde então se internacionalizou, sendo realizado em diversas cidades do mundo. Essa iniciativa teve início como forma de reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no *campus*, de que as mulheres poderiam evitar ser estupraadas se não se vestissem como *sluts* (vagabundas, putas, vadias). Reconhecendo nesta declaração um exemplo amplamente aceito de como a violência sexual é justificada com base no comportamento e corpo das mulheres, a primeira *Slutwalk* de Toronto teve como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos (GOMES; SORJ, 2014).



sobre o qual os demais se debruçam: a demanda referente ao tema da dominação feminina. O segundo trabalho selecionado para estudo, por sua vez, remete suas origens ao arcabouço lírico no qual repousa o discurso social que sujeita a mulher, ao passo que no terceiro texto a relação de apropriação ocorre a partir de uma interface com a denominação feminina, por meio dos predicados específicos que lhes são atribuídos, pontuado pela escolha de apontar para a opção de dialogar com um texto imanente ao cancionário medieval de escárnio e maldizer. Mulher gorda se notabiliza pela dialética com o recurso linguístico utilizado pela autora ao lançar-se na apropriação e torção das cantigas populares, ao passo que mulher de vermelho se caracteriza pela exposição nua e debochada do discurso masculino que avilta a mulher. Por meio desses textos pudemos expor a maneira como a autora tece linguisticamente sua lírica, fazendo de sua escrita um instrumento não somente de reconhecimento e conscientização da opressão, mas criando também um movimento motivador e catalisador de diversos processos de insubmissão. Ao desafiar e provocar a soberania dos discursos disciplinantes, Angélica Freitas se posta na posição de dissidência e dissentimento aos discursos limitantes, produzindo novos sentidos à medida que tais enunciações são reinseridas no domínio da cultura contemporânea, consolidando um gesto de intervenção política por meio de sua escrita.

JENYFFERR NASCIMENTO: INSUBMISSÕES DO CORPO DA MULHER NEGRA

A relação entre poesia e território tem sido determinante na produção das novas poetisas contemporâneas brasileiras. Noções como lugar de fala e a organização de coletivos que desejam ocupar a rua, fazendo a poesia circular pela cidade, são dois fenômenos que atestam a relevância da noção de pertencimento a um território na escrita de novas autoras. É nessa perspectiva que se inscreve a produção poética de Jenyffer Nascimento. Conforme o fragmento de texto acima sugere, sua escrita se ocupa da produção poética como forma de expressão voltada ao florescimento de uma consciência crítica, à encenação de embates próprios à condição vivida pelas mulheres negras.

Nossa incursão pela escrita de Angélica Freitas, na seção anterior, nos permitiu refletir acerca do modo como a poesia contemporânea brasileira vem, por meio da representação do corpo feminino, desvelando a problemática de como as diferenças de gênero implicam determinações no que diz respeito aos lugares sociais e culturais ocupados pela mulher. Agora, em Jenyffer Nascimento, esse problema se complexifica, tendo em vista que o



lugar de fala do sujeito poético vem identificado como o da mulher negra. É sob esse ponto de vista que acreditamos ser fundamental, de acordo com o que se propõe esse trabalho, examinar, também, uma produção poética enraizada na questão da representação do corpo dessa mulher.

A voz da autora ressoa as enunciações do lugar social a que pertence, o das mulheres negras, que se empenham fortemente em movimentos de reivindicação de seus direitos de cidadania, partindo de sua diligência no que tange à aquisição do autoconhecimento e respeito próprio. É nesse sentido que, ao longo desta seção, procuraremos compreender as especificidades e implicações políticas e estéticas próprias ao modo de representação do corpo feminino afrodescendente por meio de sua poesia.

POETA, MULHER E NEGRA

Muitas margens atravessam o lugar de fala de Jenyffer Nascimento: a da sua cidade de nascimento, Paulista, Pernambuco; a da sua condição de mulher negra e a da cidade que adotou como terra fértil para a sua produção poética: a periferia de São Paulo. A biografia da autora parece justificar sua escolha pelo ativismo, uma vez que traz consigo as experiências vividas nas periferias de São Paulo, quando passou, desde a adolescência a explicitar, por meio de letras de rap, sua indignação e revolta diante das desigualdades sociais.

A cidade de São Paulo se consolidou como um ambiente especialmente relevante na constituição da dicção poética da autora por se configurar como um espaço rico em manifestações culturais oriundas da periferia. Essa produção literária é capitaneada por artistas que representam a realidade sociocultural desses lugares, considerados bolsões de pobreza e criminalidade, assim como expõem aspectos próprios à sua vida cotidiana. Chamada pela crítica de nova literatura marginal¹³, a produção de autores como Sergio Vaz, Marcelino Freire e Ferréz reflete essa necessidade de constituição de um lugar de fala ligado aos contornos periféricos no espectro da literatura contemporânea brasileira,

¹³ Liliane Leroux e Renata Oliveira Rodrigues discutem, no artigo Deslocamentos da nova literatura marginal: os sentidos de “periferia” e o livre ficcionar do artista, sobre as implicações do emprego dos termos marginal e periferia no âmbito da literatura contemporânea dita de periferia e o livre ficcionar do artista. Essas autoras, por meio do seu artigo publicado na revista Antares (2014), desejam assinalar que as terminologias periferia e literatura marginal estão muito além de classificações estáticas, mas se caracterizam por fugir às limitações conceituais estabelecidas.



tendo em vista que apresentam uma escrita particularmente interessada na cultura e nos modos de vida de indivíduos e grupos pertencentes a esses territórios.

Uma das principais formas de mobilização desses grupos consiste na organização de eventos conhecidos como *slam poetry* e *saraus*. Embora a denominação **sarau** nos remeta, em primeira instância, a uma manifestação poética erudita, própria aos salões dos séculos XVIII ou XIX, contemporaneamente, como afirma Julia Klien:

Os *saraus* despontam ligados à expansão da literatura marginal ou periférica, que despertou grande interesse nos últimos anos como uma literatura com sotaque e ritmos próprios. Entretanto, não é exagero afirmar que a grande inovação da literatura marginal nas periferias se deu através das ações desenvolvidas a partir de seus *saraus* (KLIEN, in HOLLANDA, 2018, p. 127).

É nesse contexto, da fértil produção da periferia, que irrompeu a produção de Jenyffer Nascimento. A autora, reconhecidamente uma voz importante no ativismo em favor do empoderamento feminino, acredita no processo de agrupamento como forma de conscientização e sensibilização acerca dos processos históricos de sujeição sobre a mulher negra, como assinala em entrevista concedida ao programa de TV a cabo *Quem somos nós?* exibido em 03 de outubro de 2016¹⁴. Segundo Nascimento, os movimentos periféricos da América Latina apresentam pontos convergentes com as iniciativas brasileiras, em função da semelhança de suas experiências de dominação, que levam o feminismo negro a possuir suas próprias particularidades. Tais especificidades estimulam a formulação de questões pontuais e inerentes ao feminismo periférico, no qual a teoria emerge da prática. Poetizar a partir da experiência, criando um forte liame entre poesia e vida, como propõe Nascimento, consiste em uma forma de fazer da arte um instrumento de reflexão e transformação social.

Poeta, ativista, feminista, letrista, cantora de rap e participante assídua de *slams* poéticos, Jenyffer Nascimento se alinha a uma novíssima geração de poetisas que resgata uma noção de poesia viva, por meio da oralidade e do improviso próprios de uma performance que frequentemente irrompe no calor desses *slams*. A autora costuma participar ativamente

¹⁴ O referido vídeo pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=V77pGzeWAgk>>.



de conhecidos saraus¹⁵ e coletivos femininos, espaços de debates, expressão cultural e de mobilização social. Muitas dessas atividades irão resultar em trabalhos publicados em coletâneas, como *Pretexto de mulheres negras* (2013), e em uma obra individual: *Terra fértil* (2014). Nesse contexto, seu trabalho tem despontado no cenário cultural contemporâneo como um dos exemplos de literatura negra engajada, paralelamente a nomes como Cristiane Sobral e Lívia Natália.

Terra fértil foi trazido ao público pela editora Mjiba, um dos coletivos femininos negros. No prefácio, Carmen Faustino, organizadora do livro, afirma com veemência: “Mulheres negras, a palavra também nos pertence”! (NASCIMENTO, 2014, p. 9), esclarecendo a reivindicação do feminismo negro no que concerne a conquistar o direito de falar e ser ouvido respeitosamente e explicitar a todos a autoconscientização que possuem acerca das mutilações que a escravatura lhes trouxe ao longo da história. No contexto da obra, a autora se coloca sob dois pontos de vista concomitantemente: se no primeiro momento abre-se completamente, e expõe seus sentimentos por meio de uma forma de escrever nítida e crua, sem deixar de lado o lirismo e os sentimentos de amor, para posteriormente mostrar as realidades à sua volta, denunciando-as com postura ativista.

Em *Terra fértil* (2014), podem-se perceber temáticas referentes à questão feminina ao longo de todo o livro, onde alguns signos surgem de modo recorrente em diversos poemas. Citamos, por exemplo, rua, repetidamente explorado em *A louca da casa*, *Dama da noite* e *Pavão misterioso*. A temática “Mobilização política”, outro mote relevante, é tratada em *Raízes*, *O Grito*, *Menina bonita sem laço de fita* e *Antítese*, entre muitos outros. A corporeidade, como não poderia deixar de ser, em se tratando de poesia do contemporâneo, assim como a presença do sujeito poético na primeira pessoa, se encontram fortemente assinalados, permeando todo o trabalho. Aqui citamos alguns exemplos marcantes: *Carne de mulher*, *Como se constrói uma farsa?* e *Canavial*. Embora a poesia de Jenyffer Nascimento se apresente prioritariamente nos moldes considerados marginais, por desejar dar voz àqueles que não conseguem exercê-la, e por tentar incluir aqueles que não o são, nem por isso deixa de trazer os sinais típicos de um eu lírico que sofre por amor, revelado em poemas cheios de sentimentalismo e saudades do amado, como *Fui* e *Pretextos*.

¹⁵ Saraus são encontros de acesso livre e democrático, onde pessoas interessadas em literatura se agrupam para ouvirem-se mutuamente e trocar experiências acerca dos temas apresentados, discutindo-os criticamente (KLEIN, 2018).



Esta obra, fonte dos textos que virão a ser analisados a posteriori, apresenta, como questão central, as tensões próprias às relações afetivas, às diferenças socioculturais e aos problemas de gênero. Como não poderia deixar de ser, a altivez da negritude e suas experiências imbricadas com as demandas de cunho social se constituem como temas recorrentes de sua escrita. As exigências para alcançar as condições de igualitarismo que Jenyffer, em seu ativismo, procura abraçar estão pontuadas ao longo de toda sua obra, principalmente no que concerne à temática sujeição da mulher negra, o que torna sua arte um poderoso instrumento de mobilização a esse respeito. Sob esse olhar, a representação do corpo, particularmente o da negra, nos será fundamental. Devemos assinalar que este é o problema fulcral que motiva o livro *Terra fértil*, conforme sugere o poema *O grito*:

Carrego comigo o legado
De minha mãe, de minha avó
E de tantas outras que me antecederam.
O grito que carrego também é delas (NASCIMENTO, 2014, p. 28).

O vínculo ancestral que o sujeito poético apresenta com sua avó é forma de expressão de uma condição: as diversas sujeições impostas às mulheres negras. Assim, uma leitura dos poemas de *Terra fértil*, como a que proporemos a seguir, deve ser antecedida pela exposição de dois conceitos que estão intimamente ligados à proposta poética de Jenyffer Nascimento: negritude e lugar de fala.

De acordo com Zilá Bernd, o termo negritude emerge na segunda metade do século XX como forma de estimular sentimento de orgulho pela raça, valorizando seus atributos e afirmando suas conquistas e lutas:

É interessante lembrar também que a palavra *négritude*, em francês, tem uma força de expressividade, e mesmo de agressividade, e mesmo de agressividade, que se perde, por derivar de *négre*, termo pejorativo, usado para ofender o negro, uma vez que existe a palavra *noir*. A ideia foi justamente assumir a denominação pejorativamente conotada, para reverter-lhe o sentido, permitindo que, a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-lo com orgulho e não mais com vergonha ou revolta (BERND, 1988, p. 36).

Outro conceito fundamental para situar os versos de Jenyffer Nascimento no espectro da poesia contemporânea brasileira é o de lugar de fala. De acordo com Djamila Ribeiro, o termo possui origem imprecisa. Não obstante, ainda segundo a autora, seria possível



perceber que seu emprego parece surgir “a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* [...] diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial” (RIBEIRO, 2017, p. 58). É por meio dessa abordagem que se pode conceber o lugar de fala como o lugar social a partir do qual alguém produz um discurso. Afirmar a negritude, por exemplo, consiste, justamente, em um modo de afirmar a possibilidade de enunciação em uma posição na qual o sujeito se coloca também como objeto dessa enunciação. Coloca-se em relevo a questão da representatividade e mobilização política, tendo em vista que a poeta busca produzir um discurso que inverte a lógica de dominação para dar voz aos subalternos.

Sob o ponto de vista dos estudos de literatura, o termo lugar de fala se inscreve, hoje, como uma categoria fundamental no processo de análise da produção literária contemporânea. Ao realizar um mapeamento dessa produção no Brasil, Regina Dalcastagnè percebeu, como um de seus traços mais insinuantes, o fato de que Cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao lugar de fala: quem fala e em nome de quem. [...] Tudo isso se traduz no crescente debate sobre o espaço, na literatura brasileira e em outras, dos grupos marginalizados – entendidos, em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva, que recebe valoração negativa da cultura dominante – que sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

Assim, o exame da literatura produzida por Jenyffer Nascimento implica em levar em conta sua importância estético-política. Ao longo desta seção, investigaremos de que formas a escritora faz de sua poética uma forma de resistência política e em que medida a representação do corpo se impõe como estratégia fundamental desse projeto.

CORPOREIDADE NEGRA, OPRESSÃO E RESISTÊNCIA

A condição de poeta que faz da própria poesia um *locus* de reflexão acerca de problemáticas relativas à mulher negra torna a produção poética de Jenyffer Nascimento um lugar privilegiado para observarmos e analisarmos como se dá a representação do corpo da mulher na poesia contemporânea brasileira. Com esse propósito, tomaremos como ponto de partida da leitura de cinco poemas do livro *Terra fértil* (2014): *Menina bonita sem laço de fita*, *Desensinamentos*, *Carne de mulher*, *Antítese* e *A Louca da casa*.



Em todos eles, nosso problema fundamental será compreender como, por meio da representação do corpo da mulher negra, é construído um discurso de resistência aos estereótipos socialmente institucionalizados sobre a mesma. Buscaremos colocar em relevo aspectos subsidiários de nossa questão central: a submissão aos discursos disciplinares, a consciência da sujeição, a objetificação da mulher negra, a ruptura com os discursos socialmente compartilhados, e finalmente, o gesto de romper definitivamente com as expectativas de terceiros, proposto pela lírica da autora.

Menina bonita sem laço de fita

Laço de fita?
Nunca botou no cabelo
Diz que é feio, não combina.
Menina, só quer ser bonita.

Do nariz já não gosta
Da boca tem vergonha.
Toda semana o ritual.
Acorda cedo, lava o cabelo
Separa mecha por mecha
Começa a chapinha.
Às vezes o couro arde, queima.
Ela já não liga.
Gosto assim
Quando passa na rua e alguém diz:
- Psiu, ô morena, ô moreninha!

Menina, só quer ser bonita.

Queria que os garotos
A olhassem na escola
Mas dia após dia
Ela parece invisível.
Ainda não percebeu
Ao alisar seus cabelos
Alisa também seus crespos sonhos
Os deixando sem brilho
Sem forma definida.



Sexta-feira não abre mão
Vestir de branco é tradição
Sua vó lhe ensinou assim
Vivendo a ancestralidade
Essa não pode negar.
Ah menina...
Te vendo assim
Reconheço no seu presente
Pedaços do meu passado.

Menina bonita, sem laço nem fita
Tenho certeza
Eu ainda vou te ver brilhar
E seu cabelo crespo reinar.
Futura Rainha Nagô (NASCIMENTO, 2014, p. 76)

O que se impõe à primeira leitura do poema de Jenyffer Nascimento é a relação de intertextualidade entre o título de seu texto, *Menina bonita sem laço de fita*, e o célebre livro infanto-juvenil de Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2010). Ao se apropriar de forma contrastiva desse título, Jenyffer Nascimento lhe impõe um tom paródico fundamentalmente voltado à inversão dos valores nele constituídos. Desse modo, seu poema nos impõe a seguinte questão: quais são as implicações, para uma pessoa negra, de se viver em uma sociedade fortemente marcada por padrões de beleza constituídos sob a perspectiva das características biotípicas brancas?

Ao longo de suas nove estrofes em versos livres, o poema apresenta um sujeito poético que expõe o conflito vivido por uma menina negra, dividida entre o ser e o parecer. Esse aspecto se faz visível nos seus esforços para que, desejando atingir um determinado padrão de beleza – “Menina, só quer ser bonita” – se impõe um cotidiano de sacrifícios e violência contra o próprio corpo: “Às vezes o couro arde, queima”. O poema de Nascimento em questão se oferece como um registro da problemática relativa à força dos discursos e valores constituídos na construção da subjetividade do indivíduo. Um primeiro aspecto a se observar é como discursos fundados a partir de padrões de beleza constituídos culturalmente influem sobre a própria construção da auto representação do sujeito poético, o que se torna evidente na própria negação que o sujeito poético faz de sua negritude – “Do nariz já não gosta”; “Da boca tem vergonha” – e sua tentativa de



produzir uma exterioridade que a afaste da mesma – “Toda semana o ritual / Acorda cedo lava o cabelo / Separa mecha por mecha / Começa a chapinha”.

No presente texto, toda a descrição do conflito vivido pela protagonista, pontuado pela auto rejeição, revela como, na cultura contemporânea, o corpo se torna o espaço central no processo de construção de identidades. Poderíamos, nos perguntar sobre o porquê de alguém se submeter a tamanho sacrifício e violência. O poema expõe em que intensidade a dimensão do desejo que impele o sujeito poético a buscar uma determinada identidade corporal é produzida por um conjunto de discursos em circulação nas mídias. Como se sabe, as peças publicitárias promovidas pelos meios de comunicação influem decisivamente na produção de um desejo cuja satisfação só ocorre – se ocorre – por meio do dispêndio, da aquisição de produtos que permitem ao consumidor acessar, ainda que de forma imaginária, a identidade desejada.

Estimulada pelo assédio midiático, mediante a criação de necessidades, ao desejar os atributos da mulher branca, a menina não se importa em infligir dor a si própria, na intenção de alisar os fios, de tê-los, como nos anúncios de produtos para os cabelos, longos para balançar ao vento, como se, dessa forma, ela se tornasse socialmente mais visível e subjetivamente mais gratificada. Portanto, como sugere o texto, renunciar ao seu biótipo e, conseqüentemente, à sua identidade enquanto menina negra seria uma forma de ganhar visibilidade social. Para uma jovem negra, visibilidade figura entre uma de suas mais caras aspirações, porque remonta ao reconhecimento de si enquanto pessoa, merecedora de respeito e apreço. Embranquecer-se por meio de estratégias forçadas configura impensada afronta perpetrada contra si mesma em nome de um discurso institucionalizado sobre a beleza, que, incorporado ao seu ideário, assume dimensões outras, de caráter mais profundo, que envolve os modos de ser no mundo, pois, como se expõe no verso, a menina “Alisa também seus crespos sonhos/ Os deixando sem brilho/ Sem forma definida”.

O texto de Nascimento tangencia uma questão profundamente arraigada no plano da cultura: a construção de uma identidade a partir do modo como as mídias influem sobre a formação do imaginário. Nesse sentido, Nascimento toca em uma questão cara a muitas autoras: as formas de resistência aos discursos construídos midiaticamente. Liane Trindade (2004) assinala que, no século XX havia movimentos e manifestações acerca da negritude e sua subjetividade, oriundas da classe média negra. Em São Paulo, por exemplo, foram criados, à época, dez jornais com o propósito de denunciar práticas cruéis, assim como reivindicações sociais de toda monta para atender a essa população.



Ainda que tais publicações tivessem empenho contestatório, todos os anúncios publicitários de produtos femininos voltados para negras tinham o objetivo de torná-las semelhantes ao padrão de beleza branco, como alisantes para cabelos, peças de vestuário e maquiagem condizentes com o discurso embranquecedor da mulher. Para serem aceitas, sentiam-se impelidas a acolher normas e valores pertinentes à cultura branca; esse modo de inclusão necessariamente se tornava exclusivista, cuja punição residia em discriminações de ordem social e econômica. A professora e filósofa socialista Angela Davis discorre sobre o assunto em seu livro *Mulheres, raças e classes* (2016), ao refletir sobre como as mulheres negras realizavam abortos para evitar que seus filhos fossem obrigados a suportar humilhações de toda a espécie, como trabalhos coagidos, abuso sexual, torturas e, não raro, a própria morte. São essas questões que, embora não sejam mencionadas, podem ser evocadas a partir do discurso do poema de Jenyffer Nascimento.

Em *Menina bonita sem laço de fita*, o sujeito poético revela forte anseio pela admiração e aprovação dos meninos, de modo que, para alcançar tal objetivo, a menina se mostra empenhada em envidar todos os esforços, revelando a intensidade com que sua autoestima depende mais da aceitação alheia do que de um auto reconhecimento e orgulho racial, como se evidencia nos seguintes versos: “Menina, só quer ser bonita./ Quería que os garotos/ A olhassem na escola”. O grande conflito presente no poema consiste na dicotomia entre o **ser**, a identidade mulher negra, e o parecer, ou seja, assumir características da mulher branca, o que envolve, além de sofrimento psíquico, violência contra o corpo, evidenciada na tentativa de apagar – ou, pelo menos, esconder – as marcas étnicas. Esse discurso se coaduna com as reflexões de Kabengele Munanga, que pontua as dificuldades encontradas pelos negros na construção de sua identidade:

Nosso corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade. Através das relações “raciais”, no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, e os brancos se auto atribuíram uma identidade superior (MUNANGA apud GOMES, 2006, p. 15).

Em contraponto ao desejo de incorporar elementos da cultura branca, a força da ancestralidade e da tradição, enraizadas no sujeito poético, se tornam evidentes nos versos “Sexta-feira não abre mão/ Vestir de branco é tradição”, por meio dos quais se afirma a necessidade visceral de se manter os vínculos com a sua própria cultura. O eu lírico reivindica essa dimensão da identidade ao revelar que também, no passado, ansiava pelos padrões de



beleza brancos: “Reconheço no seu presente/ Pedacos do meu passado”. E, finalmente, encerra sua enunciação encarregando a menina de algo tão grandioso que lhe foi impossível alcançar: tornar-se a “Futura Rainha Nagô”. Assim, o texto apresenta a necessidade de se arrazoar sobre a questão do racismo e da discriminação, diante dos quais se impõe uma tarefa: realizar de fato o rompimento das barreiras que provocam os embates entre duas culturas em um quadro que favorece a predominância de uma sobre a outra.

Ao voltarmos-nos para as questões próprias à linguagem, percebemos que determinadas estratégias retóricas e linguísticas são utilizadas por Nascimento para abordar a questão do corpo feminino e sua representação, com o objetivo expor a problemática da sujeição feminina. No caso de Menina bonita sem laço de fita se evidenciam as formas pelas quais a autora realiza a apropriação de discursos vigentes no espaço social, que, preconizando o ideário de que bela é a raça branca, instaura padrões de beleza tais como cabelos lisos, tez clara e nariz afilado, estabelecendo todo um gesto de exclusão àqueles que não possuem essas características físicas.

O texto nos faz ponderar sobre o papel da poesia enquanto forma de colocar em curso a potência de um pensamento. Jenyffer Nascimento, ao problematizar as questões relativas ao modo como a mulher negra lida com suas características físicas, expõe também as maneiras como suas escolhas estéticas e políticas se coadunam com o conjunto de práticas estabelecidas na sociedade; práticas particularmente voltadas à questão do biótipo feminino negro. O problema relativo ao modo como esses valores circulam culturalmente é objeto de outro texto de sua autoria, que apresentamos a seguir:

Desensinamentos

Estão a moldar nossos pensamentos,
A roubar nossa autoestima.
Nos ensinaram um andar cabisbaixo.
Corpos curvados encaram o chão
Como se olhar o céu ou o front
Não fosse algo permitido para negras
Lavadeiras, cozinheiras, professoras,
Balconistas, cabeleireiras e universitárias
Como nós.
Nos ensinaram que somos feias.
As capas de revistas não nos querem.
Os garotos nas escolas não nos querem.
Os cargos executivos não nos querem.





Os maridos não nos querem.
Reparem bem no que dizem.
Está tudo assim desproporcional.
Grande demais ou escuro demais.
Pelo menos ajeitem esses cabelos.
Ensinaram a moldar nossos corpos.
A tirar nossa expressividade.
Nos ensinaram coreografias pré-moldadas.
Em que o balanço e a espontaneidade não cabem,
E assim, pouco a pouco deixamos de dançar.
Somos corpos reprimidos que pairam
Por medo de errar a coreografia,
De errar a medida, de errar...
Corpos doentes.
Corpos endurecidos.
Corpos infelizes.
Estão a moldar nossos sentimentos,
A negligenciar nosso sentir.

Nos ensinaram a ser fortes.
Aguentar o sol forte queimando na cara
Ao carregar a lata d'água na cabeça,
A aceitar humilhação da patroa,
A parir sem gritar ou gemer,
A criar os filhos sozinhas,
A esconder o choro de solidão,
A não pedir ajuda a ninguém,
A esquecer de si mesma,
Nos ensinaram a calar.
A não dizer o que sentimos, nem o que pensamos.
As coisas são como são e ponto. Tá entendido?!

Na prática ninguém costuma mesmo
Dar ouvidos a uma mulher negra.
Que diferença faz o que você disser?
Quantas vezes adiantou falar?
Eles sempre dirão
"Você só fica bonitinha assim, calada"
Aprender a calar antes que te calem (NASCIMENTO, 2014, p. 151-153).



Assim como no poema anterior, no qual se impõe à cultura negra os padrões estéticos da cultura branca, o texto acima aprofunda tal problemática ao revelar como esse imaginário é formado por meio de discursos disciplinantes, cujo objetivo se volta à conformação de um determinado tipo de pensamento. Os desensinamentos assinalados no poema, vistos sob o ponto de vista filosófico, podem ser entendidos como a desconstrução de um saber preexistente, para estabelecer outras premissas, que incidem de forma subliminar, com o objetivo de suprimir comportamentos assertivos e provocar reações de sujeição.

O texto em destaque nos apresenta, sob a forma de versos brancos e livres, afirmações cruas, trazidas pelo sujeito poético, a respeito da condição da mulher negra. Inicialmente, o pronome pessoal eles (presente de forma elíptica), no primeiro verso, denuncia a generalização da inimizade persecutória que cerceia o desenvolvimento desse ser mulher, que se percebe encurralado no labirinto de oportunidades negadas, em que não existe espaço para a voz, expressão ou escolhas. As ressonâncias dessa prática sociocultural ecoam sobre o negro, independentemente da percepção que se possua a respeito da questão, de modo a tornar os vestígios e estigmas em maior ou menor intensidade inscritos em sua experiência de vida. Igualmente, os atos de resistência, considerados como uma ação com finalidade de confrontar, ou como força que se opõe a outra, emergem no cenário cultural sob diversas formas.

No caso do poema em questão, versos como “As capas de revistas não nos querem/ Os garotos nas escolas não nos querem/ Os cargos executivos não nos querem” explicitam a presença de um eu lírico marcado pelo trauma da discriminação e da rejeição, levando-o a generalizações por vezes hiperbólicas, pois nem todos os negros se encontram impedidos de participar de capas de revistas e demais ambientes de visibilidade. Porém, as assertivas, aqui repetidamente finalizadas pela locução “não nos querem” não deixam margem para dúvidas quanto à profunda mágoa que revelam. Nessa exposição dos sentimentos que expõem uma espécie de autoconceito negativo reside a denúncia, a crítica e o ato de resistência aos discursos e práticas estabelecidas pela cultura dominante contra os quais o sujeito poético pretende se insurgir.

Se, como vimos, a tensão sobre o corpo, em Jenyffer Nascimento, se constitui como um foco de discussão sobre a identidade da mulher negra, que estratégias linguísticas são utilizadas pela autora para levar a cabo essa operação? Assim como diversas outras poetisas contemporâneas engajadas, a escritora alude, ou lança mão, de forma direta, do signo corpo, explorado em perspectiva polissêmica ao longo do texto. Ao repetir o vocábulo



nos versos “Corpos doentes/ Corpos endurecidos/ Corpos infelizes”, o sujeito poético enumera as diversas formas por meio das quais esse corpo é afetado.

A autora também se apropria de enunciações correntes no cotidiano, como determinadas formas preconceituosas de percepção da mulher negra, com o objetivo de desconstruir seus sentidos automatizados e elaborar processos de delação, censura e debate. Ao insistir em representa-lo por meio dos versos “Corpos doentes/ Corpos endurecidos/ Corpos” percebe-se, no texto em destaque, que este se encontra marcado como lugar de incidência dos regimes disciplinares – é o lugar de produção dos significados. Esse problema relativo à corporeidade é levado ao paroxismo quando o corpo da mulher negra se torna um elemento de objetificação, questão central de o poema a seguir, *Carne de mulher*:

Carne de mulher

Nua em frente ao espelho
Me olho
Me observo
Me vejo
E me sinto mulher.
Nas ruas é bem diferente.
Mesmo vestida
Me olham
Me observam
Me veem
Como pedaço de carne.
Quanto vale ou é por quilo?
Carne de primeira, de segunda
Carne de mulher?
Carne de vaca?
Seria eu uma vaca?
Cadê a mulher que eu era quando saí de casa?
Não! Não aceito! Me recuso!
Eu não sou a carne mais barata do mercado.
A carne mais barata do mercado não é a mulher negra! (NASCIMENTO, 2014, p. 55).

271

Conquanto, em *Desensinamentos*, a autora desnuda um eu poético indignado diante do discurso carregado de limitações amputantes que lhe cerceiam a possibilidade de constituição de outras identidades, temos, em *Carne de mulher*, a exacerbação de toda a



problemática que temos destacado, na medida em que o corpo da mulher negra adquire uma nova significação, a saber, a condição de objeto de desejo.

Na medida em que se apropria de frases-feitas e as insere criticamente na poesia, Jenyffer Nascimento nos permite refletir sobre dois pontos essenciais que abrangem a relação corpo e representação no contemporâneo, quais sejam: a reverberação dos discursos estabelecidos sobre o corpo da mulher e de que formas as estratégias retóricas por ela utilizadas podem ser arrazoadas como configuração de resistência a tais representações. Vemos que o texto acima apresenta um eu lírico feminino expondo sua perplexidade e revolta diante do modo como as pessoas na rua a ele se dirigem. Perfilam-se, nesse sentido, termos como: “Carne de primeira, de segunda/ Carne de mulher?”. Nesse sentido, o poema pode ser considerado uma aguda reflexão sobre o processo de objetificação da mulher no mundo contemporâneo. Nascimento se apropria de frases que circulam livremente, e que revelam uma reprodução de discursos estabelecidos no cenário cultural, para, em seguida, questioná-los.

É fundamental perceber como o texto se estrutura a partir do contraste que se efetiva entre o reconhecimento do corpo realizado pelo eu e a visibilidade pública do mesmo. Como sabemos, a construção da identidade por meio da observação do próprio corpo é um tema largamente explorado pela literatura feminina. Nos anos 1940, Cecília Meireles apresentava um eu lírico repleto de perplexidade ao confrontar um antigo retrato com sua imagem refletida no espelho (“Em que espelho ficou perdida a minha face?” (MEIRELES, 1958, p. 10). Jenyffer Nascimento, por sua vez, expõe um problema candente para a mulher no mundo contemporâneo: o conflito entre o corpo como autorreconhecimento do eu e os discursos sobre este mesmo corpo produzidos por um outro.

Na primeira estrofe, o sujeito poético se reconhece mulher por meio da observação da própria imagem (“olho”, “observo”, “vejo”). Conforme assevera o psicanalista francês Jacques Lacan (1994), um momento fulcral do desenvolvimento da subjetividade ocorre quando o Outro ratifica que a imagem refletida no espelho pertence a si próprio, possibilitando à criança tornar-se consciente de si mesma, enquanto um ser que funciona no tempo e espaço de modo autônomo. Já na segunda estrofe, o eu lírico não é mais sujeito, mas objeto da observação: “Me olham”, “me observam”, “me veem”. Essa variação de foco implica alteração no próprio modo de percepção: em vez de se sentir mulher, o sujeito poético é comparado a um “pedaço de carne”.



Avaliar o corpo da mulher como um pedaço de carne pode implicar diferentes significações. Essa comparação implica, em primeiro lugar, sua desumanização, como podemos apreender na enunciação do então deputado federal Jair Bolsonaro à colega Maria do Rosário, ao afirmar que não a estupraria “porque ela não merecia”¹⁶, em discussão na Câmara, no ano de 2014. Em uma segunda perspectiva, poderíamos pensar numa redução do sujeito à lascívia, ao prazer sensual. A carne pode sugerir um conjunto de deleites táteis ou palatais, como maciez e suculência. À tensão provocada pela divergência entre o autorreconhecimento domiciliar e os discursos vigentes na rua – “Cadê a mulher que eu era quando saí de casa?” – irrompe a revolta:

Não! Não aceito! Me recuso!

Eu não sou a carne mais barata do mercado.

A carne mais barata do mercado não é a mulher negra! (NASCIMENTO, 2014, p. 55).

Djamila Ribeiro salienta e questiona esses estereótipos e estigmas construídos sobre a mulher negra. No texto *Mulher negra não é fantasia de carnaval*, por exemplo, a filósofa denuncia a circulação de sua imagem como a de “a gostosa do samba” (NASCIMENTO, 2017, p. 49). Nesse contexto, as negras são tratadas como “meros corpos que sambam e rebolam” (NASCIMENTO, 2017, p. 49); em *Nem mulatas do Gois nem dentro de Grazi Massafera*, ratifica como o discurso do colunista de *O Globo* revela como se “segue objetificando seres humanos” (NASCIMENTO, 2017, p. 98). Por esse ponto de vista, é fundamental atentarmos para como as relações de poder se instauram na objetificação da mulher e como o texto em destaque permite a sua desconstrução. Como o poema *Desensinamentos* expõe, a tais enunciados que constroem percepções naturalizadas sobre esses fenômenos, há que se impor um processo de desconstrução desses estereótipos; processo cujo ponto de partida consiste em negar, sistematicamente, as estruturas epistemológicas que instalam determinados discursos de saber, que nos permitem impor desensinamentos aos equívocos que nos são “ensinados”. A partir da desconstrução de conceitos estruturados em uma escala que obedece a padrões hierarquizados e segmentados de cima para baixo, e que podem exercer efeitos

¹⁶ A observação aqui apresentada se baseia em pesquisa na edição *on line* do jornal **Folha de S. Paulo**, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1559815-para-rebater-deputada-bolsonaro-diz-que-nao-a-estupraria.shtml>>. Acesso: 15 de jan. de 2019.



perniciosos, a lírica de Jenyffer Nascimento se notabiliza como um discurso de contraposição às práticas culturais naturalizadas, como o poema abaixo evidencia:

Antítese

Pediram um corpo escultural
Eu não tinha.

Quiseram uma mulher ignorante
Eu já tinha lido o suficiente pra me proteger.

Sugeriram que não opinasse em assuntos de homem
Eu nunca consenti em calar.

Disseram que eu fosse esposa
Eu não quis casar.

Discursaram que as mulheres são frágeis
Eu não tive tempo de exercitar fragilidades.

Orientaram que não frequentasse bares
Eu não pude negar as esquinas.

Quiseram controlar meu jeito de vestir e falar
Eu não vi sentido em deixar de seguir minhas vontades.

Apostaram que eu teria um subemprego
Eu vislumbrei ir mais distante.

Transaram comigo e depois fingiram não me conhecer
Eu aprendi a ignorar os imbecis.

Disseram que eu não amamentasse para o peito não cair
Eu amamentei até cair.

Submeteram meu corpo e meu psicológico à violência
Eu me juntei a outras como eu para superar.

Compraram vaidades para que eu me adequasse
Eu envaideci aprendendo palavras de ordem na luta.



Exigiram fidelidade e submissão
Eu rompi por amor próprio.

Cagaram mil e uma regras de conduta
Eu mandei pra puta que pariu
E sorri, feliz (NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Uma vez mais, a poesia de Jenyffer Nascimento busca assumir o lugar da voz dissonante, do contradiscurso aos imperativos sociais. Esse gesto de contraposição se anuncia desde o título do poema: Antítese. A terminologia, como sabemos, define um estado de oposição entre palavras ou ideias, conforme Bueno (2007, p.70). No poema, a antítese se estabelece no contraste entre os dois versos que constituem cada dístico: os primeiros versos de cada estrofe se iniciam com verbos flexionados na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito (“Pediram”, “Quiseram”, “Sugeriram”, “Disseram”, dentre outros). Por meio desse recurso linguístico, o eu lírico aponta para um conjunto de discursos formulados através de uma enunciação coletiva (“Eles” consiste no pronome elíptico no início de cada primeiro verso), sugerindo, que o mesmo se encontra sujeito a um conjunto de discursos socialmente construídos e compartilhados: o da necessidade de possuir um “corpo escultural” e o da obrigação de se adequar a um “jeito de vestir e falar”.

Em sentido antitético aos discursos enunciados por uma coletividade, nos primeiros versos de cada dístico, os segundos apresentam a voz de um sujeito poético que rejeita tais imperativos: embora não pudesse opinar em assuntos de homem, ele afirma não consentir “em calar”; apesar de ter sido aconselhado a contrair matrimônio, ele afirma que “não quis casar”. É, portanto, valendo-se dessa contraposição entre os discursos compartilhados na cena cultural e a recusa a aceitá-los que a voz do sujeito poético pode ser ajuizada como aquela que assume o lugar de fala do desejo da própria mulher, em detrimento dos desejos que a ordem social constrói para ela. Esta se encontra em estado de perfeita conexão com a sociedade capitalista, que estabelece regimes disciplinares a respeito daquilo que pode ou não ser desejado. Diante dessa impossibilidade, aquele que deseja se vê obrigado a sublimar sua vontade para outros objetos de volição, tendo em vista que as mídias produzem representações, que, por sua vez, mobilizam imaginários que podem se configurar cada vez mais inalcançáveis. Basicamente, o que o capitalismo faz, como já salientamos, é criar demandas e vender produtos para consumo com a promessa de que os mesmos saciam nossas necessidades por visibilidade e constituição



de identidade. Se sobre o corpo incidem os desejos, esse se torna então desejante, tornando-se ator e autor do gozo, quando se faz possível, do modo como lhe seja transitável. No poema do qual tratamos, a sua representação revela, os discursos de poder que o cruzam no processo de construção da subjetividade.

Sobre a questão da corporeidade incidem significantes cujos significados inquietam o sujeito poético, na medida em que o corpo se torna lugar de tensionamento e discussão acerca dos discursos e práticas opressoras que se institucionalizaram acerca do mesmo. Assim como testifica o título do poema, Antítese, os argumentos que se seguem paulatinamente configuram a decisão do eu poético de marcar posição contrária ao que lhe foi previamente estabelecido, e que implica um violento embate com seu desejo de ser e de estar no mundo.

O eu poético se preocupa em corroborar sua força egoica também quando afirma “Eu vislumbrei ir mais adiante”, contrariando o vaticínio dos que “Apostaram que eu teria um subemprego”. Faz-se pertinente nos reportamos a Freud, pois, em sua psicanálise, o ideal do ego consiste na imagem interna de si mesmo como se deseja ser, no intuito de embasar a importância da carga decisória individual que, ao determinar o ideal do ego, irá assinalar a marcação das escolhas pessoais diante das vicissitudes que lhes são impostas pela realidade externa (LAPLANCHE, J. 1988). Referimo-nos, aqui, às circunscrições alocadas ao sujeito lírico, por se encontrar na condição inferiorizada de mulher negra.

No decorrer do texto, percebe-se a exposição gradativa de ocorrências que expõem processos de violência física e moral, fatos que irão atingir o clímax no momento em que os versos “Cagaram mil e uma regras de conduta/ Eu mandei pra puta que pariu” irrompem, revelando não somente a síntese de todos esses males, mas também a decisão de se livrar definitivamente deles, num gesto final de libertação. Essa libertação das amarras e o gozo em atingi-lo são evidenciados no verso “E sorri, feliz”, que encerra o desagradável assunto. Novamente, o ponto final reforça a noção de término de um processo de elaboração interna do eu lírico, que resulta em alcançar um patamar mais elevado do que onde anteriormente se encontrava. Opor-se às recomendações que lhe são impostas e assumir os riscos de viver à margem de discursos construídos se constitui em um modo de assumir e realizar os próprios desejos, o que fica evidente no verso que conclui o texto. Outrossim, o texto que segue, último poema analisado nesta pesquisa, traz à tona o desfecho final de um eu lírico que se mostra completamente farto dos agravos sofridos e decide subir o tom:



A louca da casa

Eu sou a louca da casa.
Houve algumas outras antes de mim
Mas não exatamente da mesma maneira.

Sem pretensões
Dispenso a sanidade como quem dá descarga.

Nada contra seu terno, sua gravata
Seu cargo executivo, sua vidinha plástica
Sua família perfeita, seus desejos contidos.
Eu não tenho nada disso.

Gosto da brasa
Conversa fiada
Perambular de madrugada
Conhecer becos, botequins e praças.
Quantas vezes eu filosofei
Mil filosofias de teóricos anônimos
Das portas de banheiro de bar.
E tantas vezes fiz mil juras de amor que só duraram
Até a manhã do dia seguinte
Quando saí sem dizer tchau.

Não olho para trás.
Não dou satisfações
Questiono as convenções
Daqueles que se arrastam na rotina.

Inconsequente?
Medo só tenho da mesmice.
Porque aos loucos sobra coragem e ousadia
Restam aos “normais” esconder-se
Na sombra da própria covardia.

Eu sou a louca da casa
E quem quiser que atire a primeira pedra (NASCIMENTO, 2013, p. 37)



A louca da casa é um texto poético que se assemelha ao grito de guerra daqueles que encontraram sua identidade e a brandem diante de todos, sem pejo, e dizem a que vêm e o que pretendem, independentemente da opinião alheia, ou do impacto que venham a provocar. Seu tom é buliçoso, acusador, ufanando-se da própria galhardia. O eu lírico demonstra expressivamente a diferença entre si e os demais, a quem despreza, apesar de negá-lo, no verso “ Nada contra seu terno, sua gravata/Seu cargo executivo, sua vidinha plástica”. O signo “vidinha”, contudo, encerra a oposição entre as palavras e o verdadeiro sentimento do sujeito poético, que demarca sua repulsa e suas escolhas ao longo do texto. Com versos sempre brancos e livres, o texto se estende por sete estrofes irregulares, nas quais a autora quebra inúmeras normas tradicionais da escrita poética estabelecida pelos padrões estéticos formais. Não se percebe, no texto, a valorização da beleza e o aprimoramento linguísticos propriamente ditos (PEREIRA, 1981), antes o arrebatamento das ideias ali contidas e a explosão emocional parecem ter prioridade. O impacto causado pelo verso inicial, onde o eu poético declara ser “a louca da casa” equivale a se professar a “ovelha negra da família”, neste caso, de modo ufanista e debochado, como quem grita “doa a quem doer, é assim que vai ser e pronto!”. Na poesia feminista, marcada pelo ativismo (KLEIN, in HOLLANDA, 2018), pode-se perceber a força e a persistência em se defender um enfoque ou um ponto de vista considerado caro de modo irredutível, o que se traduz imediatamente na forma estética produzida por Nascimento.

Seu orgulho por trazer tal condição (louca da casa) se manifesta quando o eu poético afirma não ter havido ninguém assim antes, com tal coragem de jogar a própria sanidade pela descarga, associando saúde mental com fezes. Aqui parece haver um nexos intercessor entre a poeta e ativista Jenyffer Nascimento e o advogado e poeta Gregório de Mattos¹⁷, também chamado boca do inferno. Com séculos a separá-los fisicamente, sua aproximação nos ideários de romper barreiras e temores para dizer o não dizível parece no mínimo notória.

Apesar de a questão negra não vir explicitamente referida no texto, ela é subliminarmente tangenciada por meio da descrição comportamental do sujeito poético e de seus hábitos, que perpassam a ideia de malandragem e vagabundagem. No imaginário coletivo e na

¹⁷ Gregório de Matos Guerra, alcunhado de Boca do Inferno ou Boca de Brasa, foi um advogado e poeta do Brasil colônia. É considerado um dos maiores poetas do barroco em Portugal e no Brasil e o mais importante poeta satírico da literatura em língua portuguesa no período colonial (COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de, 2001).



cena cultural, pela força do discurso, estas são imagens que efetuam uma conexão imediata com a figura do negro; no caso, a imagética contida no texto ressoa a uma mulher negra e depravada vagando por botequins ao longo das madrugadas. Stephanie Ribeiro (HOLLANDA, 2018) se contrapõe a esse contexto, ao citar a agenda inerente ao feminismo negro, responsável por criar blogs, posts, páginas, memes e vídeos, pelos quais se escoia o sentimento de indignação e se reforça a valorização do corpo, cultura, crenças e ideários do que chamamos negritude.

Se como já referenciamos, as autoras contemporâneas trazem sua poética entrelaçada com a questão da corporalidade. Nesse sentido, devemos nos perguntar se e de que formas se fariam sentir as decorrências políticas e estéticas ao se construir uma escrita a respeito do corpo. Essas construções alterariam o desejo da mulher, criariam ressonâncias no futuro? Parece que sim, a dinâmica de um exercício discursivo de fundo libidinal acerca do corpo implicaria em um processo histórico, pois este ato tensiona uma questão em si mesma teórica e prática (BORDO, 1997). À luz desta discussão pode-se notar a ausência do signo “corpo” grafado no texto, ou de seus correspondentes, contudo a presença de sua conotação se faz constante, e pode ser inferida por meio de versos como “Dispenso a sanidade como quem dá descarga/ Gosto da brasa”.

Heloisa Buarque de Hollanda salienta, em Explosão feminista (2018), a tendência atual da produção coletiva no que concerne à escrita feminina, conferindo a esta prática um quê de artifício político nos processos de conscientização e organização acerca da feminidade e seus problemas, visto que a grupalização e troca de experiências favorece o empoderamento e valorização de todos os “eus” ali presentes, em que a vivência de cada uma contagia e alimenta os sentimentos e ideários da companheira. O resultado final certamente será imensamente maior do que a soma das partes, conforme tem demonstrado a realidade dos fatos. No texto em questão, podemos verificar a ocorrência nos versos “Quantas vezes eu filosofei/Mil filosofias de teóricos anônimos”, quando o sujeito poético imprime deliberada importância a esse anonimato.

Cabe ressaltar a estratégia utilizada pela autora ao iniciar e colocar em penúltimo lugar o mesmo verso, criando uma anáfora, a fim de enfatizar e conferir maior expressividade à mensagem. Após enumerar e justificar todas as atitudes próprias de uma “louca da casa” ou a “ovelha negra” como o eu lírico se autoproclama, a afirmação é utilizada novamente para encerrar o escrito. Não sem antes se efetuar um procedimento final de intertextualidade com a fala bíblica “Quem não tem pecado que atire a primeira pedra”.



De volta à interrogativa que permeia nosso estudo, investigando as táticas utilizadas por Jenyffer Nascimento para conceber a sua oposição aos discursos brotados no espaço cultural, veremos que a resposta a essa questão incide sobre as inúmeras nuances de representação do corpo negro efetuado pela autora ao longo dos poemas considerados, referindo-se, repetidamente, a elementos como cabelo, pele, carne, nariz e boca. A questão da negritude, trazendo em seu bojo toda a problemática que a envolve, vem fortemente marcada em todos os textos analisados, notadamente na tríade corpo/opressão/resistência. Linguisticamente, Jenyffer Nascimento se vale dos sistemas de apropriação de discursos estabelecidos no cenário cultural, manipula-os para dar-lhes um sentido condizente com sua própria enunciação e os reinsere na cultura, já com um tratamento crítico, denunciador e contestatório, configurando o que denominamos nesse estudo um ato de resistência.

A sucessão de poemas estudados revela conexões progressivas no que se refere à profundidade e complexidade da temática tratada no interior dos textos: a sujeição da mulher negra. Em *Menina bonita sem laço de fita* percebe-se a presença de um eu poético ainda submisso e sem revolta, dedicado a agradar o outro e se fazer aceito, a despeito do descontentamento de sua avó, que já teria sobrepujado o momento de deslumbramento com o biótipo branco, desejando que a menina possuísse o orgulho de sua negritude. O segundo texto selecionado para estudo, *Desensinamentos*, apresenta um tom diferenciado do trabalho anterior, caracterizado por assertivas fortes e contundentes, em forma de acusação, no qual o sujeito poético estabelece reações de franca constatação da sujeição que o vitima e o incomoda tão profundamente, enumerando e descrevendo com minúcias as inúmeras formas como esta dominação se processa. Segue-se *Carne de mulher*, o terceiro poema examinado neste trabalho, e que penetra mais intensamente na problemática proposta pela autora, trazendo à cena a complexidade do problema referente à sujeição da mulher negra. O eu lírico rechaça e se indigna violentamente contra o discurso instituído, apontando sua revolta crescente não somente em seu próprio nome, mas por todas as demais negras atingidas pelo preconceito e pela discriminação. O quarto poema da série, *Antítese*, instaura pontos e contrapontos que deixam claro a força com que o eu lírico tem sido atingido pelos discursos disciplinantes. Finalmente, *A louca da casa* se apresenta em variante final, como quem vem para agredir e se autoafirmar, acabando de vez com toda e qualquer autocomiseração e invisibilidade, cuja iniciativa é marcar presença e limites, sem pejo, sem acanhamentos, livre de preconceitos e barreiras de quaisquer espécies.



Esse processo gradual de complexificação problemática, efetuado por meio da leitura dos poemas da autora, colocou em evidência sua força e capacidade de argumentar com energia e agressividade, de igual ou com maior intensidade, aos enfrentamentos recebidos, deixando clara a sua franca ruptura com os regimes discursivos instituídos. Assim como em todos os textos poéticos referidos, o corpo da mulher negra se encontra diretamente mencionado ou aludido pela autora, constituindo-se como um signo fundamental que nos permite compreender o conjunto de valores que sobre e a partir dele se inscrevem. Percebe-se, assim, uma voz que se insurge contra os ditames impostos pelo capitalismo, pelo machismo, pelo patriarcalismo e pelo racismo, clara e distinta, da periferia para o mundo, a fim de dizer não. Esta voz pertence a Jenyffer Nascimento.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho, percebemos o inevitável: a cada passo dado em direção à realização dessa pesquisa, novos questionamentos e senões foram se avolumando, de modo que se algumas respostas foram inegavelmente encontradas, outras muitas ainda carecem de estudo, mediante os demais interesses que foram suscitados por efeito do universo de elementos, noções e subsídios apreendidos ao longo de sua execução. Os talentos femininos no âmbito da escrita realizada por mulher que foram olvidados, perdidos ou nem sequer reconhecidos no passado, por exemplo, se tornaram uma pergunta e um assunto descortinado durante esse estudo e que esteve além de seu escopo, e nem por isso deixaram de provocar grande interesse.

Mediante nosso objetivo de pensar os modos de representação do corpo da mulher na poesia contemporânea brasileira, prendemo-nos a duas questões fundamentais que se impunham ao exame prévio: o que, no âmbito deste trabalho, será compreendido como corpo? Como e a partir de que regimes discursivos o corpo da mulher foi historicamente representado?

Parece ser habitual, ao nos reportarmos à questão do texto poético, os primeiros nomes que nos ocorrem normalmente pertencerem a autores masculinos, em detrimento de poetas femininas, sem que as razões desta invisibilidade sejam interrogadas ou ao menos notadas. Compreendemos que o patriarcalismo manteve, em segundo plano, as mulheres e seu ideário, impedindo seu desenvolvimento pessoal, cultural e social, de modo que sua participação na literatura foi olvidada, desvalorizada ou não registrada adequadamente. A



observação dessa conjuntura levou-nos a indagar se seria a escrita produzida por mulheres de qualidade inferior ou menos proveitosas que a dos homens.

Observando as contingências inerentes à poesia contemporânea brasileira, localizada temporalmente em finais do século XX em diante, ressaltamos a existência de autoras femininas como Adélia Prado e Ana Cristina Cesar, entre tantas outras. Esta produção do contemporâneo vem se distinguindo por múltiplas convergências e práticas que irão compor suas características inovadoras, como a assunção do corpo como elemento central da escrita produzida por mulheres, ou escrita feminina (*l'écriture féminine*).

Vimos que tais inovações surgirão a partir dos anos 1960, como subproduto dos movimentos reivindicatórios de direitos e liberdade em oposição aos anos ditos de chumbo e irão incidir não somente sobre os estudos de literatura, mas também sobre sua crítica e respectiva teoria. Por outro lado, intelectuais como Derrida e Foucault participam na formação de todo um questionamento contrário aos discursos naturalizados, às narrativas totalizantes e às ontologias essencialistas. Essa inquietação e efervescência cultural se torna o ambiente ideal para o surgimento da noção de diferença, de alteridade, do outro, da subalternidade, onde a agenda feminista se expande e quando estudiosas como Kate Millett e Julia Kristeva dentre outras, refletem sobre a questão do falocentrismo e acerca das especificidades que distinguiriam a escrita feminina. No que concerne à lavoura literária, propriamente dita, surgem, a partir das autoras, temáticas e atitudes inovadoras no Brasil contemporâneo, quando Hilda Hilst, Adélia Prado e Ana Cristina Cesar, dentre muitas outras, introduzem uma escrita profundamente empenhada em refletir sobre a condição da mulher.

Sendo o corpo a inscrição definitiva da escrita feminina contemporânea, transformando-se em seu objeto de descrição, dissecação e desconstrução, deveríamos perseguir sua conceituação, buscando as formas apropriadas de refletir sobre o mesmo para desvelar os discursos de poder que lhes são inerentes. Absorveu-nos o processo de situar como este poderia representar concomitantemente a demarcação e a procedência dos processos de significação, assim como as escritas do corpo e sobre o corpo feminino se constituem enquanto atitudes estético-políticas de insubmissão. Necessariamente, essas questões sobre as quais nos debruçamos irão tangenciar as demandas sócias históricas que permeiam o advento do ideário que envolve a escrita feminina, buscando sua definição e seus traços fundamentais na conjunção da literatura contemporânea brasileira.

A fim de clarificar nossos procedimentos e linha de pensamento ao estruturar esse trabalho, passaremos a explicar o desenvolvimento dos temas tratados ao longo das



respectivas seções: no decorrer da segunda, Escritas de mulher no Brasil contemporâneo, preocupamo-nos em efetuar explicações iniciais sobre a temática, estabelecendo a rede de contextualização necessária para introduzir a discussão. Nesse sentido, se nossa intenção sempre foi investigar as relações existentes entre o corpo feminino e a escrita da mulher, cabia-nos introduzir essa problemática na seção seguinte, O corpo e sua representação, investigando suas definições mediante as inúmeras concepções e pontos de vista que os diversos campos do saber têm desenvolvido a seu respeito. Nesse contexto, a perspectiva foucaultiana consolidou a principal base teórica acerca dessa questão, sobre a qual repousamos a extensão de nossos estudos.

Adentramos a quarta seção, Angélica Freitas: sutileza e ironia na torção de discursos, apresentando uma das autoras-objeto de nosso estudo, Angélica Freitas e sua obra, assim como um útero é do tamanho de um punho (2017), livro de sua autoria, do qual retiramos cinco poemas para análise: a mulher é uma construção, a mulher vai, porque uma mulher boa, mulher gorda e mulher de vermelho. Consideramos que a escolha de tais textos poéticos privilegia o conjunto de ponderações acerca do corpo feminino que desejamos empreender, já que os conceitos comentados sobre o mesmo foram desenvolvidos com o objetivo de serem devidamente utilizados no decorrer da análise textual.

A seção cinco, Poesia e insubmissão em Jenyffer Nascimento, foi dedicada à apresentação da poeta Jenyffer Nascimento, marcando a constituição do seu lugar de fala, em função das características de sua poética voltada ao ativismo e militância acerca dos direitos femininos. Apresentamos sua primeira produção individual, Terra fértil (2014), de onde foram extraídos os cinco poemas para análise, a saber: Menina bonita sem laço de fita, Desensinamentos, Carne de mulher, Antítese, e por fim, A louca da casa.

Para compor o mais amplamente possível o alcance desse estudo, procuramos ainda estabelecer os rumos convergentes e divergentes que se evidenciaram, durante a exposição e análise dos textos apresentados, mediante os discursos vexatórios e excludentes que pesam sobre a feminidade e a feminidade negra, propriamente dita, e as respectivas posturas de insubmissão e ativismo por meio da escrita de Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento. Preocupamo-nos em desenvolver estudos acerca da lírica dessas duas poetisas engajadas na questão dos direitos da mulher, buscando suas principais tendências, no que concerne à temática, forma, conteúdo e recursos linguísticos utilizados na produção do texto poético.

Angélica Freitas e Jenyffer Nascimento pertencem à mais nova geração da poesia contemporânea brasileira e por conseguinte, trazem, em sua escrita, características que



lhes são próprias, como a discussão acerca da dominação masculina. Sem qualquer dúvida, podemos afirmar que o elemento fundamental que permeia o texto de ambas as autoras se fixa no signo corpo. A ele são conferidos diversos significantes, podendo surgir no texto a partir de vocábulos como: “a mulher vai passar nove meses com uma criança na barriga” (FREITAS, 2017, p. 70). Ou podem se apresentar da seguinte forma: “A carne mais barata do mercado não é a mulher negra!” (NASCIMENTO, 2014, p. 55), em que percebemos a mudança de tom de forma abrupta e contundente, passando de uma constatação afirmativa de um fato para uma demonstração de revolta e indignação por parte do sujeito poético diante do assédio sexual à mulher negra.

O vocábulo mulher, por sua vez, também representa uma palavra chave na poética dessas autoras. A “essa mulher de vermelho” (FREITAS, 2013, p. 31), do poema Carne de mulher, contrapomos “Nos ensinaram que somos feias”(NASCIMENTO, 2014, p. 151-153), verso retirado de Desensinamentos. Percebemos a diversidade com que as poetisas tratam este signo, conferindo ao primeiro a conjuntura da carnalidade e ao segundo a gradação de uma autoestima invadida.

A lírica de Angélica Freitas desnuda o corpo enquanto fruto de uma construção de caráter cultural, como afirma simbolicamente “a mulher é uma construção” (FREITAS, 2017, p. 45), utilizando esse signo para representar toda uma visão crítica acerca da identidade feminina: “a mulher basicamente é pra ser /um conjunto habitacional”. O vocábulo surge como elemento que expressa e sobre o qual se registram as caracterizações da condição em que se encontra a mulher no cenário cultural, assim como as ações e contingências que demarcam sua rotina: “a mulher vai ovular”. É parte central da poética freitiana o recurso linguístico de apropriar-se de discursos instituídos acerca dessa palavra para produzir reflexões, como ocorre em mulher gorda, pela associação da obesidade com a figura de um paquiderme. Sua poética se preocupa em denunciar as práticas sociais voltadas a conectar noções de fundo ético como bondade a hábitos de higiene e cuidados de si, fato encontrado em porque uma mulher boa: “porque uma mulher boa/é uma mulher limpa”, expondo os estereótipos que associam beleza com limpeza, sujeira com feiura. O aspecto físico se torna uma abordagem fundamental na poesia de Freitas, promovendo a clarificação dos processos de dominação sobre a mulher, por cuja representação a autora demonstra os juízos de valor vigentes na cena cultural, como vemos em “alguma coisa ela quer/prá ter posto esse vestido” no poema mulher de vermelho (FREITAS, 2017, p. 31). A partir do tema corpo Angélica Freitas desenvolve toda uma proposta literária de cunho crítico e permeado de alto teor político, o que se



denota por meio das diferentes estratégias linguísticas por ela utilizadas para provocar olhares mais profundos e reflexivos acerca dos discursos disciplinantes sobre a mulher, vigentes na sociedade.

Jenyffer Nascimento, por sua vez, apresenta uma escrita que traz em seu cerne a marca fundamental do corpo feminino negro, de onde emanam todas as discussões críticas e políticas do sujeito poético. Observamos a exploração desse ponto de partida enquanto palco de todo um processo de autorrejeição, enquanto espaço de construção de identidades pela influência dos discursos midiáticos sobre a beleza e demais exterioridades, em detrimento do Ser e seu desejo. Essa conjuntura se evidencia claramente em “Do nariz já não gosta/Da boca tem vergonha” (NASCIMENTO, 2014, p. 76-77), fragmento de Menina bonita sem laço de fita. A partir do signo corpo a autora dissemina a discussão acerca da problemática que envolve a questão da formação da identidade negra, ao demarcar de que formas o mesmo é afetado e marcado, enquanto ponto para o qual incidem os discursos disciplinares, o que exemplificamos em Desensinamentos:

Estão a moldar nossos pensamentos,
A roubar nossa autoestima.
Nos ensinaram um andar cabisbaixo.
Corpos curvados encaram o chão
Como se olhar o céu ou o front
Não fosse algo permitido para negras (NASCIMENTO, 2014, p. 151-153)

285

O corpo em Nascimento assume a conotação de objeto de desejo, associado a pedaços de carne que se compra em mercados e açougues, cuja qualidade o freguês avalia: “*Quanto vale ou é por quilo? / Carne de primeira, de segunda/ Carne de mulher?*” (NASCIMENTO, 2014, p. 55), no poema Carne de mulher. Se numa auto-observação o aspecto físico pode ser visto de forma agradável, sob o olhar do outro, a perspectiva será oposta, marcando a diferença entre o autorreconhecimento e aceitação de si em oposição ao discurso ouvido sobre si:

Nua em frente ao espelho.
(...)
E me sinto mulher.
Nas ruas é bem diferente.
Me veem
Como pedaço de carne (NASCIMENTO, 2014, p. 55).



Em *A louca da casa*, contudo, o signo corpo está velado graficamente, porém de modo subliminar sua presença é sempre marcante, e como vemos no fragmento abaixo, o sujeito poético, ao declarar suas preferências, faz analogia direta ao emprego de seu aparato físico:

Gosto da brasa
Conversa fiada
Perambular de madrugada
Conhecer becos, botequins e praças (NASCIMENTO 2013, p. 37).

Coube-nos ainda investigar se haveria uma dimensão de caráter estético e simultaneamente político na poética dessas autoras, atendo-nos ao cuidado de estabelecer as especificidades entre suas escritas. Essa dimensão binária tornou-se-nos também um tema caro no sentido de perceber de que formas ambas se utilizam de todo um aparato de artifícios linguísticos tais como a apropriação, a paródia, a sátira e a ironia. Se a principal diferenciação entre a escrita de ambas reside na gradação crescente da tonalidade com o sujeito poético emite sua crítica, em matizes ascendentes de irascibilidade e a irritação próprias de alguém que se rebela, ambas as produções possuem o intuito expresso de produzirem escrituras de resistência, com a finalidade de desconstruir e romper a naturalidade com que os discursos disciplinantes oprimem a mulher.

Esta proposta exigiu que nos postássemos de modo a compreender as relações existentes entre o pensamento feminista e a arte de escrever, circunscrevendo aí as intercessões entre o corpo, gênero e a própria escrita. Ao findá-la esperamos ter evidenciado como o texto literário de duas autoras diversas, possuindo ângulos diferenciados de observação e experiência, consegue identificar, se rebelar e contestar, por meio de sua poesia, os sistemas de dominação a que, historicamente, vem sendo submetido o sexo feminino. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de corroborar a existência de toda uma simbologia que envolve a questão do corpo, o elemento essencial de toda a poesia contemporânea, tornando-se possível estabelecer conexões indeléveis entre ele e a realização do texto poético, notadamente na obra das autoras em questão, Angélica Freitas e Jennyfer Nascimento.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. **A máquina performática**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.



ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. **Cartografias contemporâneas: Espaço, Corpo, Escrita**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

_____. **Corpo e escrita: imaginários literários** (2012),

ANDRADE, Mário de. **Amor e medo**. In **Aspectos da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

ANDRADE, Oswald de. **Obras Completas VII - Poesias Reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

AVANCINI, Atílio. **Lavagem do Bonfim – formas de reportar**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2016.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem/ Estrela da manhã**. Edición Crítica. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José; Santiago de Chile: ALLCA XX, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: BORDO, Susan; JAGGAR, Alison. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. 1988. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Explosão feminista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é escrita feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.



BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LORETO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. (Org.). **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de. **Enciclopédia de Literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DE LUCA, Leonora. O “feminismo possível” de Júlia Lopes de Almeida. **Cadernos Pagu**. n.12, p. 275-299, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634918>> Acesso: 20 jan. 2019.

DELLARY, Arleen B. A política da escrita do corpo - *écriture féminine*. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



FAUSTINO, Carmen. Mulheres negras, a palavra também nos pertence! In: NASCIMENTO, Jenyffer. **Terra fértil**. São Paulo: Mijba, 2014.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A história da sexualidade 1** – a vontade de saber. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Angélica. **um útero é do tamanho de um punho**, Companhia das Letras, 2013.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e estado**. vol.29 no. 2 Brasília Mai/Ag. 2014.

GOMES. Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KLIEN, Julia. Na poesia. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Explosão feminista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LEROUX, Liliane; RODRIGUES, Renata Oliveira. Deslocamentos da nova literatura marginal: os sentidos de “periferia” e o livre ficcionar do artista. **Revista Antares**, vol. 6, nº 12, jul/dez, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.



MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Porto Alegre: Ática, 2010.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARÇAL, Matheus Menezes. **Nos olhos de mulheres negras**: estudo das poéticas de Cristiane Sobral, Jenyffer Nascimento e Livia Natália. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Companhia J. Aguilar Editora, 1958.

MILLETT, Kate. **Sexual politics**. Urbana: University of Illinois Press, 2000.

MOORE JR., Barrington. **As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia**. São Paulo: Edições 70, 2010.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Biografia de uma revoltada**. Ercília Nogueira Cobra. Cad. Pesq. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986

NASCIMENTO, Jenyffer Silva do. **Terra Fértil**. São Paulo: Mijba, 2014.

NEIVA, Eduardo. **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**. São Paulo:

NOVAES, Adalto (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, M. L. A. **Lara, deusa do silêncio**: MENDES, M. R. B. Colar de contos premiados. Juiz de Fora: Funalfa, 2006.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp**: ou o castelo da pureza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.



PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro. Mulher, feminino e feminismo: o lugar e a voz na cultura ocidental. **Verbo de Minas**. v. 15, n. 26, 2014. p. 1-18. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/558/628>>. Acesso: 15 ago. 2019.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Raquel (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

QUEIROZ, Eça de. **O primo Basílio**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento. Justificando, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Stephanie. Quem somos: Mulheres negras no plural, nossa existência é pedagógica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org.). **Explosão feminista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENA, Fernando Reis de. Entre becos e vielas: Jenyffer Nascimento e a (des) construção do feminino. **Darandina Revista Eletrônica**. Juiz de Fora, v. 09, n. 2, p. 1-11, Fevereiro/2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/anteriores/volume-9-numero-2-fevereiro2017/artigos/>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

SOUZA, Elizandra. (Org.). **Pretexto de mulheres negras**. São Paulo: Mijba, 2013.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.



TAYLOR, Diana (Org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TELES, Norma, Escritoras, escritas, escrituras.. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo : Contexto, 2004.

VIEGAS, Ana Cláudia. Nomes de autor para além das páginas: como e para que os escritores do século XXI falam de si. In: DAFLON, Claudete; GARBERO, Maria Fernanda; SANTOS, Matildes Demétrio dos. **Agentes do contemporâneo**. Niterói: EDUFF, 2017.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

XAVIER, Elódia.(Org.). **Tudo no feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONICI, Thomas; _____ (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE NOTÍCIAS-CRIME SOBRE ATORES SOCIAIS “BRANCOS” E “NEGROS”

Willyane Mara Costa de Paula¹

Neste texto apresentamos às e aos leitores os resultados parciais e algumas considerações teóricas sobre a pesquisa de mestrado intitulada “A representação de pessoas pretas e pessoas brancas no discurso jornalístico soteropolitano: uma perspectiva crítica”, que se executa atualmente na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) e que se constitui como a base desta apresentação e desta redação. Em ambos, analisamos a construção da identidade de atores sociais de etnia preta e etnia branca, nas notícias-crime de 3 grandes portais eletrônicos de Salvador: “Correio 24 horas”, “Tribuna da Bahia” e “Bahia Notícias”, que são algumas das mídias mais acessadas pelos soteropolitanos.

Tendo em vista as funções sociais da língua, da linguagem e do discurso, podemos afirmar que a trajetória de evolução humana perpassa a produção de sentidos que são articulados nestes campos linguísticos que mencionamos e que, sobretudo, podem estabilizar e desestabilizar ideologias através, também, do comportamento discursivo praticado, algo que, por si só, já justificaria a importância dos estudos críticos da linguagem.

De igual modo, sabemos que o movimento de produzir-se sentidos discursivos através da linguagem, em si, já é, portanto, uma prática social², pois, “a linguagem e as práticas sociais moldam-se reciprocamente” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 62). Vamos à contextualização: para que algo se torne ou seja considerado uma prática, ela deve provar-se legítima através da repetição, seja de uma ação, de comportamentos, de rituais, de hábitos, de atitudes e outros contextos que envolvem a participação de diversos sujeitos da esfera social, que constantemente mimetizam entre si o que podemos chamar de comportamento ideológico socialmente orientado (FAIRCLOUGH, 2001). Este comportamento e sentido, muito próximos do que concebemos como “tradição”, é

293

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Bolsista FAPESB. Email: wmcpsaula@gmail.com

² “Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24).



expresso através do discurso, visto por Fairclough como uma forma de prática social interacionista (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). No entanto, os impactos causados pelo discurso são capazes de modificar a estrutura e o trato social, sabendo que:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Indo além, Fairclough (2003, p. 4-5) estruturou o conceito de discurso como “um elemento da vida social intimamente interconectado com outros elementos”, que é articulado por práticas sociais, não apenas discursivas, como também por outras ações coordenadas pelos sujeitos em contextos de interação. O autor aponta que o modo de se articular em sociedade, ou de posicionar-se ideologicamente requer o uso do discurso, o que lhe atribui maior importância do que um simples elo que fomenta as relações humanas, senão o próprio responsável pelo advento da interação. De acordo com Fairclough (2003, p. 8, tradução nossa), “textos produzem efeitos causais e contribuem para mudanças nas pessoas (crenças, atitudes etc), ações, relações sociais, e no mundo material”³, e toda essa produção não está isenta de atravessamentos históricos, que conduzem as práticas sociais.

O movimento é simples de ser entendido: grupos dominantes possuem mais recursos, mais capital cultural e mais acesso aos espaços sociais (como nos organismos de informação) e de poder (como nos órgãos legislativos), que, por vezes, são igualmente controlados por estes mesmos sujeitos. Desse modo, a sua formação social irá influenciar diretamente nos discursos produzidos e reproduzidos por eles, além de ganharem mais visibilidade e até mesmo notoriedade. Mas, o que aconteceria se, por exemplo, tivéssemos uma sociedade de maioria de população negra, em situação de dominação, em comparação com uma minoria branca, em situação de dominância? Entre esses dois grupos, quais convenções sociais, iriam se sobrepôr nos discursos?

³ “Texts can also start wars, or contribute to changes in education, or to changes in industrial relations, and so forth.”(FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).



Sabemos que na atual organização social, grupos sócio-economicamente dominantes controlam diversas esferas sociais e organismos de poder. Quando falamos sobre “controle”, dizemos sobre serem a maioria na tomada de decisões finais, por controlarem os recursos financeiros, por ocuparem os cargos de comando das empresas, por decidirem o que é ou não relevante, o que é ou não verdade (defendendo, inclusive, a existência de uma verdade única: a sua própria). Mas, como essa operação se estrutura no discurso? Fairclough (2003, p. 25, tradução nossa) explica que há uma “organização social de controle da variação linguística” capaz de sustentar essas diferenças antagônicas entre grupos sociais, que age permanentemente através do discurso, e se torna cada vez mais estruturada ao manter o controle da narrativa, justamente pelas relações sociais estarem profundamente dependentes das práticas discursivas.

Estes atos coordenados e instituídos que envolvem nuances econômicas, políticas, culturais e ideológicas são chamados de “práticas sociais” e o discurso se encaixa dentro deste conceito como uma ação socialmente materializada. Segundo Fairclough (2003, p. 23, tradução nossa) as práticas sociais são “entidades organizacionais intermediando entre estruturas e eventos”⁴, isso quer dizer que elas influenciam, continuamente, como os elementos linguísticos organizados nos eventos comunicacionais produzem os sentidos. Segundo o autor,

Os textos como elementos de eventos sociais não são simplesmente os efeitos das potencialidades definidas pelas linguagens. Precisamos reconhecer entidades organizacionais intermediárias de tipo especificamente linguístico, os elementos linguísticos das redes de práticas sociais. Vou denominá-las ordens do discurso [...]. Uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seus aspectos linguísticos. Os elementos da ordem de discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos [...]. Esses elementos selecionam determinadas possibilidades definidas pelas linguagens e

⁴ “There are intermediate organizational entities between structures and events.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).



excluem outras – eles controlam a variabilidade linguística para áreas particulares da vida social. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, tradução nossa).⁵

Como vimos, o discurso é uma ferramenta fundamental para a manutenção de estruturas sociais, pois é nele que, também, habita o conteúdo que impulsiona, motiva, estimula ou desestimula as ações que são socialmente projetadas pelos sujeitos. Devido à linguagem ser uma das formas de materializar o pensamento, podemos dizer que a ação materializa a ideia, que foi estruturada no discurso, ou seja, neste lugar de projeção e articulação dos sentidos que operacionalizam a palavra, que tornam a “ideologia palpável”, porque só podemos reconhecer determinados comportamentos como práticas sociais, quando há a materialização de ações conectadas por um caráter ideológico em comum e isso se expressa nos textos, por exemplo. Para racionalizar um conteúdo discursivo, em síntese, fazer-se uso da língua, tecer possíveis interpretativos, perceber *frames* e camadas significativas, requer dos sujeitos, segundo Bakhtin (1997), extrair de um estoque social de signos existentes a própria materialidade para estruturar-se aquele signo social na enunciação que, por sua vez, está completamente determinada pelas relações sociais, pois, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283), o que os Estudos Críticos do Discurso, por sua vez, concebem como uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade.

Bakhtin também concebe o conceito de língua enxertado ao que legitima a sua existência, que se trata da linguagem em uso e não somente no seu estado gerativista pois, como afirma o autor, “a razão é inesgotável em sua concepção de noções, assim como a língua é inesgotável na combinação das palavras. Todas as palavras estão num léxico; os livros, porém, que não param de surgir, não são a repetição de um léxico” (BAKHTIN, 1997, p. 354), ou seja, a língua é um conjunto de códigos que utilizamos para nos comunicar, no entanto, é através da linguagem que instrumentalizamos e decodificamos a mensagem. Os códigos da língua são as letras, as palavras, as frases, os traços culturais, os sociais, os traços geográficos, dentre outros

⁵ “But texts as elements of social events are not simply the effects of the potentials defined by languages. We need to recognize intermediate organizational entities of a specifically linguistic sort, the linguistic elements of networks of social practices. I shall call these orders of discourse (see Chouliaraki and Fairclough 1999, Fairclough 1992). An order of discourse is a network of social practices in its language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles (I shall differentiate them shortly). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).



e a linguagem são os sentidos expressados por estes códigos. Em outras palavras, para Bakhtin em “Marxismo e Filosofia da linguagem” (2006) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Tudo o que é produzido por uma sociedade reflete a sua organização social. Assim são os processos comunicacionais, que refletem as nuances, costumes, mitos, crenças, aparelhamentos ideológicos, etc. de uma comunidade, de modo que, por exemplo, se vivermos num contexto de conservadorismo, isso será refletido no uso da língua, então, é utópico acreditarmos que exista uma linguagem neutra ou imparcial, porque ela está sempre carregada de pressupostos que as atravessam, como as relações de classe, gênero, etnia e de poder, porque, antes disso, estas conjecturas transpassam os próprios sujeitos produtores de discurso.

O racismo estrutural na prática discursiva

Uma das formas de compreendermos como essas prerrogativas se uniram a diversas camadas da sociedade, influenciando processos de interação dos mais simples, aos mais complexos é discutindo sobre o conceito de racismo estrutural, que também é um dos pressupostos que norteiam a nossa pesquisa. Devemos entender como estas práticas sociais e eventos sociais podem estar se aderindo ao discurso midiático em estudo e influenciando a produção de sentidos sobre os atos praticados por agentes sociais negros e por agentes sociais brancos. Para Sílvio de Almeida (2019), atual Ministro dos Direitos Humanos do Governo Lula (2023), o racismo estrutural é uma consequência da propagação ideológica de uma ordem social de discriminações:

Vimos que as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p. 31).



Assim como outros conflitos sociais, como o machismo e a homofobia, o racismo estrutural é um dos produtos históricos das nossas práticas sociais, baseadas em conflitos de interesses entre grupos antagônicos, dentro dessa lógica de dominação de bases segregadoras e discriminatórias da sociedade brasileira, “em que o racismo está presente na vida cotidiana” e pode ser “facilmente reproduzido como prática “normal” em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Para o Ministro:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Então, queremos salientar que as influências ideológicas da massiva inserção do pacto e do mito no imaginário coletivo, podem incidir tanto de modo individual, como de modo coletivo e institucional nas práticas sociais e, respectivamente, tanto as ações e os eventos individuais como as ações e os eventos coletivos, agem sobre a ordem social. Este é o caráter estrutural do racismo, que é uma progressão dos antecedentes históricos envoltos à questão do conflito racial no Brasil. Para o Ministro Silvio Almeida (2019, p. 34):

Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Com isso, percebemos que os textos que se aderem à ideologia da “branquitude”, ao “pacto narcísico da branquitude” e ao “mito da democracia racial”, possivelmente estão



inseridos dentro deste movimento de controle do poder exercido pela cultura dominante através do racismo estrutural e, de igual modo, isto sugere que, provavelmente o discurso está sendo utilizado como uma ferramenta de propagação de ideologias que sustentam a prática de abuso de poder. Se também notarmos, nas análises, que há um esforço para “autoapresentar” sujeitos brancos com valores mais prestigiosos e, do contrário, “outroapresentar” sujeitos negros com valores onerosos, próximos aos estereótipos que demonstramos aqui, sobre como eram vistos e tratados sujeitos brancos e sujeitos pretos ao longo do recorte histórico que engloba o Brasil colônia e o pós-abolição, que foram momentos-chave para a formação da identidade nacional brasileira, também poderemos estar diante de uma atuação plausível do racismo estrutural conduzindo práticas sociais, inclusive, as discursivas.

Em definitiva, a nossa investigação analisará se é possível que essa estrutura de desigualdade racial esteja agindo sobre os textos da esfera jornalística, observando se um problema social está se encaminhando para a esfera linguística e, ali, também produzindo eventos sociais sustentados por esses processos ideológicos que foram motivados pelos conflitos raciais, que sempre estiveram presentes no Brasil. Diante disso, partiremos para os conceitos dos Estudos Críticos do Discurso que sustentarão as nossas análises de notícias crime, que serão o *corpus* deste trabalho. Estudaremos a representação dos atores sociais em notícias que foram publicadas em três grandes portais midiáticos de Salvador, para tentarmos recuperar alguns indícios do mito, do pacto e do racismo estrutural conduzindo os discursos e a construção da identidade narrativa destes grupos étnicos antagônicos aqui discutidos.

A influência ideológica do pacto narcísico da branquitude nas relações sociais

Existe uma teia dialógica entre “mito da democracia racial”, “embranquecimento” e “discriminação”, que resultaram em um conjunto de práticas sociais, provenientes deste período de escravismo. No entanto, precisamos compreender alguns pontos importantes sobre a sua estruturação como ideologia e fio condutor do contexto social brasileiro. Lélia Gonzalez, agora em 1984, publicou o artigo “Racismo e Sexismo na cultura brasileira”, que



trouxe para o debate racial muitas contribuições, tal como o conceito de “neurose cultural brasileira”⁶, que enxergava o racismo como uma patologia da organização sociopolítica. Lélia Gonzalez (1984) via a população de classe dominante adoecida por seus próprios meios, cooptada pela sua própria condição paternalista, onde o “neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento.” (GONZALEZ, 1984, p. 232). É muito interessante essa posição que relaciona questões psicológicas, com as questões sociais, para balizar os pressupostos ideológicos da prática social. De fato, ela parte dos sujeitos que compõem uma estrutura que é influenciada pelo comportamento vigente, logo, concluímos que o racismo é uma prática de autopreservação de privilégios da classe dominante. Existem duas frentes que podem explicar essa “neurose cultural brasileira” e sua manutenção, que são os conceitos de pacto narcísico da branquitude e de racismo estrutural. Sobre o primeiro, evocamos os pressupostos que Maria Aparecida Silva Bento (2002) apresentou em sua tese de doutorado sobre “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”. A autora explica a epistemologia do surgimento do pacto citando alguns processos psicológicos e sociais discutidos por René Kaes (1997), informando que o autor:

300

Sustenta que, os produtos do recalque e os conteúdos do recalçado são constituídos por alianças, pactos e contratos inconscientes, por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados. Esse acordo inconsciente ordena que não se dará atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalçadas, rejeitadas, abolidas, depositadas ou apagadas. Principalmente se o reconhecimento de determinadas dimensões da realidade põe em risco os interesses do grupo. O que nos remete novamente ao medo da perda de lugares de poder e dos privilégios decorrentes desses lugares. Esse medo, pudemos observar, acompanha a história de nosso país, e se intensifica quando o negro muda de lugar, aproximando-se do branco nos espaços de poder, ou quando o negro é maioria na localidade. (BENTO, 2002, p. 56).

⁶ Guerreiro Ramos em “Patologia social do branco brasileiro” (1957) afirmava que “[...] a minha tese é a de que, nas presentes condições da sociedade brasileira, exista uma patologia social do “branco” brasileiro e, particularmente, do “branco” do “norte” e do “nordeste”. Esta patologia consiste em que, no Brasil, principalmente naquelas regiões, as pessoas de pigmentação mais clara tendem a manifestar, em sua auto-avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva. E é este desequilíbrio na auto-estimação, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico. Na verdade, afeta a brasileiros escuros e claros [...]” (RAMOS, 1957, p. 177).



A primeira base do pacto é ignorar que alguma coisa esteja errada na disposição da organização social, uma posição irreal, que não condiz com a intensa subordinação dos sujeitos negros a uma cultura dominante, que os tangenciam de diversas formas, seja negligenciando direitos, seja através do genocídio da população negra (NASCIMENTO, 1978, p. 107). A própria sustentação se ancora no fato da classe dominante também ser a que controla, por exemplo, os meios de produção, de ensino, de sincretismo, de legislação, de política, de economia, de comunicação e de discurso. O uso ideológico destas instâncias de poder e de demanda social, igualmente transformam as suas funções e ações em reflexos desse sistema de manutenção de desigualdades sustentado pela branquitude, pois, se as instituições são controladas por sujeitos sociais, estas mesmas passam a ser âmbitos sociais e a reproduzirem a estrutura social vigente.

Almeida (2019) diz que, além do racismo também ser reproduzido nas instituições, as questões ideológicas envoltas a ele fazem com que se projetem mecanismos institucionais, capazes de impor os interesses políticos e econômicos de uma classe dominante a uma massa em situação de domínio. Para o autor:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019, 27-28).

Salvaguardadas as questões sobre o modo como o silêncio pode fomentar o consenso para a existência do racismo estrutural, Bento (2002) sintetiza algumas relações entre o pacto e esse ato de ignorar a realidade que se mostra, para viver e defender uma realidade paralela, que também é executada através do silêncio e do silenciamento, ou seja, “não discuta e lute para que não se discuta” a questão racial, uma forma de ação de controle mais ativo, que inibe a voz dos sujeitos que se manifestem contrariamente ao estabelecido pela cultura dominante. Quando não se discute o problema, tende-se a acreditar que ele não existe, o que impede o processo de autorreconhecimento da branquitude das suas



responsabilidades na ordem social, já que, como afirma a autora “reconhecer a discriminação significa encontrar um lugar para seu próprio grupo dentro do processo que gera a desigualdade.” (BENTO, 2002, p. 101). Estes silêncios frente a uma injustiça social, na verdade, são uma negação do caráter nocivo de comportamentos ou atitudes discriminatórias, até mesmo publicamente reconhecidas como tal, por vezes, legislativamente, tornando o fato de praticar-se o silêncio uma escolha ideológica dos sujeitos ou coletivos.

Um segundo fator que resume a força do pacto, diz respeito às questões trabalhistas: ao contrário do que ocorreu com os imigrantes⁷ europeus que chegaram no Brasil e foram integrados nos processos de industrialização e na distribuição do trabalho, a classe dominante que majoritariamente controlava os meios de produção, as fábricas, os comércios e as instituições, excluía, inclusive através de decreto legislativos, a contratação de sujeitos negros nestes lugares. Segundo Bento (2002, p. 53):

A exclusão do trabalhador nacional e, portanto, do ex-trabalhador escravo, segundo Silva (1994) foi tamanha que, em 1931, no período do presidente Vargas, foi aprovada uma lei, conhecida como Lei da Nacionalização do Trabalho, que obrigava as empresas a preencherem pelo menos dois terços dos seus postos com trabalhadores brasileiros. Lei esta que, a propósito, ainda hoje consta da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). A inclusão do trabalhador negro na economia, mesmo nas margens, como revelam as estatísticas, deu-se apenas a partir dos anos 30 com a diversificação da produção e ampliação do parque industrial.

302

Assim, notamos uma linearidade que conecta o Brasil colônia ao Brasil moderno, que trocou a força de trabalho não remunerada do escravo, pela remunerada do imigrante, no entanto, sem se realizar uma reparação histórica e, sim, esforços que até impediam que os sujeitos negros, antes escravizados, pudessem ser contratados. Negava-se o acesso ao trabalho de uma forma inclusive sádica em que - posto um novo sistema econômico, que é o capitalismo, em que só há o explorador e o explorado e, reforçando que não há muitos privilégios nesta estrutura e, mesmo assim - o ideário coletivo da

⁷ Bento (2002) destaca dados do censo realizado na cidade de São Paulo em 1893: . 55% dos residentes na cidade eram imigrantes; 84% dos trabalhadores da indústria manufatureira eram imigrantes; 81% dos empregados no ramo de transporte eram imigrantes; 72% dos empregados no comércio eram imigrantes. Na mesma linha, o 1º censo industrial realizado em São Paulo, em 1910, registra que apenas 10% dos operários industriais eram brasileiros. (BENTO, 2002, p. 53).



branquitude agia de modo a impedir a ascensão do escravo a funcionário, denotando a estes o destino da abjeção social e moral. Bento (2002) ressalta que existe um incômodo que parte da classe dominante, quando esta não se defronta com sujeitos negros em posições de submissão e servidão, afirmando que “considerando os diferentes momentos de trajetória profissional do negro estudados por Bento (1992), aqueles em que as práticas discriminatórias ocorreram com mais intensidade e mais frequência foram os ligados à promoção profissional e à ocupação de cargos de comando”. (BENTO, 2002, p. 57).

Um terceiro fato que fomenta o pacto são os estigmas que se geraram sobre o que significa ser branco e as políticas de embranquecimento. Essa ideia de que somente o branco era capaz de desempenhar funções que demandavam certa intelectualidade, que parte do determinismo biológico que discutimos anteriormente, é o pano de fundo da ideologia de que o negro era incapaz e o branco era vivaz. Essa ideia cria uma segregação que insere sujeitos brancos em posições de autarquia e os sujeitos negros em posições de submissão, vendo como impossível que “um negro exerça uma função de um branco ou ‘troque de lugar’ com o branco.” (BENTO, 2002, p. 58). Daqui podem se originar estigmas de que os negros e suas atitudes são naturalmente ruins e que os brancos e suas atitudes e comportamentos são naturalmente bons.

Visando “preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses” (BENTO, 2002, p. 106), a classe dominante fortaleceu a identidade branca no imaginário coletivo ao longo de séculos e vem transportando o discurso de segregação racial que trata de autoapresentar o branco como o bom e o negro como o antagonista social, inversamente proporcional à imagem que a branquitude construiu de si. A dualidade gerada por essa adversidade, que é uma questão social mal resolvida, produziu *frames*⁸ e ordens de discurso que penalizam a negritude e celebram a branquitude, de maneira que facilmente esta se “expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco” (BENTO, 2002, p. 57). A autora destaca alguns pontos sobre a branquitude, que se mostra:

⁸ Segundo van Dijk, *frames* são instâncias multidisciplinares, que seriam o resultado do acúmulo de experiências e conhecimentos vivenciados pelos sujeitos, organizados por categorias. Para ele “local and global social structures condition discourse but they do so through the cognitive mediation of the socially shared knowledge, ideologies and personal mental models of social members as they subjectively define communicative events as context models”. (VAN DIJK, 2014, p. 12).



- Algo consciente apenas para as pessoas negras;
- há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado;
- a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia;
- as fronteiras entre negros e brancos são sempre elaboradas e contraditórias;
- há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca;
- a integração entre negros e brancos é narrada sempre como parcial, apesar da experiência de convívio;
- a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais;
- a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada;
- se o negro, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar. (BENTO, 2002, p. 47).

Com esses *esclarecimentos* podemos compreender a base do pensamento da neurose cultural brasileira: ela obscurantiza qualquer existência que não se assemelha a ela. É como se o caráter de empatia destes sujeitos fosse limitado e guiado apenas para humanizar a si mesmos, daí o uso do conceito de “narcísico” associado ao conceito de “pacto”, porque se trata da adesão a uma ideia de “proteção geral dos seus racialmente iguais”, porém, sem que estes estejam verdadeiramente em perigo (BENTO, 2002). Para simplificar: a branquitude produziu um acordo para preservar-se de algo que não existe, como se se protegessem de uma conspiração, ou de um ataque alienígena, ou o que for possível, queridas leitoras e queridos leitores, que lhes transportem à compreensão de que este pacto é fundado por uma paranoia ficcional, uma mania.

Portanto, devemos entender que a branquitude, o pacto e o mito são questões ideológicas que interferem nos meios de produção de matérias e de discursos, num processo de interação social que cria representações de mundo sobre os eventos, práticas e agentes sociais e estes se propagam e até se institucionalizam. Devemos refletir que, se nos constituímos sobre uma estrutura de segregação que sequer foi abalada após o seu auge (escravismo), e erguemos paredes sobre esta estrutura, sem antes nos certificarmos do quão sólidas estavam as nossas verdades, possivelmente nos consolidamos como uma nação sob uma falsa sensação de liberdade, avanço, igualdade e respeito, que até eram dinamizados para um lado e negados para outro, com o detalhe de que, majoritariamente, a classe que se privilegia do controle do poder, é a mesma que limita o acesso. Este lugar de neutralidade frente às questões raciais, inclusive sobre aquelas que aparecem diretamente conectadas a temas de linguagem, de comunicação



de massas, de aderência a estereótipos de valores brancos, pactuais e mitológicos, já não podem seguir ocupando o lugar do improvável e sim do evidenciado.

De fato, percebemos que os esforços ideológicos, legislativos e correlatos para manter-se a população negra, mesmo após libertada, atada ao paternalismo da classe dominante, revela como foi possível postergarmos tanto o diálogo sobre as relações raciais, que ainda engatinha para encaminhar proposições, pois encontra-se muitos obstáculos para a sua estabilidade ou aceitação. Isso se deve à força que a prática social do racismo ganhou em relação à prática social do diálogo, por exemplo. Gonzalez (1979, p. 8) aponta que no Brasil:

O racismo - enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas - passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses. "Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseado, porque é necessariamente orientada e tendenciosa – e é tendenciosa porque seu objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, para mantê-los em seu “lugar” no sistema de exploração da classe" (Althusser, L., 1967, p. 39-40). Vale ressaltar que a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internacionalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seu comportamento imediato.

305

Daí partem as nossas suposições de que o racismo se estabilizou amplamente como uma ideologia e que ele também conseguiu transformar o debate racial em um mito, porque, partindo da classe dominante, esta tratava de defender que as atitudes que se fundam por bases racistas, eram irreais, ilusórias ou exageradas. Gonzalez (1979, p. 9) destrincha o conteúdo formador da estrutura racista, argumentando que chega a ser uma “articulação ideológica que toma corpo e se realiza através de um conjunto de práticas (isto é, discriminação racial)”, que passou a ser um dos principais moduladores sociais da posição social ocupadas por brancos e negros nos arranjos sociais (MOREIRA, 2017).

Por isso, acreditamos que seja o racismo o fio condutor do pós-abolição que se organizou por diversas frentes (políticas, leis, tratados, pactos) e se muniu de estratégias para reprimir as manifestações da negritude, bem como para continuar a sustentar uma sociedade baseada na subordinação e na concentração do poder. As palavras de Lélia Gonzalez (1979, p. 12) revelam “uma forma de perpetuação dos mecanismos de dominação utilizados pelo sistema” que, naquela época já reagiam “negativamente quando uma minoria negra, consciente do racismo disfarçado, denuncia os diferentes processos de marginalização a que seu povo está



submetido”, revelando como o controle do e pelo discurso era uma disputa da e pela própria liberdade. Os antecedentes históricos apontam que:

Tais condições remetem-nos ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à “lei áurea”, nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. (GONZALEZ, 1979, p. 11-12).

Assim, o trabalho que buscamos realizar aqui é compreender como o discurso, as relações sociais e a cognição agem através desta ferramenta de comunicação discursiva chamada língua, para consolidar determinadas estruturas conceituais na linguagem, estereotipando significados sobre as coisas, sobre os eventos, as pessoas, os lugares, em resumo, sobre os distintos atores sociais e prática sociais. Para chegarmos nesta análise, tomamos como aporte o discurso midiático acionado para representar os sujeitos na linguagem, especificamente, inquirindo como algumas notícias sobre crimes prescritos no código penal brasileiro, foram redigidas com sintagmas e nomeações díspares para designar criminosos de etnia branca e de etnia preta. Sendo assim, primamos por entender como o discurso se torna um recurso para a representação de sujeitos na e pela linguagem, mediante o trânsito entre fala, escrita e ação discursiva, estruturada por relações de poder que ainda fomentam desigualdades não reparadas e, mais ainda, seguem alimentando condutas discriminatórias na sociedade. Essa dimensão social e política do discurso:

Mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política e não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).



É importante dedicar-nos a este tipo de atividade justamente pela importância social que a língua cumpre numa sociedade, porque, como dissemos nas páginas anteriores, a língua enquanto um fenómeno situado, mutável, que constrói sentidos absorvendo alguns vínculos, principalmente ideológicos da comunidade linguística que a utiliza, pode ser também uma ferramenta de controle social que apesar de ser diversa é tangenciada por quem também ocupa lugares de privilégios na estrutura social. Como as relações de poder controlam o uso da linguagem, todo modo de utilização da língua que saia da *doxa* retórica vigente é amplamente questionada e rechaçada para ser usada nos ambientes de poder, tais como nas instituições públicas, e a exigência, a repetição e a consolidação de um uso único da linguagem e dos discursos, também termina por controlar a própria sociedade. Historicamente, há uma hegemonia que perpassa diversas relações sociais que é a dominação da branquitude no constructo ideológico brasileiro, inclusive, com capacidade de dominar os próprios sujeitos negros e pretos, e este acúmulo de um longo passado de controle social, hegemonia étnica e, conseqüentemente, desigualdades sociais pode estar sobrevivendo e se retroalimentando dentro do discurso. Por isso, sintetizamos estes conceitos para que os leitores compreendam que o nosso ponto de partida é encarar o discurso como um importante agente social, que expande a sua atuação para além da comunicação.

307

Não é legítimo quando os mesmos eventos que acontecem, principalmente, em circunstâncias parecidas são retratados discursivamente de modos a desestimular a participação do agente principal da notícia no crime cometido, invocando atuações externas àquela retratada na notícia, principalmente quando há uma “especificação” delituosa em relação aos sujeitos pretos e uma “genericização” sobre os delitos dos sujeitos brancos. Estes processos, segundo van Leeuwen (1997) podem ser feitos através da “representação dos atores sociais que podem surgir como classes ou como indivíduos específicos e identificáveis” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 190), principalmente quando o autor afirma que “os jornais dirigidos à classe média tendem a individualizar as pessoas pertencentes às elites e a assimilar “pessoas comuns”, enquanto jornais dirigidos à classe trabalhadora, por vezes, individualizam “pessoas comuns” ((VAN LEEUWEN, 1997, p. 194).

É importante ressaltarmos isso, pois, se pensarmos que um jornalista que não utiliza, por exemplo, palavras de etimologia racista, sexista ou homofóbica, contribui para que os processos de interpretação narrativa dos leitores não aloquem em sua memória de longo prazo o cunho denotativo que aquelas expressões significam, que é, acima de tudo, um discurso de ódio, fazendo o oposto ele também não pode se abster de considerar os eventos históricos da humanidade na estrutura de suas narrativas e pode contribuir para



a manutenção de desigualdades sociais e estereótipos. Se o passado não fosse um elemento a ser considerado, imaginemos um futuro onde, por falta de crítica, trato, acesso, as pessoas voltassem a vangloriar as invasões colonialistas de territórios, as escravizações e o genocídio? Iniciaríamos, no discurso, uma derrocada moral que poderia se transformar em prática social, sendo o discurso o início, a estabilização e o maior responsável pela sobrevivência de qualquer ideologia.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 264 p. 2019

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª Edição, HUCITEC. 2006.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo. 2002.

VIEIRA, J. MACEDO, D. **Conceitos chaves em análise de discurso crítica**. in BATISTA JR. J. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*, pp. 48-78. 1ª ed. São Paulo, Parábola. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 214 pp. 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.



GONZALEZ, Lélia. **Cultura, etnicidade e trabalho:** efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher (mimeo, Annual Meeting of the Latin American Studies Association, Pittsburgh, 5-7 de abril) 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Luiz Antônio Silva (Org.). Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), p. 223-244. 1984.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, p. 1. 1978.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and knowledge.** A sociocognitive approach. New York: Cambridge University Press, 2014.

VAN LEEUWEN, T. (1997) **A representação dos actores sociais.** in PEDRO. E.R. (org.) Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional, pp. 169-222. Lisboa: Editorial Caminho. 1997.

VIEIRA, J. MACEDO, D. **Conceitos chaves em análise de discurso crítica.** in BATISTA JR. J. Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas, pp. 48-78. 1ª ed. São Paulo, Parábola. 2018.



**CULINÁRIA, CHINESIDADE E INTERCULTURALIDADE:
IMIGRANTES CHINESES NO BRASIL. UMA PERSPECTIVA
ANTROPOLÓGICA SOBRE A ALIMENTAÇÃO DA
COMUNIDADE CHINESA NO BRASIL ATRAVÉS DO EXEMPLO
DE RESTAURANTES CHINESES EM SÃO PAULO**

Bingzhang Wang¹

Introdução

Muitos brasileiros acreditam que o pastel é o alimento chinês mais representativo da China no Brasil, entretanto, quando um chinês vê um pastel pela primeira vez, ele sabe que o pastel não existe na China. De fato, o pastel é uma invenção dos imigrantes chineses no Brasil, e se tornou um dos representantes locais da comida chinesa no país.

As raízes profundas da descendência japonesa na sociedade brasileira, assim como as semelhanças entre alguns pratos japoneses e chineses, levaram à confusão os brasileiros não descendentes de japoneses e chineses sobre os nomes de muitos pratos, talheres e ingredientes. Como por exemplo o "*Chaomian*" que em japonês se chama "*yakisoba*", "*Lamian*" que é o "*lamen*", "*Kuaizi*" que se refere ao "*rashi*", "*Jiangyou*" se refere ao "*shoyo*", "*Shousi*" para se referir ao "*sushi*", etc. Os diferentes nomes simbolizam diferentes culturas e se relacionam com as origens, simultaneamente, também refletem a identidade cultural da sociedade original com relação a determinado símbolo.

As pesquisas levantaram que existem pelo menos 3 mil estabelecimentos de comida oriental na Grande São Paulo, considerando restaurantes exclusivamente asiáticos, temakerias, buffets e restaurantes que incluem a culinária japonesa, chinesa e demais países do leste asiáticos no seu cardápio.

O volume médio de clientes atendidos por dia nestes estabelecimentos e o tíquete médio de R\$ 80 por pessoa projetam um faturamento total de R\$ 36 milhões por dia – ou R\$

310

¹ Mestrando em Estudos literários e culturais na Universidade de São Paulo. Professor de língua chinesa e cultura chinesa no Confucius Classroom na Universidade Federal Fluminense. Contato: bzwang@usp.br ou bwang@id.uff.br



13,4 bilhões por ano – somente na região. Em nível nacional, a estimativa é que a gastronomia asiática movimente em torno de R\$ 19 bilhões anuais.

Para atender estes estabelecimentos, existem hoje cerca de 500 fabricantes, produtores e importadores de alimentos para culinária asiática no Brasil. O aumento da demanda e a proliferação de restaurantes nos últimos anos acabou gerando novas necessidades, como a manutenção dos requeridos padrões de atendimento, adaptações locais da tradicional culinária japonesa, a falta de ingredientes que podem levar a inovações de pratos e até profissionais especializados no mercado.

Nesse contexto de negócios da cozinha asiática no Brasil, pelo menos a metade está relacionada à gastronomia chinesa. Assim, podemos averiguar a importância de estudos e pesquisas sobre essa temática. Os fatos acima podem ser usados como premissas para um estudo antropológico mais aprofundado dos fenômenos culturais e seus significados. Mintz, em seu artigo “Food and Diaspora”, discute a importância e a influência das características locais na cultura culinária de uma certa sociedade. Na sua concepção, o surgimento de um sistema culturalmente específico de alimentos usados por um grupo ocorre dentro de parâmetros determinados por variáveis externas e característicos do território. Por exemplo, as mudanças das estações, as condições do solo, a topografia e hidrografia, assim como a flora e fauna são fatores naturais que definem esse sistema. O autor ainda considera que as tecnologias locais disponíveis para cultivo, colheita e criação de animais, os instrumentos e técnicas de processamento, a preservação e a técnica de armazenamento típicos do local, o sistema de produção adotado, incluindo a divisão do trabalho, por gênero e idade são fundamentais para a formação de um sistema cultural específico de uma sociedade. Em suma, ao mudar o território, esses parâmetros são alterados levando a uma reformulação e adaptação do sistema alimentar do grupo, a partir das novas condições.

Para Cho, os restaurantes chineses no Ocidente são locais culturais, onde é produzido “o ser chinês” (“*chinesidade*”; *Chineseness*), bem como “o ser ocidental” (“*ocidentalidade*”). No momento que uma preparação é classificada como chinesa ou como local, as diferenças culturais entre as duas cozinhas são reforçadas, e a posição de estranho em relação ao grupo original é reconhecida.

Os restaurantes não são meramente negócios ou estabelecimentos comerciais, mas também realizam a função de centro social, de lugar para trocas de informações entre os imigrantes chineses, servem como lugar de banquetes para casamentos, reuniões e celebrações festivas. Portanto, estudar e pesquisar os restaurantes chineses com olhares



antropológicos pode nos ajudar a decifrar o verdadeiro sentido de “ser chinês”, ainda que em locais fora da China.

O objetivo deste trabalho é compreender o “*foodways*” da comunidade chinesa em São Paulo, tendo como objeto a comida servida nos diferentes restaurantes chineses e a importância desses restaurantes como um centro social para os chineses.

Pressupostos teóricos

De acordo com Liu Xiaohui, a teoria do multiculturalismo, enfatiza a existência e o desenvolvimento de múltiplas culturas imigrantes que independem umas das outras, e a necessidade de as minorias étnicas manterem sua identidade cultural. Esses grupos valorizam a contribuição das culturas minoritárias para a vida cultural do sujeito. Como um dos maiores países regionais do mundo, o Brasil é também um país multicultural e multiétnico, com diferentes grupos étnicos mantendo suas próprias características culturais. Um grande número de imigrantes chineses, cuja formação recebeu características brasileiras, geraram uma “*chinesidade*” atrelada à identidade cultural chinesa no Brasil.

Chen Zhiming, em seu artigo “*Chinese Overseas: Migration, Food and Identity*” observa que após se estabelecerem em seu novo ambiente, os imigrantes e seus descendentes geralmente comem alimentos que refletem a continuidade cultural e que se transformam em interação com a cultura do ambiente local. O prazer da comida caseira ou étnica está ligado ao sentimento de auto-estima do indivíduo como uma categoria étnica específica. Por sua vez, na perspectiva de S. Mennell os alimentos consumidos, de uma forma geral, são uma combinação de funcionalismo, estruturalismo e teoria do desenvolvimento (amplamente definida como história e economia política).

Como visto acima, os fatores internos e externos que influenciam o desenvolvimento da alimentação chinesa também são multifacetados. Internamente, a autoconsciência da comunidade chinesa pode apresentar um ato ativo ou passivo de transformação. A relação entre comida chinesa e ritual, religião, parentesco e solidariedade social na comunidade chinesa no Brasil pode ser explorada a partir do papel da alimentação como símbolo em um contexto cultural. No âmbito externo, a influência da história, das mudanças políticas, da lei e do comércio no processo de adaptação dos alimentos pode ser buscada. Sob esse ângulo, podemos olhar para o desenvolvimento histórico da cultura alimentar da comunidade chinesa no Brasil e investigar as conotações culturais que a



comida chinesa sofreu durante seu desenvolvimento na sociedade brasileira a partir de uma perspectiva holística.

Metodologia

Nesse estudo, será utilizada uma metodologia qualitativa, baseada em textos, periódicos e obras acadêmicas para se obter o embasamento teórico do projeto. Também terá uma metodologia quantitativa que será possível através de um trabalho investigativo em restaurantes, bares e locais notórios pelas características chinesas. Entre o período de 2022 e 2023 serão escolhidos os restaurantes e as lojas de alimentos asiáticos de propriedade de chineses para a realização de entrevistas. Dessa forma, será montada uma base de dados que permitirá a comparação entre o conteúdo acadêmico e os dados obtidos por meio das visitas a esses locais.

Culinária Chinesa no Brasil

Não se pode negar que houve adaptações na culinária de países estrangeiros, tanto no caso da comida chinesa no Brasil, quanto da comida brasileira na China. Na China, especificamente, existem oito séries distintas de culinárias típicas, e a diversidade cultural presente nas comunidades chinesas no Brasil também se reflete na culinária dos principais grupos de imigrantes chineses, provenientes, em sua maioria, das províncias de Zhejiang, Fujian e Guangdong.

A preferência de sabor dos brasileiros é caracterizada pela predileção por alimentos salgados e doces. Por conseguinte, é comum que a culinária brasileira seja percebida pelos chineses como excessivamente salgada ou açucarada. Contudo, caso um proprietário chinês almeje comercializar sua culinária para uma clientela local, é necessário adaptar-se às preferências gastronômicas locais. Ademais, a disponibilidade de ingredientes constitui outro fator preponderante para as adaptações na culinária chinesa. Fora da cidade de São Paulo, é notoriamente difícil encontrar ingredientes típicos da culinária chinesa, enquanto que na própria São Paulo, os preços dos ingredientes são elevados. Nesse sentido, os chefs chineses optam por utilizar temperos locais e incorporá-los às suas receitas, de modo a obter um sabor semelhante, porém com custos mais acessíveis.

Os restaurantes chineses em São Paulo estão distribuídos pelos bairros que abrigam as comunidades chinesas, tais como Brás, Centro (Rua 25 de Março), Liberdade, Bom



Retiro e Zona Sul (Vila Olímpia e Berrini). A clientela desses estabelecimentos é variada e diversa. Há restaurantes que atendem exclusivamente aos chineses e aos residentes temporários chineses, enquanto outros possuem mais clientes brasileiros e imigrantes chineses de gerações anteriores. A única cadeia de restaurantes chineses presente no país é a Ronghe, contudo, como a marca já se encontra integrada ao mercado brasileiro, ela não é um objeto de estudo ideal para a presente pesquisa. Além disso, nas regiões turísticas, emergem lojas modernas no estilo popular chinês, que oferecem doces chineses, chá com leite e chá com frutas.

É inegável que os restaurantes chineses em São Paulo apresentam características distintas que podem ser observadas por meio de análise antropológica e entrevistas com imigrantes chineses. Em primeiro lugar, a maioria desses restaurantes é operada como uma unidade familiar, o que proporciona um ambiente mais leve e descontraído para os donos e garçons. Além disso, muitos chineses consideram esses restaurantes como um ambiente amigável e acolhedor, onde se sentem em casa e podem conversar com os proprietários em seus dialetos chineses.

Em segundo lugar, os clientes objetivos dos restaurantes chineses variam de acordo com os diferentes bairros em São Paulo, sendo divididos por classe social, profissão e nível de educação. Na zona sul da cidade, onde se concentram muitas empresas chinesas, os clientes são geralmente elites que falam inglês e chinês e estão dispostos a pagar mais por uma refeição em um restaurante chinês de alta qualidade. Já na comunidade chinesa comercial, como a rua 25 de março e o Brás, os clientes são geralmente mais populares e buscam preços acessíveis. Nesses locais, muitos chineses fazem negócios com vendas, importação e exportação, oferecendo muitos empregos para chineses novos e brasileiros. Em terceiro lugar, é comum que nos restaurantes chineses familiares, a esposa seja a chefe enquanto o esposo assume o papel de cozinheiro. Por fim, muitos desses restaurantes utilizam as redes sociais chinesas, principalmente o aplicativo WeChat, para fazer propaganda e divulgar seus produtos e serviços.

Chinesidade para imigrantes chineses no Brasil

Após a realização de observações antropológicas e entrevistas com clientes chineses e brasileiros, constatou-se que a chinesidade para imigrantes chineses, refletida nos restaurantes chineses, engloba diversos aspectos. Os primeiros aspectos a serem mencionados referem-se às decorações, incluindo Denglong (lanternas chinesas), Fuzi (papel vermelha com escrita



do ideograma "福" que significa felicidade) e pinturas chinesas, que são objetos típicos presentes nos estabelecimentos. Alguns restaurantes ainda oferecem mesas redondas. Na área do caixa, é comum encontrar Jinchan (Rã de ouro) e Baicai (repolho chinês), que são duas decorações comuns entre os empresários chineses.

O segundo aspecto a ser mencionado é a presença de pratos típicos da culinária chinesa, como o Jiaozi, que, apesar de ter sofrido adaptações, é um prato amplamente identificado como um prato tradicional chinês. No que se refere à cultura chinesa, a utilização exclusiva de Kuaizi (os famosos hashis chineses) é uma prática comum em alguns restaurantes chineses, constituindo o terceiro aspecto observado. Por fim, a questão do cheiro e do gosto dos pratos é um aspecto relevante para os clientes brasileiros na distinção entre a comida chinesa original e a comida chinesa adaptada. Desse modo, é comum que se utilize o cheiro como um indicador para avaliar a autenticidade do restaurante antes mesmo de se adentrar no local.

Os restaurantes chineses não são apenas locais para satisfazer a fome, mas também desempenham funções mais amplas, tais como socialização, negociações comerciais, entretenimento e espaço para festividades. Em relação à socialização, os chineses apresentam seus amigos para namoro após recomendação dos parentes e frequentam os restaurantes para matar a saudade e conversar com outros clientes sobre suas origens.

Quanto às negociações comerciais, muitos negócios entre chineses são fechados à mesa nos restaurantes, em um ambiente mais acolhedor e familiar. No Brasil, essa prática ainda é comum e valorizada pelos imigrantes chineses. O entretenimento também é uma função importante dos restaurantes chineses, alguns estabelecimentos oferecem espaços para jogos de mahjong e karaokê com estilo chinês. Durante a pandemia e a regulamentação do mercado, muitos chefs passam o dia inteiro dentro do restaurante, participando dessas atividades. Além disso, os restaurantes chineses também são locais escolhidos para celebrações festivas, seguindo a tradição chinesa, como o Ano Novo Chinês e os casamentos entre imigrantes chineses. As organizações chinesas locais também costumam realizar festas, reuniões e encontros em restaurantes chineses renomados.

Conclusão e discussão

O funcionamento dos restaurantes chineses é influenciado por diversos fatores, e nos últimos anos, a pandemia de Covid-19 impactou significativamente suas operações. Além



de ser um espaço para saciar a fome, os restaurantes também desempenham funções sociais e de entretenimento para a comunidade de imigrantes chineses, com atividades específicas voltadas para seus clientes. As mudanças políticas no Brasil, as políticas governamentais locais e o desenvolvimento econômico da China exigem dos operadores a adoção de estratégias inteligentes para ajustar seus modelos de negócios.

Existem diferenças na percepção da cozinha chinesa entre os chineses brasileiros, chineses e brasileiros nascidos no Brasil, e cada grupo tem seus próprios motivos para escolher a comida chinesa. A chinesidade da imigração chinesa para a cozinha chinesa se reflete em muitos aspectos internos e externos, mas os pauzinhos e bolinhos são reconhecidos como os elementos mais representativos.

Muitos imigrantes chineses enfrentam dificuldades em se integrar à comunidade local e, como resultado, acabam marginalizados socialmente. No entanto, esse fenômeno tem duas causas distintas. Por um lado, motivos subjetivos, como o desejo de manter laços com sua comunidade de origem e a busca por uma vida melhor sem interrupções culturais, levam muitos imigrantes a se isolarem em sua "bolha" chinesa. Por outro lado, fatores externos, como a insegurança na sociedade brasileira, desconfiança em relação a ambientes estranhos e pessoas desconhecidas, barreiras linguísticas e diferenças culturais, contribuem para a formação da comunidade chinesa no Brasil atual.

Os restaurantes chineses desempenham um papel importante na transmissão da comida local e têm contribuído para a globalização da comida chinesa, pois a migração de chineses de todo o mundo aumentou a diversidade da cozinha tradicional e reinventou a cozinha tradicional. Pode-se dizer que sem restaurantes chineses, não existiria a "chinesidade".

Referências

Chang, K. C., (1977), "Introduction", in K. C. Chang (ed.), *Food in Chinese Culture: Anthropological and Historical Perspectives* (London: Yale University Press, 1977), pp. 20-1.

Cho, Lily (2010), *Eating Chinese: Culture on the Menu in Small Town Canada*, Toronto: Cultural Spaces, 2010, pp. 55-8.

Clunas, Craig (1991), *Superfluous Things: Material Culture and Social Status in Early Modern China*, Honolulu: University of Hawai'i Press.



Douglas, Mary (1966), *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, London: Routledge and Kegan-Paul.

E. N. Anderson, *The Food of China*, New Haven & London: Yale University Press, 1988, p. 25.

Farquhar, Judith (2002), *Appetites: Food and Sex in Post-Socialist China*, Durham, NC: Duke University Press.

Good, Jack (1998), *Food and Love: a Cultural History of East and West*, London; New York: Verson, 1998, pp. 161-3.

Mintz, Sidney W. and Christine M. Du Bois (2002), "The Anthropology of Food and Eating". In *Annual Review of Anthropology* 31: 99-119.

Mintz, Sidney Wilfred (1996), *Tasting Food, Tasting Freedom: Excursion Into Eating, Culture, and the Past*, Boston: Beacon Press, 1996, p. 5.

Mintz, Sidney (2008), "Food and Diaspora", *Food, Culture and Society*, v. 11, n. 4 (2008), pp. 511-23.

Oxfeld, Ellen (2017), *Bitter and Sweet: Food, Meaning, and Modernity in Rural China*, Berkeley, CA: University of California Press.

Roberts, J. A. G. (2002), *China to Chinatown: Chinese food in the West*, London: Reaktion Books, 2002, p. 17.

Shu, Chang-Sheng (2010), "Chineses no Rio de Janeiro", <<http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/17/imprime125466.asp>>, acessado em 14/07/2011.

Sutton, David E. (2001), *Remembrance of Repast: an Anthropology of Food and Memory*, New York: Berg, 2001, pp. 4-16.



Tan, Chee-beng, ed. (2012), *Chinese Food and Foodways in Southeast Asia and Beyond*, Singapore: National University of Singapore Press.

Tian, Guang, Chen, Gang (2019). *Anthropology of Chinese Foodways*. Atlanta, Georgia: North American Business Press.

Visser, Margaret (1986), *Much Depends on Dinner: The Extraordinary History and Mythology, Allure and Obsessions, Perils and Taboos of an Ordinary Meal*, Toronto: McClelland and Stewart.

Wilk, Richard (1997), “A Critique of Desire: Distaste and Dislike in Consumer Behavior,” *Consumption, Markets and Culture*, 1 (2), 175-196.

Wu, David Y. H and Tan Chee-beng, eds. (2001), *Changing Chinese Foodways in Asia*, Hong Kong: Chinese University of Hong Kong Press.

Wu, David Y. H. & Sidney C. H. Cheung (2002), “The Globalization of Chinese Food and Cuisine: Markers and Breakers of Cultural Barriers”, in Davis Y. H. Wu e Sidney C. H. Cheung (eds.), *The Globalization of Chinese Food*, London; New York: Routledge, 2002, p. 3.

Wu, David Y. H. and Sidney C. H. Cheung, eds. (2002), *The Globalization of Chinese Food*, Honolulu: University of Hawaii Press.

Yang, Mayfair Mei-hui (1994), *Gifts, Favors, and Banquets: The Art of Social Relationships in China*, Ithaca, NY: Cornell University Press.



A INICIAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO MÉTODO DIALÉTICO ARISTOTÉLICO

Crisóstomo Pinto N'gala¹

Introdução

Esta é uma análise que tem por objetivo apresentar o método dialético aristotélico itinerário possível para a iniciação científica. Considerando que as descobertas e traduções recentes atestam que Aristóteles foi o primeiro pensador a tratar sistematicamente do que hoje chamamos de metodologia científica, o que se pretende é expor a distinção entre pesquisa e ciência na e através da dialética aristotélica. O apelo por Aristóteles se dá pelo fato de ele ter criado, desenvolvido e aplicado diferentes procedimentos metodológicos em suas investigações, sobretudo com o intuito de adequar o método ao objeto em questão. Seus procedimentos possibilitaram-lhe realizar uma investigação sistemática do ser dos seres vivos (biologia), com interesse teórico e epistémico (compreender), e criar disciplinas como a fisiologia, a anatomia, a zoologia, a embriologia comparada e campos afins dos estudos comparativos; e desenvolver métodos (comparativo, empírico, descritivo) e conceitos (matéria, forma, identidade e analogia, semelhança e diferença, mais e menos) ainda utilizados atualmente.

A expressão “método dialético aristotélico” está sendo tomada aqui com o sentido de ‘pensamento aristotélico em seu conjunto’ sobre a dialética e enquanto método, o que envolve tanto o que os escritos de Aristóteles dizem sobre a dialética quanto o testemunho de outros autores e autoras de perspectivas aristotélicas que têm contribuído para a sua formação e desenvolvimento. Aristóteles analisa o processo dialético em diversas partes de suas obras. Com ele a dialética é revestida de carácter metodológico (científico) enquanto processo distinto do demonstrativo. Ela tem como requisito prévio a determinação o que se vai investigar e a delimitação dos aspectos a serem levados em

319

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Angola. Autor do livro *Consciência jurídica dos direitos humanos* (Vozes, 2021). E-mail: 3100122801001@uepg.br. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9586609052079552>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-0696>.



consideração na investigação. Para Aristóteles, o método depende do objeto da investigação, isto é, de acordo com as necessidades do que se pretende investigar, avalia-se se o método a seguir é o mais adequado. E ela tem como ponto de partida a compilação das opiniões mais confiáveis (dos sábios, dos filósofos, dos práticos ou das pessoas comuns); depois tais opiniões são comparados criticamente entre si; em seguida são observados (experiência) os dados, avaliados e contrastados entre si e com os resultados dos das opiniões mais confiáveis; e, por fim, são elaborados novos conhecimentos mais confiáveis que os anteriores. Todo esse processo é dialético e indutivo, para Aristóteles, porque consiste em conhecer as coisas através delas mesmas (experiência), começando por analisar criticamente as opiniões confiáveis que existem sobre tais assuntos, e prescindindo os erros dos acertos, em direção ao conhecimento das causas.

O método dialético aristotélico está sendo apresentado como itinerário possível para a iniciação científica porque corrobora que a maior força da ciência não está apenas nos resultados que se obtém, nas descobertas e teorias que são elaboradas através do conhecimento científico, mas na sua estrutura e no reconhecer, no revisar e aprender com os próprios erros, e sempre indo em direção dos porquês das coisas.

320

Aspectos históricos da dialética

O termo dialética nem sempre é preciso. Hoje em dia, tem prevalecido uma noção um tanto quanto genérica que se apoia no devir ternário da dialética hegeliana (tese, antítese e síntese) e/ou no devir histórico do marxismo. De acordo com a história, o termo dialética tem suas origens na Grécia Antiga e começou a ser usado com o sentido de “arte do diálogo”, arte que consistia no confronto entre duas posições contrárias. De lá para cá, a dialética carrega o sentido de dimensão dialógica. José Ferrater Mora, em seu *Dicionário de filosofia*, no verbete sobre a dialética aponta que Parmênides (sécs. VI e V a. C), na Grécia Antiga, usou a “arte dialética” para provar que “o que é é” e “e o que não é não” (2000, p. 719). Aristóteles, nos *Tópicos*, atribui a descoberta da dialética a Zenão de Eleia, e sugere que ela também foi praticada pelos sofistas com o sentido de discussão erística (método de debater por meio de perguntas e respostas entre duas pessoas com opiniões opostas). Na verdade, é já com o sofista Protágoras que a dialética aparece em estreita conexão com a retórica, que era ensinada por ele como instrumento que habilita na arte política, visando persuadir os cidadãos nas assembleias, segundo Platão em



Protágoras, 318 e 319 a. A dialética em Protágoras era entendida como discussão e “discurso breve”, e a retórica como “discurso longo”.

Segundo os diálogos de Platão, quem também praticou a dialética é Sócrates, que para ele a dialética visava buscar a essência das coisas. Tais testemunhos atestam que Sócrates praticava o método semelhante ao dos sofistas, com a diferença de que Sócrates não exigia pagamento por seus ensinamentos. O método dialético praticado por Sócrates configurou-se como aplicação de uma série de procedimentos lógicos em sentido de perguntas e respostas, entre os quais a parte mais importante era a refutação e demonstração da insustentabilidade de uma opinião mediante a dedução, a partir dela, suas consequências contraditórias em si ou em relação a outras opiniões igualmente professadas pelo interlocutor (BERTI, 2010, p. 398). Assim, se para os sofistas todas as opiniões são verdadeiras e a função da dialética é fazer com que uma delas prevaleça, Sócrates entendia que todas as opiniões podem ser verdadeiras quanto falsas, contudo, o fundamental é saber mostrar ao interlocutor a insuficiências das opiniões que ele professa, refutar e rejeitar a aparente segurança que ele tem a respeito delas.

Aristóteles atribui a Platão a inauguração do novo vigor dialético, a dialética como ciência. Na verdade, Platão desenvolve a concepção socrática da dialética e elabora uma síntese da dialética de Zenão de Eleia com a de Sócrates, constituindo-a como método refutativo (Zenão) e guia que conduz às realidades inteligíveis e universais (Sócrates). Com isso, a dialética platônica assumiu diferentes perspectivas. Em seus diálogos *Fédon*, *Fedro* e *República*, Platão apresenta uma dialética com o sentido de método de subida do sensível ao inteligível; e nos diálogos *Parmênides*, *Sofista* e *Filebo*, ele trata da dialética como método de dedução racional das Formas e como espécie de processo de divisão e de composição. Platão fez uma contraposição entre a dialética e a retórica e entre a dialética e a sofística. Por ser avesso ao mundo das opiniões, Platão identificou a dialético com a ciência suprema, a filosofia.

Enrico Berti, em *Novos estudos aristotélicos I: Epistemologia, lógica e dialética*, afirma que com Aristóteles a dialética atinge o seu desenvolvimento mais completo e se configura como procedimento de tipo “dialógico” que funciona quando se admite a validade do princípio de não contradição (BERTI, 2010, p. 270). Nos *Tópicos* e *Refutações sofísticas*, Aristóteles analisa o método com o qual se pode argumentar sobre quaisquer problemas, trata-se da dialética. Aristóteles contrasta a dialética com a demonstração, e para ele a dialética é processo probabilístico e indutivo, e não certeza nem demonstração, como será detalhado mais adiante. Com o passar do tempo, as correntes neoplatônicas recuperaram



a ideia platônica de uma dialética com o sentido de modo de subida a realidades superiores, ao mundo inteligível. E os Estoicos, ao menos Diógenes Laércio, consideraram que a dialética estava dividida em “temas discursivos” e “linguagem”.

Na Idade Média a dialética assumiu diferentes rumos. No *Trivium*, ao lado da gramática e da retórica, ela passou a ser considerada como arte liberal e enquanto método, para alguns; para Isidoro de Sevilha, por exemplo, a dialética e a retórica se tornam partes da lógica e disciplinas racionais que servem para distinguir o verdadeiro do falso; Já Pedro Abelardo chegou a considerar a dialética como método crítico da escolástica; Hugo de São Víctor, no *Didascalion*, trata da dialética como lógica dissertativa; no séc. XII a dialética passou a ser compreendida como arte de raciocinar e maneira de encontrar a verdade. Porém, no mesmo período, alguns a encaravam de forma negativa, como se seu uso resultasse em desconhecimento da onipotência divina. Isso contribuiu para que a dialética passasse a ser associada à sofística, no sentido de modo de produzir sofismas contrários à fé. No séc. XIII, Santo Tomás entendeu a dialética como parte justificada da lógica.

No período do Renascimento, em muitas ocasiões, a dialética chegou a ser interpretada como conteúdo formal da lógica aristotélica, segundo José Ferrater Mora (2000, p. 720).

No séc. XVII o termo dialética começou a ser substituído pela lógica, e muitos autores passaram a tecer críticas dos procedimentos dialéticos, entre os quais René Descartes. Já no séc. XVIII a dialética teve um sentido pejorativo e, inclusive, Immanuel Kant considerou-a “lógica das aparências” que nada ensina sobre o conteúdo do conhecimento, lógica que se limita a expor as condições formais da conformidade do conhecimento com o entendimento. Kant também se referiu à dialética como crítica do entendimento e da razão em seu uso hipercrítico. Outros autores dessa época, como é caso de Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, consideraram a dialética como caminho que se diversifica segundo os objetos que trata e aquilo que conduz o pensamento a seu fim único e sem jamais chegar a ele.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em seu sistema, não há um significado preciso da dialética, como muitas vezes se presume. No entanto, com Hegel a dialética, de início, significa momento negativo da realidade. Depois ela passa a ser processo que tem a ver com o ser e o pensar o concreto pela razão. Ou seja, para Hegel a realidade total é de caráter dialético (tese, antítese e síntese). Hegel também considerou a dialética como forma que permite alcançar o caráter positivo de toda a realidade. Pois, para ele a dialética é o que torna possível o desenvolvimento e o amadurecimento da realidade. Por Hegel entender que a realidade é dialética, ele de igual modo explicitou que se trata de realidade



realizada. Na senda de Hegel estão as diversas correntes marxistas, que invertem as ideias hegelianas e adotaram a dialética enquanto método que serve para descrever e entender a realidade enquanto realidade concreta (empírica, natural e social). Para algumas correntes marxistas, a dialética permite compreender o fenômeno das mudanças históricas (materialismo histórico) e das mudanças materiais (materialismo dialético). E, com isso, as três grandes leis da dialética passaram a ser: 1º) a negação da negação; 2º) a passagem da quantidade à qualidade; 3º) a coincidência dos opostos. Na verdade, entre as várias correntes marxistas não existe unanimidade ou um sentido preciso da dialética. Contudo, ela é considerada instrumento eficaz de conhecimento e de transformação.

Jean-Paul Charles Aymard Sartre, representante do existencialismo francês, na senda do marxismo, defendeu que a dialética é um método e um movimento do objeto que se funda ao mesmo tempo à estrutura do real e à *práxis* humana. Ou seja, para Sartre, a dialética é também razão crítica que se funda na e pela *práxis* humana. Nos últimos anos têm se multiplicado as concepções do papel que a dialética representa. Há os que entende em sentido platônico como processo de acesso ao inteligível; existe os que seguem a tendência hegeliana. No âmbito das ciências, por exemplo, questiona-se se a dialética segue os mesmos passos da lógica, e a tendência tem sido pensar a dialética em sentido hegeliano como movimento e como processo de negação, contradição e sucessão. No âmbito da Educação a contribuição sobre a dialética vem Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Para Adorno, qualquer conteúdo abrangido pela dialética tem de ser um conteúdo aberto.

Resumindo, as diferentes e diversas noções que existem sobre a dialética confirmam e reafirmam a hipótese de que não existe uma concepção única, unitária, inesgotável e transversal da dialética. Ou seja, a dialética não é neutra nem existe neutralidade dialética. Existe, sim, essa ou aquela perspectiva dialética. O interesse desta pesquisa é apresentar a dialética aristotélica enquanto itinerário para a iniciação científica.

A concepção aristotélica da dialética

Nos *Tópicos* e nas *Refutações sofísticas*, Aristóteles analisa a dialética enquanto processo distinto do demonstrativo, e ela é entendida como procedimento capaz de conduzir aos primeiros princípios (causas) e à compreensão da realidade das coisas. Ou seja, em Aristóteles, o próprio da dialética é conduzir aos primeiros princípios de cada ciência. O que a dialética representa em Aristóteles, segundo os estudiosos de suas obras, está no



fato de ele ter empregado em todas as suas investigações e ter falado sobre ela em várias partes de seus escritos. Assim, é com Aristóteles que a dialética assume o carácter metodológico e se constitui como processo com carácter científico distinto do demonstrativo. Nos *Tópicos* e *Refutações sofisticas*, Aristóteles apresenta a possibilidade de diferentes usos da dialética: 1º) uso pessoal, como exercício do intelecto; 2º) uso público, como exercício demonstrativo (retórica) e capacitação para o bem agir (ética); 3º) e uso científico como processo investigativo (BERTI, 2010, p. 271). Isto é, para Aristóteles existe a possibilidade de a dialética ser usada em diferentes modos, e o uso pessoal, o uso público e o uso científico da dialética são possíveis, portanto, desde que o ponto de partida sejam as opiniões dignas de maior confiança (*endoxa*). O que não quer dizer que existam diferentes acepções da dialética em Aristóteles, até porque ele sempre professou a mesma concepção dialética em suas obras.

Nos *Tópicos*, a primeira menção que Aristóteles faz da dialética é referente a conexão que estabelece com a contradição, e em seguida descreve o uso científico da dialética, que para ele a dialética é muito necessária para a descoberta de questões do mundo físico. Na *Retórica* Aristóteles concebe a dialética como contraparte da retórica (*Ret. I, 1354ª* 1-2). Na *Ética a Eudemo* e na *Ética a Nicómaco*, Aristóteles aplica o procedimento dialético à solução de problemas éticos e práticos, e a declara como plenamente suficiente. Assim, com Aristóteles a dialética atinge seu desenvolvimento mais completo, segundo Enrico Berti (2010, p. 405), e ela se consolida como método que qualquer um pode exercer, e que pode ser exercida tanto como método quanto como habilidade. A dialética se constitui em um saber que pode ser acessado seja por meio do exame ou da prova, seja por meio da indução. Neste sentido, a dialética aristotélica cumpre a função do que hoje chamamos de pesquisa científica porque se trata de compreender cientificamente (descoberta). Ou seja, a dialética aristotélica é de natureza perquiridora e é método que conduz à apreensão dos princípios científicos, segundo Oswaldo Porchat Pereira em *Ciência e dialética em Aristóteles* (2001, p. 354). E tal como a retórica, a dialética em Aristóteles não se ocupa de nenhum âmbito ou género delimitado, pois é uma verdadeira indagação metódica. Desta maneira, a concepção aristotélica da dialética é de instrumento metodológico necessário e suficiente que conduz ao conhecimento dos princípios científicos (*Tópicos*, VI, 21).

A distinção entre pesquisa e ciência (conhecimento científico), em Aristóteles, é tão fundamental e pode ser explicitada através de sua concepção do procedimento dialético, que possibilita entender a diferença entre conhecimento em constituição e saber



alcançado. O procedimento dialético, em Aristóteles, é de pesquisa, é processo que visa conhecer “o que é” e “o por que” das coisas (*Da alma*, I, 1, 402b 16-22). Ou seja, o procedimento dialético aristotélico conduz à produção do conhecimento científico. Prova disso é o fato de Aristóteles, na *Metafísica*, considerar que o processo de compreender (*episteme*) algo passa pela experiência (Met. I, 1, 981a 1-3), envolve os sentidos como faculdades de perceber, o intelecto como faculdade de pensar e a linguagem como unificação da sensação/percepção e intelecção. E isso consiste na passagem entre o conhecer “o que é” (fato) para “o por quê” (causa) de algo (Met. I, 1, 981a 24-30). Compreender algo, para Aristóteles, consiste em ter conhecimento de suas causas (material, formal, eficiente e final) e indicar a coisa naquilo que ela é e possui de necessário e essencial. E tal processo é dialético justamente porque visa conduzir aos primeiros princípios de cada coisa. No entanto, para uma melhor compreensão sobre o procedimento dialético aristotélico é necessário perceber o que Aristóteles entende por conhecimento, uma vez que para ele a dialética é um método investigativo, e não produto científico; ela é via para acessar o conhecimento, e não constitui o saber. E o mundo sensível (físico) constitui uma realidade autêntica e única da qual temos certeza (BERTI, 2010, p. 79).

O conhecimento em Aristóteles

Os principais textos em que Aristóteles trata do conhecimento são os *Tópicos*, os *Primeiros e Segundos analíticas* e a *Metafísica*. Neles, o termo que Aristóteles utiliza para se referir ao conhecimento é *episteme* (ἐπιστήμη), que tem o sentido tanto de conhecimento que se obtém por meio da demonstração quanto o de conhecimento exigido como condição *sine qua non* das primeiras premissas, o que não é demonstrativo (PEREIRA, 2001, p. 82). Em seus escritos, Aristóteles propõe inicialmente que o conhecimento se dá por via da percepção sensível. E que o conhecimento passa a ser científico quando são descobertas as causas (primeiras premissas). Aristóteles considera que o ato de compreender (*episteme*) algo implica conhecer a causa (primeiros princípios) de tal coisa, e que esse é um processo dialético. Na *Metafísica*, especificamente, Aristóteles chega a afirmar que “todos os homens desejam conhecer algo”. Porém, a dúvida é: Como? Aristóteles entende que o conhecimento não se obtém de um único modo e por via um único método. Para ele existem três tipos de conhecimentos: o sensitivo, o intelectual e o produtivo. A



experiência, para Aristóteles, constitui um papel fundamental na busca pelo conhecimento científico. De igual modo o pensamento. Pois, para ele, o conhecimento tem início pela sensação, passa pela percepção e pela memória, e a experiência possibilita ao ser humano a percepção das relações causais (*Segundo analíticas*, 100a 5). Aristóteles refere que a experiência e a repetição de percepções permitem captar o essencial, a singularidade do que se quer conhecer (*Metafísica*, 981a 15).

O que é obtido pela percepção sensitiva, segundo Aristóteles, é conhecimento, porém só passa a ser conhecimento científico quando há a aquisição das causas e quando tais causas podem ser demonstradas. Assim, em Aristóteles o conhecimento científico é demonstrativo. E é do conhecimento das causas que derivam a demonstração (*Segundo analíticas*, 71b 15). Na distinção entre o que é conhecimento e o que é conhecimento científico está a diferença entre o conhecer a existência de algo e o conhecer a sua essência, que consiste em conhecer a causa: a coisa, “o porquê” da coisa, e se a coisa existe e o que tal coisa é (*Segundo analítica*, 89b 20). Assim, é o conhecimento do “porquê” que determina o que é conhecimento científico, e o que é impossível fazê-lo sem antes conhecer “o que a coisa é”. Ou seja, em Aristóteles, para um conhecimento ser científico o primeiro momento consiste em conhecer “o que tal coisa é” (existência), o fato; em seguida conhecer “o porquê” de tal coisa, isto é, a sua razão de ser (essência). Em outras palavras, para Aristóteles uma coisa é conhecer que algo é, outra coisa é saber o que algo é e “o porquê” é o que é.

Aristóteles considera que, inicialmente, o conhecimento se dá pela percepção sensível. Só se torna conhecimento científico quando se atinge os primeiros princípios. E é a partir de tais primeiros princípios que se pode demonstrar uma conclusão científica, segundo Jaqueline Stefani em *O conhecimento em Aristóteles* (2018, p. 34). Assim, para Aristóteles o conhecimento científico trata daquilo que é necessário e verdadeiro, e, de certa forma, a dialética é responsável pela apreensão dos princípios, partindo-se de dados mais conhecidos indo em direção à natureza das coisas (STEFANI, 2018, p. 93). Neste sentido, a causalidade e a necessidade são os traços fundamentais que caracterizam o conhecimento científico, para Aristóteles, uma vez que a causa (princípio do movimento) é o que se investiga. Ou seja, no pensamento aristotélico o conhecimento científico tem a ver com o conhecer a causa do que é necessário, e é o processo causal que engendra a sua impossibilidade de ser de outra maneira. Oswaldo Perreira, no livro *Ciência e dialética em Aristóteles*, afirma que para Aristóteles a ciência é antes de tudo um fato (2001, p. 54). Isto é, ela é fato que está aí a nosso alcance, e a dialética é capaz de conduzir ao princípio.



No pensamento aristotélico, entende-se que para o conhecimento de algo o ponto de partida é um dado que já se conhece (*Segundos analíticos*, I, 1, 71a 2-11). E é de tal dado conhecido que se vai em direção a algo novo. E assim se caminha para o conhecimento científico, na esfera dianoética (precisão). Em sentido estrito, no pensamento aristotélico, todo o conhecimento científico é demonstrativo e discursivo. A demonstração ocorre quando, na maior parte das vezes, alguns a fazem ao acaso, para outros por costumes que provêm de um hábito; ora, segundo Aristóteles, é evidente que se pode demonstrar metodicamente por meio de uma técnica, que se desenvolve sob o prisma da causalidade (*Retórica*, I, 1354a 8-11). E o que se demonstra é: 1º) a conclusão (do processo dialético); 2º) os axiomas; 3º) e o gênero (e diferença específica da coisa). No entendimento de Aristóteles o conhecimento científico pode ser teórico (a busca da verdade pela verdade), prático (que visa a ação, a boa ação), produtivo ou *poiético* (a produção). E a demonstração consiste na expressão do conhecimento científico.

A dialética aristotélica enquanto método investigativo

Os *Primeiros* e *Segundo analíticos*, os *Tópicos*, as *Refutações sofisticas* e a *Metafísica* são as obras centrais de Aristóteles em que trata da dialética enquanto método investigativo. Afirmou-se até aqui que, para Aristóteles, o método que por excelência conduz à apreensão dos princípios científicos é a dialética. No entanto, importa referir que o método dialético auxilia no processo de conhecer os princípios necessários à ciência e conduz à produção do conhecimento científico partindo tanto das opiniões dignas de maior confiança (*endoxa*) quanto do que é mais acessível aos sentidos, daquilo que é mais familiar. Para Aristóteles o procedimento dialético se efetiva através da racionalidade crítica e investigativa justamente para separar a verdade da falsidade. E a dialética tem a ver com o perquirir as causas, as razões e o porquê daquilo que se demonstra ser daquele modo e não de outro (STEFANI, 2018, p. 108). Neste sentido, a dialética é método investigativo, enquanto o método científico é a demonstração (retórica). Ora, a dialética serve e é indispensável no provimento dos primeiros princípios e tem a função investigativa. Ela antecede o conhecimento científico, ao mesmo tempo é indispensável à ciência.

Para Aristóteles não existe uma única forma de se ter acesso às coisas nem um único método capaz de dar conta da totalidade do conhecimento e da realidade. Até porque, em cada caso específico, o método deve ser coerente com o objeto a perquirir. A dialética tem o caráter de processo investigativo que serve para se escolher o mais provável



justamente porque seu ponto de partida são as opiniões dignas de maior confiança (*endoxa*), a opinião dos sábios, da maioria das pessoas, de alguém mais entendido no assunto ou de quem lida com coisa em questão. Ela é instrumento metodológico que conduz aos primeiros princípios de cada ciência, examinando as diferenças e semelhanças. Assim, os requisitos prévios a serem respeitados em tal processo investigativo são: 1º) determinar o que se vai investigar; 2º) estabelecer os aspectos (atributos) a investigar; 3º) delimitar os pressupostos a levar em consideração na investigação. Ou seja, na dialética aristotélica, para o processo investigativo é fundamental identificar o objeto e depois descobrir qual ou quais procedimentos seguir. Trata-se de previamente saber o que se vai investigar e delimitar os aspectos a serem levados em consideração na pesquisa. Para Aristóteles, o método depende do objeto da investigação, isto é, de acordo com as necessidades do que se quer investigar, avalia-se se o método a seguir é adequado ao objeto. Quando não, pode-se adotar um outro procedimento.

Enquanto método investigativo, a dialética aristotélica tem como ponto de partida a compilação dos *endoxa* (opiniões confiáveis: dos sábios, dos cientistas, dos práticos ou das pessoas comuns); depois tais *endoxa* são comparados criticamente entre si; em seguida são observados (experiência) os fatos e fenômenos (*phainomena*) em causa, avaliados e contrastados entre si e com os resultados das opiniões mais confiáveis (*endoxa*); e, por fim, como conclusão, é elaborado um novo conhecimento mais confiáveis que os anteriores. Todo esse processo é dialético e indutivo, para Aristóteles, porque consiste em conhecer as coisas através delas mesmas (*phainomena*), começando por analisar criticamente as opiniões confiáveis que existem sobre algum assunto, e prescindindo os erros dos acertos. Assim, a indução é parte essencial do método dialético e a dialética pertence ao âmbito das verdades confiáveis e daquilo que é passível de erro. E está na dialética o início da investigação (Topica I, 2; 101b 1). Deste modo, a dialética aristotélica é método que serve para investigar coisas ainda desconhecidas e é processo em certo sentido contínuo e coletivo (FERIGOLO, 2015, p. 199).

O passo a passo do método dialético aristotélico, segundo Jorge Ferigolo (2015, págs. 200-201), consiste em: 1º) elencar os resultados de estudos aceitos e confiáveis do tema em questão; em 2º) comparar tais estudos entre si para uma primeira eliminação dos erros (incompatibilidades); 3º) a observação (experiência) dos *phainomena* (1º passo quando não existem *endoxa*); 4º) eliminar os erros (o que Popper chamava de problema; e Thomas Khum de anomalia) e tentar compatibilizar todos os resultados entre si; e em 5º lugar,



elaborar uma teoria mais confiável que os dados anteriores. O método dialético aristotélico envolve procedimentos como a comparação, a descrição, a investigação empírica. São procedimentos necessários nos diferentes estágios da investigação, a ponto de alguns terem se tornado em um método em si. É o caso do método comparativo (estabelecer relações, agrupar ou separar coisas de acordo às semelhanças ou diferenças), do método empírico (observação dos fenómenos) e método descritivo (deriva do método comparativo).

A comparação é elemento fundamental na dialética aristotélica, mas não única. Pois a investigação empírica é também parte integrante do método dialético. Segundo Jorge Ferigolo, em *Filosofia da biologia de Aristóteles*, a essência da dialética aristotélica está na avaliação crítica e comparação dos conhecimentos produzidos anteriormente com a experiência presente, e construir novos conhecimentos confiáveis (2021, p. 202). Assim, o método dialético aristotélico corrobora que a maior força da ciência não está apenas nos resultados que obtém ou nas descobertas e teorias que elabora, mas na sua estrutura e no reconhecer, revisar e aprender com os próprios erros.

Considerações finais

A presente análise visou apresentar o carácter perquiridor da dialética aristotélica. Cingiu-se em examinar a dialética aristotélica enquanto método que conduz à descoberta dos princípios científicos. Insistiu-se que com ela é possível entender a distinção entre pesquisa científica (dialética) e explicação científica (demonstração), i. é., entre investigação (processo) e ciência (produto ou conhecimento científico). Foi destacado ao longo do texto que, para Aristóteles, conhecemos cientificamente algo quando apreendemos a causa pela qual a coisa é. E que as opiniões dignas de maior confiança e a experiência fornecem condições fundamentais para a busca dos princípios científicos. Deste modo, não basta aprender a captar a causa e a ordem pela qual passamos a conhecer algo cientificamente, pois é muito importante saber demonstrar. Para Aristóteles, a demonstração é expressão do conhecimento científico e explicação adequada do “quê” e do “porquê” do assunto em questão. Ela é a apresentação e representação das causas que respondem adequadamente à questão do “porquê”, visto que ela é ensinamento e aprendizado racional que se dá a partir de um conhecimento previamente disponível.



Sendo que a dialética aristotélica tem o carácter de método que conduz à descoberta de dados científicos, nos termos dos aspectos destacados até aqui, achou-se fundamental apresentá-la como itinerário possível para a iniciação científica por se entender que a promoção do gosto pela ciência passa pelo esforço em indicar como se faz (intenção, ação e produção) e como se mostra (ensino e aprendizagem, demonstração) o conhecimento científico.

Referências

Primárias

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Introdução, tradução e notas de Tomás Calvo Martínez. 2. Ed. Madrid: Gredos, 1994.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Vinicius Chichurra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ARISTÓTELES. *Segundos analíticos*. Livro II. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2007.

Secundárias

ABELSON, Paul. *As sete artes liberais*: Um estudo sobre a cultura medieval. Trad. Nelson Dias Corrêa. Campinas, SP: Kírion, 2019.

ANGIONI, Lucas (Org.). *Lógica e ciência em Aristóteles*. Campinas, SP: PHI, 2014.



BERTI, Enrico. *Novos estudos aristotélicos I: Epistemologia, lógica e dialética*. Trad. Élio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2010.

BERTI, Enrico. *Novos estudos aristotélicos II: Física, antropologia e metafísica*. Trad. Silvana Cobucci Leite, Cecília Camargo Bartalotti e Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2011.

BERTI, Enrico. *Novos estudos aristotélicos III: Filosofia prática*. Trad. Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2014.

CHALMES, Alan F. *O que é ciência afinal?* Trad. Raul Fiker. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CLARK, Kevin & JAIN, Ravi Scott. *A tradição das artes liberais: Uma filosofia da educação clássica cristã*. Trad. William Bottazzini Rezende. Campinas, SP: Kíron, 2021.

COBERT, Edward. *Retórica clássica para o estudante moderno*. Trad. Bruno Alexander. 4ª ed. Campinas, SP: Kíron, 2022.

DAVIDSON, Thomas. *Aristóteles e os ideais antigos da educação*. Trad. Ricardo Harada. Campinas, SP: Kíron, 2022.

FERIGOLO, Jorge. *A epistemologia de Aristóteles*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2015.

FERIGOLO, Jorge. *Filosofia da biologia de Aristóteles*. 2ª ed. rev. Curitiba, PR: APPRIS, 2021.

FERREIRA, Vitor Duarte. *Estudos de epistemologia aristotélica I: Phantasia e aisthêsis no De Anima* de Aristóteles. São Paulo: Dialética, 2021.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: UNESP, 2001.

PERELMAN, Chaim. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Cultura, Sociedade
e Relações de Poder**

11, 12 e 13 | Abril | 2023

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STEFANI, Jaqueline. *O conhecimento em Aristóteles*. Caxias do Sul. RS: Educs, 2018.

332



**Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-54-0



TERRA E ESTATUTOS JURÍDICOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL: A SAGA DOS TREMEMBÉ PELA CONFIRMAÇÃO DE SUA TERRITORIALIDADE

Francarlos Diniz Ribeiro¹

Diogo de Almeida Viana dos Santos²

Maycon Henrique Franzoi de Melo³

INTRODUÇÃO

Este artigo científico tem por objeto o estudo dos obstáculos que percorridos pelos índios Tremembé do município de Raposa, Estado do Maranhão, para a efetivação de seu direito constitucional a um território, ao qual possam reconstituir sua cultura e tradições, num resgate de sua ancestralidade.

Inicialmente, abordou-se a inserção dos indígenas no ordenamento jurídico brasileiro, e como este Ente Estatal estabeleceu, concedeu, protegeu e sancionou o direito dos Povos Originários à terra. A partir desde marco, vemos a integração desde indígena com o seu território.

A guisa exemplificativo, vemos que o artigo 231, § 2º, da Constituição Federal determina que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Num segundo momento, faz-se uma análise da relação histórica que o povo Tremembé tem com o município de Raposa. Junto a isso, fez-se conjecturas para a avaliação das expectativas que os Tremembé tem em relação ao seu pretensão novo território.

Importante destacar que o povo Tremembé tem um histórico secular com a costa litorânea maranhense. Guerreiros que vivem em uma constante diáspora pela costa litorânea desde o século XVI até os dias atuais. Os Tremembé que vivem atualmente no município da Raposa, no Estado do Maranhão, no litoral nordeste brasileiro, tem origem

333

¹ Mestrando do Curso de Direito e Vulneráveis do Uniceuma;

² Doutor em Direito e Professor do Curso de Mestrado em Afirmção de Vulneráveis do Uniceuma;

³ Doutor em Antropologia e Docente do Curso de Mestrado em Afirmção de Vulneráveis do Uniceuma.



em grupos que migraram de Almofala, no Estado do Ceará, e de Tutóia, no Estado do Maranhão, com os quais ainda há relações hodiernas e pelos quais são reconhecidos como Tremembé.

Por fim, observamos o quão hercúleo deverá ser o processo de retomada dos territórios por parte da etnia Tremembé, há desafios, impedimentos? Se há quais são.

Por conta do processo de desestruturação administrativa e funcional que vem acontecendo na FUNAI desde o ano de 2012, este Grupo Técnico para analisar o pedido de demarcação da Terra Tremembé até presente data ainda não foi instalado. E nem há previsão para a montagem deste grupo interdisciplinar de análise de todo o conjunto do pedido.

O DIREITO DOS INDIOS AO TERRITÓRIO

Esta seção tem o objetivo demonstrar com o ordenamento jurídico brasileiro estabelece, concede, protege e sanciona o direito dos Povos Originários à Terra. Para atingir tal objetivo, propomo-nos responder à pergunta: qual o direito das nações indígenas a um território.

Em meio aos direitos indígenas reconhecidos pela Carta Magna de 1988, merece um estudo pormenorizado **o direito fundamental às terras**, posto ser esse o principal alvo das reivindicações das comunidades indígenas nacionais, como bem aponta Souza Filho (2005, p. 119):

O direito à terra, entendida como o espaço de vida e liberdade de um grupo humano, é a reivindicação fundamental dos povos indígenas brasileiros e latino-americanos.

Neste diapasão, importante destacar que o artigo 231, caput, da CF/88 prevê o reconhecimento aos índios dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. Avulta-se que o direito dos indígenas às terras pode ser classificado como direito coletivo, pois pertence a um grupo de pessoas determinadas ou determináveis unidas por uma relação jurídica-base.

Analisando a Constituição de 1988, nota-se, inicialmente, que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são bens da União como incurso no artigo 20, inciso XI. À luz da classificação dos bens públicos proposta pela doutrina pátria e do artigo 231, § 4º, da



CF/88, que estabelece que “as terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis”, observa-se que as terras indígenas são bens públicos de uso especial. Adite-se que o artigo 231, § 2o, da Carta Política, prevê que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios se destinam a sua posse permanente. Ora, o Poder Constituinte Originário atribuiu destinação expressa às terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, que, pela análise do § 4º do art. 231, se submetem ao regime jurídico de bens públicos. Em virtude de sua afetação a fins públicos, os bens de uso especial, a exemplo das terras indígenas, estão fora do comércio jurídico de Direito Privado; ou seja, enquanto mantiverem essa destinação, não podem ser objeto de qualquer relação jurídica regida pelo Direito Privado, pois se submetem a um regime jurídico próprio, que tem como características a inalienabilidade, a imprescritibilidade, a impenhorabilidade e a impossibilidade de oneração.

É de bom alvitre destacar que o artigo 231, § 5º, da Carta Maior prevê o princípio da irremovibilidade dos índios de suas terras, só sendo admitida a remoção ad referendum do Congresso Nacional e tão somente nas hipóteses de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional.

A disciplina do processo administrativo para a demarcação das terras indígenas está definida no Estatuto do Índio e no Decreto nº 1.775, de 1996. Tais normas atribuem à Funai o papel de tomar iniciativa, orientar e executar a demarcação dessas terras.

O início do processo demarcatório dá-se por meio da identificação e delimitação, quando é constituído um grupo técnico de trabalho, composto por técnicos da Funai. A comunidade indígena é envolvida diretamente em todas as subfases de identificação e delimitação da terra indígena a ser administrativamente reconhecida.

O grupo de técnicos faz os estudos e levantamento em campo, centros de documentação órgãos fundiários municipais, estaduais e federais, e em cartórios de registros de imóveis, para a elaboração do relatório circunstanciado de identificação e delimitação estudada, resultado que servirá de base a todos os passos subsequentes.

A omissão estatal na sua tarefa de demarcação das terras indígenas constitui uma grave afronta aos direitos dessas comunidades, pois, além de gerar insegurança jurídica sobre quais são as terras que devem ser protegidas, coloca em risco a sobrevivência da própria cultura indígena brasileira, que depende diretamente da terra para sua existência.

São esses traçados elementares dos direitos dos indígenas brasileiros à terra e o caminho longo para a sua completa efetivação. Uma jornada de longa duração e que demanda de



uma forte disputa jurídica e administrativa, amparado por um caráter combativo destas nações, apoiados por uma gama de organizações da sociedade civil organizada brasileira.

A EXPECTATIVA DOS TREMEMBÉS COM SEU NOVO TERRITÓRIO

Esta seção tem o objetivo demonstrar a relação histórica que o povo Tremembé tem com as terras de Raposa. Para atingir tal objetivo, propomo-nos responder ao seguinte questionamento: qual a expectativa dos Tremembé ao território pleiteado?

O povo Tremembé tem um histórico de séculos com a costa litorânea maranhense. Vivem em uma constante diáspora pela costa litorânea desde o século XVI até os dias atuais. Os Tremembé que vivem atualmente no município da Raposa, no Estado do Maranhão, no litoral nordeste brasileiro, tem origem em grupos que migraram de Almofala, no Estado do Ceará, e de Tutóia, no Estado do Maranhão, com os quais ainda há relações hodiernas e pelos quais são reconhecidos como Tremembé como procedimento metodológico, adotou-se uma abordagem histórica qualitativa através das entrevistas orais, considerando as possibilidades e limitações dessa metodologia, realizando pesquisas bibliográficas e elaborando questionários que pudessem nortear a pesquisa, no sentido de entender os conceitos que cercam a etnia Tremembé, tais como o conceito de território, que "[...] para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva "apropriação". (HAESBAERT, 2005 p. 67), podendo ser estudado e aprofundado pelos geógrafos historiadores a partir das disputas territoriais. Nesse sentido foram importantes as contribuições teóricas de Haesbaert (2005), Pinheiro (2002), Geertz (1998), Saquet (2003), Studart Filho (1963) e Darcy Ribeiro (2006); este último contribui ao dizer que os "índios e brasileiros se opõem como alternos étnicos em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão [...]". Assim, os grupos indígenas dão continuidade a sua própria tradição, perpetuando sua cultura através do convívio entre as gerações, [...] persevera-se a identificação étnica, qualquer que seja o grau de pressão assimiladora que experimente [...]" (RIBEIRO, 2006, p. 101)

Esse êxodo dos Tremembé de terras alencarinas para as maranhenses, se deu em 1957 por conta de uma seca extrema. Já em Raposa, as famílias iniciaram cultivos diversificados e pesca para subsistência e comércio e fixaram suas residências numa faixa de terra de 200 x 600m, loteada por famílias, que foram vendendo aos novos habitantes do



município. Com o passar dos anos, apenas uma família contava com um lote, onde havia uma casa, mas uma das filhas vendeu-o, causando conflitos familiares.

Com o processo de vendas dos lotes antigos e pela crescente ocupação e urbanização do município, a comunidade Tremembé perdeu a sua referência territorial. Prova disso é que os Tremembé de Raposa estão dispersos pelos mais variados bairros da Raposa, entre os quais Inhauma, Cumbique, Itapeuá, não morando todos num mesmo núcleo habitacional.

Observa-se entre a população Tremembé a ânsia por um local onde possa exercer a sua ancestralidade, a sua religiosidade e seus costumes, de modo aldeado. Um local de moradia, desfrute e caça. Lembrança e memórias que estão adormecidas aos longos de decênios. E em aglutinados estarão com todas as condições de reflorescerem a sua ancestralidade, com total liberdade e sem os olhos da civilização.

Esse local, dentro do município da Raposa, para servir de aldeamento já está escolhido pela população Tremembé. É uma área de 700 hectares, dividida pela MA 203, denominado de Caura, com uma parte alta propensa a plantações e cultivo. Observa-se nesta parte uma habitação rústica, a algumas fruteiras, onde podemos destacar jaqueiras, coqueiros, pés de Eucalipto. A outra parte de baixão seria destinada a caça e à pesca e o plantio de batatas e hortaliças. Neste local, já ocupado outrora pelos Tremembé é o local ideal para que essa etnia possa viver segundo seus costumes e tradições e possam se reproduzir física e culturalmente.

Importante anotar que há falta de assistência da Funai em relação a comunidade Tremembé da Raposa no que tange a serviços básicos como saúde, educação, assistência, previdência, proteção do patrimônio material e imaterial indígena, além do fomento às atividades de subsistência da comunidade.

Outra questão que tem sido foco de preocupação desta população aborígine é a questão previdenciária, visto que eles em sua maioria trabalham na informalidade, sendo pescadores, e agricultores, não estando sob o amparo do Poder Estatal. E como será essa realidade após estarem na condição de aldeados em território indígena? A quem caberá dar tal assistência? Quem emitirá tais guias de arrecadação previdenciária?

Além disso, nas terras demarcadas, somente os indígenas podem utilizar as riquezas naturais existentes no solo, nos rios e nos lagos. Isso permite que essas áreas sejam preservadas, pois a utilização dos recursos não é feita em caráter predatório. Assim, são regiões importantes para a preservação do meio ambiente, promovendo benefícios a toda sociedade brasileira



Em que pese a dispersão dos Tremembé pelos mais variados rincões de Raposa, interessante observar que quando há reuniões relativas à questão pertinentes a questão da retomada de seu território, eles se reúnem sob a liderança de Rosa Tremembé e do cacique Durval, os quais conseguem identificar, sem dificuldades os membros da etnia. Na perspectiva do saber viver, as comunidades indígenas caracterizam-se por apresentar um comportamento ímpar frente às questões naturais. Tais relações são repassadas dentro da comunidade, construídas ao longo dos tempos, diante do modo simples de viver, da estima a símbolos e rituais associados à pesca, à caça e à colheitas das frutas, reafirmando sua aproximação com os aspectos naturais. No entanto, a degradação dos ecossistemas, provocada pela exploração excessiva e inadequada dos recursos naturais, vem provocando uma acelerada diminuição das espécies nativas da região. Isto pode ser exemplificado pela atividade pesqueira, quando as espécies marinhas antes eram encontradas com mais facilidade, quando se utilizavam embarcações pequenas e frágeis, realidade dos indígenas Tremembé. Atualmente, as embarcações de grande porte adentram o mar, perdurando por longos dias, deixando os pescadores artesanais (índios, por exemplo) sem a mesma chance de competição.

O mar, o rio e a terra simbolizam um campo cultural para os indígenas, representando as relações entre a sociedade e natureza. Os aspectos produtivos estão estreitamente ligados à forma como os indígenas estabelecem sua relação com os elementos naturais, como o mar, do qual retiram boa parte de seu sustento. Dessa forma, compreende-se que

(...) a apropriação do mar e de seus recursos implica a detenção de todo um código do saber fazer que se constrói e se ritualiza no mar, através da tradição, aprendizagem, experiência, intuição. Isso quer dizer que a apropriação desse espaço é, simultaneamente, um ato produtivo e cultural. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Quando estão em reuniões menores, inter partes, eles dialogam sem medos ou receios, falando de expectativas, medos e coragem para a luta. Porém quando o se identificar como Tremembé carece de ser algo público, a coisa muda de tom. Há uma grande possibilidade de haver outros membros que por medo ou apatia não se reconheçam como Tremembé, mesmo de fato o sendo. Isso ficou nítido em um evento ocorrido na cidade de Raposa, no fim de fevereiro deste 2023, pelo reconhecimento do território Tremembé, onde a liderança Rosa Tremembé chamava muitos participantes para adentrarem à área



denominada Kaúra, sob gritos de “Vamos, gente luta pelo que é nosso. O Kaúra é nosso”. Após tal fala, muitos dos hesitantes decidiram por adentrar a área em litígio. Fica evidente que os índios Tremembé têm uma estreita relação com os recursos naturais. Concluiu-se tal fato a partir da menção que os índios fazem a esses recursos. De modo ímpar eles descrevem a sua relação com o mar, o rio, a terra e as plantas medicinais. Desta forma, esta seção demonstrou que a dispersão dos Tremembé pelo município de raposa dificulta bastante que os mesmos possam viver segundo seus costumes e tradições, podendo, assim se reproduzir física e culturalmente.

O PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO DOS TREMEMBÉ DA RAPOSA

Esta seção tem o objetivo a atuação situação da retomada dos Tremembé ao seu território em raposa. Para atingir tal objetivo, propomo-nos responder à Pergunta: em que ponto está o processo de demarcação de terra dos Tremembé; Há impedimentos?

Como foi dito anteriormente, a base material para o processo de demarcação de terras está na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto do Índio. O processo operacional desta demarcação está por conta da Fundação Nacional do Índio, que age para tal fim, tanto no âmbito administrativo, quando no âmbito judicial.

Em relação ao um primeiro pedido de demarcação de terras dos Tremembé em raposa, foi formalizado em 2009 um pedido administrativo à hoje extinta Administração Executiva Regional da Funai, sendo reaberto em 2014. Está em fase de qualificação, que se encontra, sem um célere andamento, por conta da falta de um roteiro de qualificação do território.

Nessa fase inicial, chamada de qualificatória, a Funai recebe documentos, pesquisas e informações preliminares de natureza antropológica, etno-histórica, ambiental, sociológica, fundiária e cartográfica. Com a análise e tabulação desses dados, cria-se um Grupo Técnico multidisciplinar, responsável por realizar os estudos necessários à demarcação da área com base na legislação já mencionada.

Por conta do processo de desestruturação administrativa e funcional que vem acontecendo na FUNAI desde o ano de 2012, este grupo técnico para analisar o pedido de demarcação da Terra Tremembé até presente data ainda não foi instalado. E nem há previsão para a instalação do mesmo.



Para corroborar com seus argumentos, os Tremembé realizaram o 1º Encontro de Tremembé de Almofala e raposa, em 14 de junho de 2014. Neste evento os Tremembé de raposa apresentaram publicamente sua autodeclaração de povo indígena. Rito que é elemento importantíssimo para abalizar a documentação histórico-antropológica a ser juntada no processo de demarcação de Terra Indígena.

Em 22 de dezembro de 2018, a Funai fez uma reunião com os representantes dos Tremembé de raposa, onde os indígenas fizeram um relato de sua história e de suas reivindicações e os Representantes da Autarquia indígena fez uma explanação de direitos e deveres indígenas, assim como esclarecimentos sobre o processo de demarcação.

Os representantes da Funai esclareceram aos Tremembé sobre a necessidade de uma área específica para servir de marco demarcatório do território, visto que sua população estava a décadas dispersa pela Raposa. E que para aumentar as chances de êxito no processo demarcatório seria necessária a delimitação do território.

Era necessária uma pesquisa cartorial para saber sobre a existência de terras da União, estado e município de Raposa que pudessem ser adquiridos ou doados ou adquiridos para atender à reivindicação dos Tremembé. Esse diálogo institucional entre a Funai e os órgãos estatais não aconteceu até a presente data. Não há nenhuma ação da Funai para solicitação de terrenos junto nem ao Estado do Maranhão, nem à Prefeitura de Raposa. Podemos observar que por conta de um apoio do Poder Público junto aos Tremembé, assim como da morosidade da Funai, este pedido de demarcação datado do distante 20009, está até a presente data sem um andamento substancial e célere, o que dificulta em muito o acesso dos Tremembé ao seu requerido território.

Desta forma, esta seção demonstrou que os Tremembé enfrentam uma série de obstáculos para a efetivação de seu direito à terra.

CONCLUSÃO

Analisamos a legislação brasileira pertinente ao acesso do índio à um território, onde possa de modo coletivo fazer renascer as suas tradições, costumes, religiosidade e saberes. Esse preambulo serviu para analisarmos o cenário no qual se analisa a difícil e complexa luta do Povo Tremembé pela efetivação de seu direito de às Margens da MA 203, poderem reconstruir todas as suas tradições em uma terras a qual se confunde com a própria história desta rica nação indígena.



Como num flashback histórico narramos o retorno dos Tremembé a costa litorânea de São Luís, em especial o município da Raposa, assim como sua desintegração territorial e este momento contemporâneo de retomada de seu lugar originários.

Por fim, abordamos o processo provocado pelos Tremembé junto a FUNAI, assim como seus entraves de momento contemporâneo de demarcação aonde o processo se encontra em seu momento inicial, visualizando um árduo caminho para a implementação do novo território Tremembé

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto, n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2023

_____. Lei, n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio. Presidência da República, Brasília, 1973. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2023

HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, Alexandre D.; SPOSITO, Eliseu S.; SAQUET, Marcos A. (Org.). Território e desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005. p. 87-120.

HAESBAERT, Rogério. 2005. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. Anais... São Paulo, USP, 2005. p. 6774-6792.

LEITÃO, Raimundo Sérgio Barros. Natureza jurídica do ato administrativo de reconhecimento da terra indígena: a declaração em juízo. In: SANTILLI, Juliana (Coord.). Os direitos indígenas e a constituição. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1993.



OLIVEIRA, Marize Luciano Vital Monteiro de. *Águas do Ceará – Política Pública de Territorialidades Conflituosas*. 2002. Tese (doutorado em geografia) - Núcleo de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2010.

PINHEIRO. Francisco José. *Mundos em Confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território*. In: SOUZA, Simone de (Org.). *Uma nova História do Ceará*. 2. ed. rev. e atual. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002. p. 17-55

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 2005. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). *Os índios*. Presidência da República, Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.



A PRESENÇA DE CULTURA EM ANIMAIS

Marianna Moraes¹

INTRODUÇÃO

O conceito de cultura refere-se à coleção de ideias, costumes e tradições de um determinado grupo. Pode ser transmitido às gerações subsequentes por meio da fala, do espelhamento ou da imitação. A cultura é definida como variação adquirida e mantida por aprendizado social indireto e direto, mas atingiu um nível importante no Homo sapiens apenas quando ocorreu um processo de evolução cultural com considerável valor adaptativo (TILIO, 2008).

A transmissão cultural dentro da espécie geralmente opera como um sistema de herança cumulativa, permitindo que os membros de um grupo incorporem padrões comportamentais com significado biológico positivo, neutro ou mesmo negativo (LINS, 2019).

Além dos humanos, os animais têm suas próprias civilizações. Historicamente, a cultura foi vista como uma característica humana, um traço distintivo da espécie. No entanto, a literatura tem apontado evidências de que os animais, com diferentes estudos de chimpanzés e outros animais, possuem cultura.

A diversidade clínica em traços comportamentais atribuídos culturalmente foi descoberta no comportamento de macacos, gritos de pássaros, vocalizações de baleias e linguagem humana. Ao ver seus pais, muitas espécies de animais aprendem sobre sobrevivência, habilidades de caça e outros hábitos. Este tipo de aprendizagem tem influência em muitas áreas, incluindo como coletar alimentos, quais alimentos podem ou não ser consumidos, como se comunicar e até onde morar (CARVALHO, 1998).

Ao contrário da herança genética, o conhecimento socialmente transmitido pode ser transmitido de geração em geração inalterado. Isso desenvolve uma cultura que ajuda os animais a se adaptarem e sobreviverem em seu ambiente. Alguns especialistas concordam

343

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Gama Filho, Pós-Graduada em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá, Mestre em Ciência Política Jurídica pela Universidade Portucalense, Estudante de Ph.D. em Antropologia na Universidade da Califórnia, Davis.



que qualquer comportamento compartilhado por um grupo e herdado de um de seus membros pode ser classificado como um traço cultural. Assim, as línguas dos pássaros cantores e as formas de gritar dos orangotangos na selva seriam considerados expressões culturais (FRAGASZY e PERRY, 2003)

Embora a ideia de cultura em animais exista há pouco mais de meio século, os cientistas vêm observando comportamentos sociais de animais há séculos. Aristóteles foi o primeiro a fornecer evidências de aprendizado social no canto dos pássaros.

Em particular, cientistas estabeleceram que os animais são capazes de reproduzir e transmitir gestos e que a cultura permeia a vida dos animais, desde a fase juvenil até a idade adulta. Os filhotes de muitas espécies aprendem com seus pais e depois com outros adultos. Desta forma, novas habilidades e hábitos são assim adquiridos (VAN SCHAIK et al., 2003).

Os anos recentes trouxeram a consciência da existência de traços culturais genuínos nos animais; técnicas de caça, rotas de migração, conhecimento aprofundado do que o ambiente oferece sazonalmente, capacidade de explorar a presença humana, constituem culturas que caracterizam complexos grupos sociais de animais. Essas culturas representam mecanismos potenciais de segregação entre diferentes grupos e populações, com potencial para diferenciação genética e comportamental (PAGNOTTA, 2012).

Dessa forma, tem-se como objetivo geral apresentar uma breve discussão quanto a presença de cultura em animais não humanos fundada entre a antropologia e etologia. Assim, os objetivos específicos buscarão conceituar cultura, pela antropologia, trazer uma descrição de cultura segundo a etologia, e por fim, explanar quanto ao debate de cultura entre ambas as áreas.

A metodologia escolhida para construção desta pesquisa é denominada revisão bibliográfica, uma vez que esta tem como fontes de pesquisa artigos de revistas e periódicos, livros, teses, monografias, teses, dissertações e obras semelhantes que estejam disponibilizadas na literatura que abordassem o tema em questão.

O CONCEITO DE CULTURA

Cultura (do latim colere, "*cultivar*") é um conceito amplo que descreve como as pessoas organizam suas vidas diárias e os sistemas simbólicos que dão sentido e significado a tais rotinas (GONÇALVES, 2010). As culturas podem ser vistas como sistemas de símbolos e significados que são até mesmo contestados por seus criadores, não têm fronteiras



claramente definidas, estão sempre evoluindo e competem com outras culturas. Uma cultura consiste na transmissão das artes, crenças e instituições de uma geração para outra (BAUMAN, 2012).

Cada área acadêmica tem seu próprio conjunto de pressupostos subjacentes e estrutura teórica para entender e analisar dados. Uma segunda característica ou perspectiva diferenciadora da antropologia é o desenvolvimento do conceito de cultura (TILIO, 2008).

A antropologia é um campo de estudo que examina como os seres humanos interagiram com seus ambientes ao longo do tempo. A antropologia cultural é um dos quatro subcampos que compreendem a antropologia (arqueologia, antropologia física ou biológica e linguística sendo as outras três) (GONÇALVES, 2010).

a palavra cultura evoca nos antropólogos socioculturais (1) a capacidade de criar, manipular e compartilhar símbolos – incluindo símbolos linguísticos –, que permitem e regulam (2) a existência de padrões compartilhados de comportamentos, significados e maneiras de atuar no ambiente, que (3) dependem de aprendizagem em contexto social para se desenvolver em cada pessoa e em sucessivas gerações (PAGNOTTA e RESENDE, 2013, p. 572),

Religião, língua, educação, rituais familiares, estruturas habitacionais e uma variedade de outros fatores contribuem para o que os antropólogos chamam de cultura de uma sociedade, que é definida como a soma de crenças, valores, símbolos e atividades aprendidas e compartilhada pelos membros do grupo e que os une como uma unidade social distinta (TILIO, 2008).

Na antropologia, apenas os humanos podem realmente ter cultura. Os antropólogos usaram essa noção de cultura por cerca de cinquenta anos. A cultura tem sido descrita de diversas formas devido ao crescimento das pesquisas antropológicas e à introdução de novos conceitos sobre a natureza de seus objetos e ideias (GONÇALVES, 2010).

Alguns antropólogos descrevem cultura como uma coleção comum de valores (implícitos e explícitos), ideias, crenças e padrões comportamentais que permitem que um grupo social opere e perpetue (BAUMAN, 2012). A cultura é mais do que a existência ou ausência de um traço; é a realidade dinâmica e em constante mudança na qual os membros do grupo social se engajam. Isso promove linhas abertas de comunicação e trabalho em grupo em geral.



Clifford Geertz popularizou a ideia semiótica de cultura, que afirma que a cultura é uma rede de significados ou sistemas de símbolos públicos por meio dos quais indivíduos e grupos dão sentido às suas experiências e os suam como uma plataforma de lançamento para ação (GEERTZ, 1973b).

O conceito de cultura envolve animais e pessoas interagindo em grupo, sem essa relação a cultura não existiria. Variedade e mudança são dois conceitos fundamentais e atemporais que servem de base para a antropologia cultural. A forma como seus membros são criados e como eles interagem com seu entorno (ou cultura) separa uma cultura da outra (GONÇALVES, 2010).

A cultura é uma abstração, e a definição de antropologia enfatiza isso ao se referir à cultura como uma noção. Essas ideias possuem deficiências ou defeitos. Não há mais nenhuma dúvida de que os animais fora dos humanos se envolvem em tradições comportamentais, ou na transmissão de padrões de comportamento por meio de métodos sociais e não adquiridos biologicamente (TILIO, 2008).

Para Lévi-Strauss (2008a), uma definição de cultura é uma ferramenta heurística e uma noção relacional, revelando uma ligação distinta entre dois grupos etnográficos. Segundo o autor, cultura costuma ser usada para se referir a qualquer coleção antropológica que, do ponto de vista do estudo, apresente distinções significativas em relação a outras, uma vez que um grupo de pessoas pode representar qualquer número de sistemas culturais, desde que o local e o tempo de gênese estejam coerentes.

O autor ainda rejeita a compreensão atual da cultura como uma "totalidade complexa", um reino oposto à natureza ou uma realidade superorgânica com alguma autonomia ontológica, e a vê como um conceito relacional (que desenvolve relações entre os conjuntos etnográficos em estudo) e uma ferramenta heurística (LÉVI-STRAUSS, 2008a).

A cultura não é um laço genético ou hereditário entre as civilizações. O aprendizado de uma cultura é afetado pela convivência, seja por meio da influência dos pais ou da interação social, sendo considerada as diferenças entre as espécies, dependência da cultura para sobrevivência ou a forte dependência entre elas (GONÇALVES, 2010).

Geertz (1973a) argumenta que deve-se adotar uma concepção sintética das relações entre fatores culturais e não culturais, em que os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais possam ser tratados como variáveis dentro de um único sistema de análise, ao invés do antiquado e inadequado sistema estratigráfico (GEERTZ, 1973a). Como meio para esse fim, Geertz (1973a) apresenta uma definição semiótica de cultura,



argumentando que a antropologia é uma ciência interpretativa em busca de significados, e não uma ciência experimental em busca de leis.

É possível preencher essa lacuna entre os homens são inatamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam individualmente vendo a cultura como uma coleção de dispositivos simbólicos para influenciar o comportamento e fontes extrasomáticas de conhecimento. À medida que o indivíduo passa pelos estágios do desenvolvimento humano, os padrões culturais, que são sistemas de significado historicamente estabelecidos, ajudam a dar forma, ordem e significado às próprias vidas (GEERTZ, 1973a)

ETOLOGIA: A CULTURA EM ANIMAIS NÃO-HUMANOS

Embora a literatura acadêmica esteja dividida sobre como definir cultura, há uma concordância que cultura consiste na transferência de um ou mais comportamentos de uma geração para outra. O domínio humano na Terra pode ser atribuído em grande parte à capacidade excepcional da espécie de originar e transmitir novas tendências culturais; como consequência, as gerações seguintes se beneficiam (LESTEL, 2006). Padrões de comportamento são passados para outros seres do mesmo grupo e aprender esses comportamentos é necessário um contexto social. A partir desse contexto social desenvolvido é que se identifica a cultura.

Assim, os etólogos apontam a transmissão cultural semelhante, embora muito mais simples, ocorre em animais, incluindo peixes, insetos, suricatos, pássaros, macacos e símios. De acordo com os cientistas, assim como os humanos, os animais podem construir e manter civilizações inteiras com seu próprio conjunto de costumes e normas que são transmitidos de geração em geração. Anteriormente, acreditava-se que a cultura era exclusiva dos humanos, mas agora há evidências crescentes que sugerem o contrário (KOHLENER, 2015).

Semelhante aos humanos, os animais podem desenvolver suas próprias sociedades. A pesquisa da cultura animal geralmente usa uma definição de cultura baseada em resultados, como a existência de tradições ou a prevalência de comportamento típico do grupo. A cultura influencia todos os aspectos do desenvolvimento de um animal desde o nascimento (LINS, 2019).

A cultura animal pode ser considerada um conjunto de comportamentos comuns que começam com um membro de um grupo e se espalham para o resto dos membros. A



cultura pode ser transmitida por muitas gerações (LINS, 2019). A cultura animal, que é definida como conhecimento ou comportamento compartilhado dentro de uma sociedade e obtido de membros da mesma espécie por meio de aprendizado social, pode ter um efeito dramático em indivíduos, grupos e até populações inteiras (VAN SCHAIK et al., 2003).

Comunicação, alimentação, uso do habitat, migração e até comportamentos lúdicos podem ser indicadores de aprendizado social e, em certas circunstâncias, cultura mais permanente em animais. A transferência de informações culturais entre gerações pode ser essencial para a sobrevivência e reprodução de espécies culturais. Proteger ecossistemas vitais para algumas espécies, como matriarcas de elefantes e grupos de idosos experientes, é tão crucial quanto preservar habitats críticos (KOHLENER, 2015).

A sociedade animal pode ser considerada uma cultura. Numerosas espécies de vertebrados e invertebrados apresentam altos níveis de sociabilidade, que é definida como a capacidade de se comunicar ou de criar conexões de longo ou curto prazo (VAN SCHAIK et al., 2003). O ambiente social pode ser constituído por interações heterogêneas e interações sociais não aleatórias. A influência de características de sociabilidade, como organização social e transmissão social de informações sobre resultados de bem-estar individual e grupal em várias espécies garante uma exploração mais detalhada de sua influência (LESTEL, 2006).

A aprendizagem social e a transmissão cultural precisam de muita capacidade cognitiva, ou seja, a capacidade de executar as atividades e processos mentais que levam à compreensão e ao conhecimento. Muitos animais têm sistemas de aprendizagem social substancialmente menos complexos do que outros, sugerindo que seus cérebros são construídos de forma diferente (LINS, 2019).

A amplitude da cultura também foi descoberta para incorporar a variedade comportamental. É amplamente reconhecido que a descoberta de que a tradição cultural permeia a vida de muitos animais tem grandes consequências para a tradição animal (KRÜTZEN et al., 2005).

Além disso, apesar do recente surgimento do termo cultura animal, os pesquisadores estudam o comportamento animal há décadas. Aristóteles foi o primeiro a fornecer provas do comportamento social dos pássaros em relação ao canto. Da mesma forma, ao estender a teoria da seleção natural aos comportamentos intrínsecos, Darwin fez uma contribuição inicial e importante (VAN SCHAIK et al., 2003).



A ideia central é que cada ser humano tem um conjunto único de características, incluindo tendências comportamentais. Darwin também provou o aprendizado social por meio de sua pesquisa sobre o comportamento das abelhas. Seguindo, a disciplina de antropologia cultural realizou pesquisas em primatas não humanos para entender suas culturas (KOHLER, 2015).

A primatologia, que é um ramo da zoologia que estuda os primatas, foi desenvolvida pela habilidade cultural dos primatas, ou seja, de animais não humanos. Durante as pesquisas da primatologia foi concluído que os primatas apresentam cultura. Embora os primatas não humanos pareçam não ter tradições culturais da mesma maneira que os humanos, os primatologistas identificaram padrões comportamentais que diferem entre as populações e são transmitidos por meio de interações sociais (PAGNOTTA, 2012).

Para ser classificado como prática cultural entre os primatas não humanos, um comportamento deve atender aos seguintes critérios: deve ser executado por vários membros da comunidade, deve variar entre as sociedades e deve ser capaz de sobreviver em outras comunidades. É amplamente reconhecido que certos animais possuem qualidades culturais mais distintas do que outros (PAGNOTTA, 2012).

Andrew Whiten foi um pioneiro no estudo da cultura e comportamento animal, incluindo a cultura e a primatologia. Se a cultura é definida como uma coleção de comportamentos aprendidos e transmitidos de uma geração para outra, então ela não é exclusiva dos humanos. Além disso, pássaros, peixes e insetos apresentam evidências em relação a cultura (WHITEN et al., 1999).

349

ETOLOGIA E ANTROPOLOGIA: A EXISTÊNCIA DE CULTURA

A atribuição de cultura a animais não humanos apresenta debates acalorados e controversa, com grande parte da discussão girando em torno do conceito de cultura. "Evidências se acumularam nas últimas décadas demonstrando que outras espécies animais também exibem variedade comportamental dentro das populações, e que essa variação deve ser explicada em termos de aprendizado social" (PAGNOTTA e RESENDE, 2013, p. 570).

Tanto o método ideal para estudar a diversidade comportamental quanto a natureza do aprendizado social subjacente à cultura têm sido objeto de discussões acaloradas. Mesmo entre os humanos, há pouco acordo sobre a definição de cultura dentro das ciências sociais.



Há alguns anos os cientistas de comportamento afirmam que não só os humanos têm cultura, mas que os animais não humanos também a possuem. Essa afirmação por vezes causa controvérsias entre pesquisadores, em particular os antropólogos socioculturais: Os Etólogos defendem que:

os humanos não são fundamentalmente distintos dos outros animais, e que o estudo do comportamento humano é parte do estudo do comportamento animal. Portanto, seria legítimo investigar os fenômenos culturais humanos a partir de uma perspectiva comparativa e evolutiva, fundamentada em teorias consistentes com o que já está consolidado como consensual na biologia e na psicologia comparada (PAGNOTTA e RESENDE, 2013, p. 574).

Sobre a questão das teorias, antropólogos e etólogos se divergem. Alguns pesquisadores preferem empregar o termo tradição em vez de cultura por vários motivos. Segundo Fragaszy e Perry (2003), essa disputa é em grande parte motivada por preocupações antropocêntricas e não biológicas sobre os significados da cultura.

Se os humanos são também animais, o comportamento comunicativo por sons ou até mesmo o comportamento simbólico é uma variação do comportamento dos animais não humanos, ou seja, não são comportamentos totalmente distintos um do outro, são derivações. As tradições como qualidades comportamentais em animais não humanos são significativas neste contexto, independentemente de se adequarem ou não aos requisitos de categorização cultural.

A primatologia cultural foi fundada por cientistas japoneses na última parte do século XX. Antes da década de 1990, quando pesquisadores de campo descobriram a espantosa diversidade comportamental dos chimpanzés, o campo de pesquisa foi amplamente ignorado por cientistas ocidentais (PAGNOTTA, 2012).

A dificuldade era que esses hábitos eram predominantes em apenas algumas comunidades. Fatores ambientais também foram eliminados como causas potenciais. Os primatólogos culturais têm o difícil desafio de convencer os antropólogos da presença de civilização em primatas não humanos (LESTEL, 2006).

Baseado em pesquisas em psicologia do desenvolvimento e etologia animal, (LÉVI-STRAUSS (2008b) aponta que humanos se distinguem dos animais por uma capacidade normativa, onde ele cita a análise relacional humana denominada incesto e ausência desta regra entre primatas.



A relação entre primatólogos e ramos da antropologia que enfatizam as ciências biológicas tem crescido. Primatólogos culturais adotaram a noção de cultura como diversidade comportamental devido à dificuldade de acessar o conteúdo dos cérebros de primatas não humanos. Isso se tornou um ponto de divergência entre as duas disciplinas (KOHLER, 2015).

De acordo com alguns eminentes acadêmicos atuais, a teoria da mente é a capacidade fundamental que permitiria o pleno desenvolvimento tanto da linguagem quanto da cultura. Durante as últimas duas décadas, vários etólogos consideraram essa habilidade crucial para compreender as raízes evolutivas de uma distinção fundamental entre humanos e outros primatas. Este campo da linguística e da antropologia se desenvolveu ao lado de estudos mais convencionais da psicologia e a primatologia desde a década de 1990.

Ao realizar essa investigação, o foco se deslocou dos fundamentos teóricos da etologia. Como resultado da ampla interação dos etólogos com as ciências cognitivas e das reflexões sobre o significado filogenético e evolutivo dos comportamentos sociais, a antiga proibição do uso da terminologia mentalista no behaviorismo foram substancialmente relaxadas (CARVALHO, 1998). No entanto, se a utilização deste vocabulário deve ser aceita, sobre a filogênese e a função dos comportamentos sociais, continua a ser objeto de acalorados debates sobre a causalidade.

O arqueólogo Mithen (2002), reconheceu a existência de comportamentos de grupos de chimpanzés, como o uso de ferramentas, e argumentou que as diferenças (entre grupos) não podem ser explicadas apenas pelo raciocínio genético ou pela seleção natural. Foi reconhecido, no entanto, que a transição da presença da tradição para a replicação da cultura em animais não humanos provavelmente não será direta.

Assim, as tradições dos grandes símios diferem muito das civilizações humanas no sentido de que a variabilidade cultural corresponde a representações individuais de elementos da vida social. A variação observada entre grupos de chimpanzés, por outro lado, seria devida à presença ou ausência de uma técnica ou experiência específica, e não a diferentes formas de expressão em uma mesma dimensão da vida. Assim, os etólogos podem argumentar que a aparência, os fortes laços maternos e o uso de ferramentas, por exemplo, prevalecem em todas as culturas e ilustram a variação intergrupo (KOHLER, 2015).

Por outro lado, as distinções comportamentais são suficientes para os etólogos identificarem a cultura. No primeiro cenário, os membros de uma sociedade supersocializada são mais propensos a manter ideias centradas no ser humano. A última



alude que uma cultura foi tão sobrenaturalizada que sua conduta não pode ser totalmente explicada pela observação do comportamento animal (LESTEL, 2006).

Assim, é possível encontrar um consenso na literatura em que os humanos são, de fato, animais. Esse consenso universal é provavelmente baseado em uma visão de mundo que não considera os humanos como criaturas excepcionais capazes de mais do que simples" inteligência animal. É provável que a crescente concordância entre cientistas naturais e sociais de que os dualismos inatos-adquirido e gene-ambiente são inadequados para explicar o comportamento e o desenvolvimento do comportamento esteja fundamentada em teorias que não utilizam essas dualidades (PAGNOTTA e RESENDE, 2013).

A questão de animais não-humanos terem ou não cultura está intrinsecamente ligada à definição da palavra "cultura", que tem sido contestada e que, para Pagnotta e Resende (2013), não pode ser resolvida com um simples sim ou não, pois as ciências científicas e sociais carecem de um fundamento epistêmico coerente.

Alguns etólogos e psicólogos comparativos podem ver as distinções de Geertz (1973a) entre inerentes (ligadas à genética) e aprendidas como muito rígidas ao comparar humanos com outros animais. Os fenômenos de aprendizado dos animais não humanos, afirma ele, são baseados principalmente em instruções codificadas em seus genes e induzidas por padrões apropriados de estímulos externos; os padrões comportamentais dos animais inferiores são determinados por sua estrutura física; e as fontes genéticas de informação restringem suas ações a faixas de variação muito mais estreitas.

Na ausência de uma lei do incesto, é possível estabelecer um primeiro controle social da conduta sexual. Isso não significa que grandes primatas careçam de costumes sexuais; eles os possuem. Variações nesses princípios implicam, no entanto, que eles são instáveis. Nas leis do parentesco humano, Lévi-Strauss (1973a) identifica um princípio recorrente: independentemente da forma que essas restrições assumam, há sempre um tipo proibido de cônjuge. Como resultado, o efeito negativo da limitação produz uma deficiência no repertório de atividades sexuais adequadamente normais, comportamentos que pertencem a um novo gênero. Quando uma regra é buscada tanto experimentalmente quanto "como regra", esse método facilita a transferência da regra para a norma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a definição quanto a presença de cultura em animais não-humanos permeia dois importantes aspectos: definição e área de estudo. Aponta-se que não há um



consenso de definição entre a antropologia e etologia e nesse contexto, não se torna possível obter um resultado, uma vez que ambas abordam descrições diferentes de cultura e conseqüentemente estudam e analisam diferentes aspectos de seus grupos de estudo.

Além disso, baseado na literatura, deve-se ressaltar a presença de ordem e regras entre humanos e se estas acontecem entre animais não-humanos. Os grupos de primatas são um importante grupo nesse meio de pesquisa, e alguns autores os apontam como não possuidores de cultura por não possuírem regras relacionais.

Essa discussão tem permeado a literatura há anos, e não deve-se negar que os animais não-humanos, conforme as evidências dos estudos, apresentam comportamentos e “costumes” que se perpetuam e se inserem entre as gerações. Então que se estes não são apontamentos de cultura, deve-se questionar qual definição deve ser dada para tais transmissões, em suma, comportamentais.

Por fim, esta pesquisa não esgota o tema questão, visto que este, na literatura, ainda possui diferentes vertentes e ampla discussão entre os principais teóricos. Nesse sentido, sugere-se a realização de um novo, onde seja possível verificar os dados empíricos de estudos do tema, a fim de que se busque uma conclusão quanto a presença de cultura em animais não-humanos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Etologia e comportamento social**. Psicologia: Reflexões (im) pertinentes, p. 195-224, 1998.

CLOAK, F. Ted. **Is a cultural ethology possible?**. Human ecology, v. 3, n. 3, p. 161-182, 1975.

FRAGASZY, D. M.; PERRY, S. **Towards a biology of traditions**. In: _____ (Ed.) The biology of traditions: models and evidence. 2003.



GEERTZ, C. **The impact of the concept of culture on the concept of man.** In: _____. The interpretation of cultures: selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, 1973a. cap. 2, p. 33-54.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures:** selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, 1973b

GONÇALVES, Alicia Ferreira. **Sobre o conceito de cultura na Antropologia.** Cadernos de Estudos Sociais, v. 25, n. 1, 2010.

KOHLER, Florent. **Antropologia e etologia:** uma abordagem conceitual. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 5, n. 1, p. 170-192, 2015.

KRÜTZEN, Michael et al. **Cultural transmission of tool use in bottlenose dolphins.** Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 102, n. 25, p. 8939-8943, 2005

LESTEL, Dominique. **Ethology and ethnology:** the coming synthesis A general introduction. Social Science Information, v. 45, n. 2, p. 147-153, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. **A noção de estrutura em etnologia.** In: _____. Antropologia estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2008a.

LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologies rédemptrices:** le monde selon Lévi-Strauss. Paris: Hermann, 2008b.

LINS, Júlia Fregni. **Pensando sobre Cultura Animal a Partir de A Vida das Abelhas.** Florestan, n. 7, p. 120-127, 2019.

MITHEN, S. **A pré-história da mente:** Uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PAGNOTTA, Murillo; RESENDE, Briseida Dogo. **A controvérsia em torno da atribuição de cultura a animais não humanos:** uma revisão crítica. Estudos de Psicologia (Natal), v. 18, p. 569-577, 2013.



PAGNOTTA, Murillo. **A atribuição de cultura a primatas não humanos: a controvérsia e a busca por uma abordagem sintética.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. 135 f

TILIO, Rogério Casanovas. **Reflexões acerca do conceito de cultura.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 7, n. 27, p. 35-46, 2008.

VAN SCHAİK, Carel P. et al. **Orangutan cultures and the evolution of material culture.** Science, v. 299, n. 5603, p. 102-105, 2003.

WHITEN, Andrew et al. **Cultures in chimpanzees.** Nature, v. 399, n. 6737, p. 682-685, 1999.



“PARA QUE NÃO ME FALHE A MEMÓRIA...” HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E SABERES POPULARES NAS PRÁTICAS DAS BENZEDEIRAS (MINAS GERAIS, 2023)

Rogéria Cristina Alves¹

Introdução

*“Sol, Lua, sereno, pastos, que de Deus foste guiado,
Saia desta cabeça onde não foi criado.”*
Rezar um pai nosso e uma Ave-Maria
(Benzedura para tirar insolação ou resfriado)

Os versos da epígrafe deste texto são de um benzimento, praticado no interior do Brasil, usado para curar males de insolação ou resfriado. Benzer é uma prática antiga, sabedoria popular dominada por alguns, especialmente mulheres, chamadas benzedadeiras. Conjugando versos, fé, orações católicas, preces a diversos santos, e muitas vezes, apoiados em alguns objetos ou plantas, os benzimentos (também chamados de benzeção) são vistos como uma arte e um ofício popular. Contudo, é inegável que as memórias e usos de tais práticas têm se perdido, ao longo dos últimos anos.

A proposta deste texto é apresentar o projeto de pesquisa “Para que não me falhe a memória... Histórias de Benzedadeiras da grande BH”, que ainda está em andamento. E cujo objetivo principal é entrevistar e copilar dados biográficos e das práticas de benzeção, das mulheres benzedadeiras, que residem em Belo Horizonte e região metropolitana. Objetiva-se produzir um e-book memorial sobre estas mulheres e o ofício (quase extinto) de benzer. O e-book será disponibilizado de forma gratuita e não terá quaisquer fins lucrativos. Baseado na metodologia da História Oral, o projeto se utiliza

356

¹ Doutora em História Social da Cultura. Professora da Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Bolsista de produtividade, pelo programa PQ/UEMG. E-mail: rogeria.alves@uemg.br. Este texto é fruto do projeto de pesquisa “Para que não me falhe a memória... Histórias de benzedadeiras da grande BH”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), através do edital PIBIC/FAPEMIG/UEMG 06/2022.



de entrevistas semiestruturadas como principal recurso para a coleta de informações, no trabalho de campo.

A pesquisa é constituída de quatro etapas principais. A primeira delas é o levantamento das benzedeadas atuantes na capital mineira e região metropolitana. Num segundo momento, estas mulheres são contatadas e feito o convite para participação na obra. Num terceiro momento, são agendadas e realizadas as entrevistas. E por fim, o material reunido será transformado em um e-book e disponibilizado gratuitamente pela internet.

Espera-se que esta iniciativa contribua para preservar a memória e as histórias destas mulheres, assim como trabalhar aspectos culturais relativos ao benzimento como uma proposta de equilíbrio entre os homens e o meio ambiente; o uso de plantas e ervas medicinais no cotidiano; além de ressaltar aspectos ligados à espiritualidade e ao catolicismo popular. Assim, a preservação de costumes populares tradicionais, como o benzimento e o uso de ervas medicinais poderiam ficar registrados no e-book, e ser utilizado por educadores como um instrumento pedagógico importante, que valoriza as histórias e culturas brasileiras.

Contextualização

As práticas de benzimento são parte da cultura popular brasileira e muitas vezes, são o único caminho possível, para cuidar dos males do corpo e da alma das populações mais carentes. E essa é uma afirmativa explicada historicamente. Segundo Mary del Priore, a origem das mulheres benzedeadas no Brasil colonial, constituía-se numa alternativa à falta de profissionais médicos. Estas mulheres recorriam às orações, fórmulas gestuais e orais, além de aliar conhecimentos referentes à flora, para combater e curar males físicos que estavam associados a males espirituais. Segundo a historiadora, estas mulheres mesclavam “os saberes vindos da África, baseados no emprego de talismãs, amuletos e as cerimônias indígenas, apoiadas na intimidade com a flora medicinal brasileira” (DEL PRIORE, 2007, p. 89).

O ofício do benzimento é compreendido por essa pesquisa, na perspectiva de Caetano e Silva (2022, p. 166):

(...) compreendemos que a benção é um trabalho e uma categoria do trabalho como elemento central na formação humana, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento histórico humano quanto para compreender a realidade material de existência.



Assim, entende-se que no exercício desta prática, estas mulheres, produzem diferentes simbologias e linguagens, modos de vida e costumes, abrangendo a dimensão material e imaterial de suas próprias vidas e na vida das comunidades onde atuam.

Segundo Oliveira e Padilha (2011), as mulheres que desempenham o ofício de benzedeadas, no Brasil, podem ser identificadas a partir de uma série de características:

Antes de tudo, as benzedeadas são mulheres simples, normalmente sem muito estudo, que vivem em lugares periféricos e marginais da sociedade; Depois, que são em sua grande maioria senhoras já com idade bastante avançada; Que não cobram absolutamente nenhum tipo de remuneração pela realização de seu ofício; Possuem um conhecimento adquirido tradicionalmente, isto é, repassado ao longo das gerações; São conhecedoras de uma infinidade de plantas medicinais, ervas, chás, tinturas e pomadas, o que faz com que suas práticas sejam vinculadas a uma medicina alternativa, ou medicina popular, como é mais conhecido. (OLIVEIRA & PADILHA, 2011, p. 2879-2880)

Neste ínterim, é indubitável que fatores como memória, identidade e papel social e cultural destas mulheres estejam ligados à história do local onde atuam. Compreende-se que as benzedeadas detêm um conhecimento tradicional, reconhecido popularmente e que, portanto, possuem um papel importante em suas comunidades. Também neste sentido, relaciona-se os saberes destas mulheres com o conceito de patrimônio imaterial. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o patrimônio imaterial pode ser definido como:

Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas) (IPHAN, s.d).

Assim, acredita-se que a preservação das memórias destas mulheres, no formato de relatos biográficos, que também abordem suas práticas de benzimento, constitui-se numa possibilidade de registro sobre as representações de como seus saberes foram criados e recriados.

A escolha pelos registros biográficos e que também abordem as práticas de benzimento exercidas por estas mulheres, justifica-se pela necessidade de preservação da memória e do conhecimento popular guardado por elas. Constitui-se, desta maneira, como uma

forma de reconhecimento formal e social, do papel desempenhado por estas mulheres em suas comunidades, constituindo-se, portanto, numa forma de salvaguardar este patrimônio imaterial.

Fundamentação Teórica

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”
Cora Coralina (1889- 1985)

Do ponto de vista teórico alguns conceitos são cruciais na sustentação desta pesquisa. São eles: memória; representação; práticas culturais; saberes populares; patrimônio imaterial; e ecologia dos saberes. Estes conceitos serão trabalhados a partir das perspectivas da História Cultural e da metodologia da História Oral.

Figura 1: Fluxograma teórico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

O conceito de memória utilizado está posto pelo pensamento do historiador Jaques Le Goff, em diálogo com o historiador Pierre Nora. Segundo Le Goff, a memória tem a



propriedade de conservar determinadas informações (1990, p. 423). E envolve muitas áreas do conhecimento, quando analisada em sua formação e constituição físico-biológica. Contudo, o historiador ressalta a disputa pela construção e preservação da memória histórica e social. Essa memória social e histórica, que também é coletiva, desenvolveu-se ao longo do tempo, passando por diferentes fases como o registro escrito; a construção de diferentes narrativas; a laicização do Estado; a criação dos Arquivos Nacionais; a construção de museus, monumentos; o registro possibilitado pelas fotografias; entre outros fatores históricos. Entretanto, para Le Goff, o mais evidente são as disputas suscitadas pela construção e preservação da memória social. Afinal: quais memórias são dignas de ocupar determinados espaços e serem registradas?

(...) a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (LE GOFF, 1990, p. 475).

Le Goff afirma que a memória coletiva é um objeto e um instrumento de poder e que nos grupos sociais — nos quais essa memória está fundamentada em uma tradição oral ou em vias de construção de um registro escrito — é que se pode compreender melhor a luta entre recordação e tradição, da manifestação daquilo que é considerado memória (LE GOFF, 1990, p. 476). Essa correlação entre construção da memória coletiva e uma disputa de poder também está presente em Nora, ao definir o que é "lugar de memória":

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados, nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Se vigilância comemorativa, a história depressa os varreia. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado. Não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É neste vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais



inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1993, p.13).

Neste ínterim, a pesquisa compartilha das preocupações postas pelos dois historiadores, acerca da disputa que envolve a construção da memória coletiva. Afinal, qual lugar desta memória tem sido destinado às benzedeadas e aos papéis sociais que assumem em suas comunidades? A proposta de registrar as histórias e vivências destas mulheres, vai de encontro a essa reflexão. Acredita-se que esta pesquisa se constitui numa forma de inserção destas mulheres na construção da memória coletiva.

O conceito de representação utilizado está ligado às definições do campo da História Cultural, que segundo Roger Chartier:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 1990, p.17).

361

Neste sentido, as representações construídas sobre o mundo são o caminho que tornam possível a percepção da realidade, o entendimento sobre a própria existência dos sujeitos. Essa elaboração dos sentidos, que auxilia na construção da realidade, produz práticas que legitimam identidades sociais. E segundo Sandra Pesavento:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotada de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2004, p. 39).

A forma como as benzedeadas percebem a própria realidade e pautam suas existências, é investigada a partir das entrevistas. Revelando, desta forma, uma parte importante acerca



das práticas culturais que estas mulheres desempenham. As práticas culturais são compreendidas como conteúdos comportamentais e ambientais, que são transmitidos através de gerações (SKINNER; 1991 & GLENN, 2004).

Não há dúvidas sobre a existência de um saber popular contido nas práticas culturais de benzeção. Práticas, muitas vezes, pertencentes à tradição oral exercida pelas benzedeadas e repassada ao longo de gerações. Assim, a preservação de um saber popular, contido em tais práticas, é também um objetivo desta proposta. O saber popular é compreendido como aquele que as pessoas possuem e acumulam durante suas vidas e que são evocados para explicar e compreender aquilo que as cercam (NASCIBEM, 2022, p. 29). Neste sentido, também se concorda com Marconi e Lakatos (2003, p.75), que definem o saber popular como aquele “transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”.

Essa pesquisa busca compreender as histórias de vida e as práticas das benzedeadas, como uma parte importante do nosso patrimônio imaterial brasileiro. Nesta perspectiva, concorda-se com as definições propostas pelo IPHAN:

O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural." (IPHAN, s.d).

362

E por fim, ressalta-se que esta proposta de pesquisa é gestada a partir dos princípios da Ecologia dos Saberes. No livro "Epistemologias do Sul", o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe uma reflexão acerca das formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, que foram relegados à subalternidade pelo processo de colonização. A alternativa oferecida pelo sociólogo, na atualidade, para contrabalancear essa disparidade é a perspectiva da ecologia dos saberes — que propõe um diálogo horizontal entre as formas de conhecimento. Deste modo, acredita-se que essa proposta valoriza e contempla as histórias e culturas brasileiras, de modo a "dar voz" a tais histórias



e culturas, contribuindo para a construção de uma proposta que se propõe ao diálogo horizontal entre as formas de conhecimento.

Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo, conforme definido por Minayo: “O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais” (MINAYO, 2013). Neste sentido, a pesquisa qualitativa empreendida ressalta as singularidades dos sujeitos, por meio da narrativa oral. O intuito é investigar as trajetórias das benzedeadas e de suas práticas, para além dos aspectos circunstanciais, materiais e estruturais de suas vidas, resgatando suas experiências pessoais, familiares, profissionais e sociais.

A metodologia principal que ampara nossa pesquisa será a História Oral, enfatizada a partir dos relatos orais (entrevistas) com as benzedeadas. Segundo a historiadora Verena Alberti (2005, p. 155-202) é preciso desmitificar alguns equívocos no uso desta metodologia, tais como a ideia de que a História Oral é a própria História; ou que o uso desta metodologia, empregado na perspectiva de ressaltar a história dos menos favorecidos socialmente (chamada “História vista de baixo”) é a democrática, em oposição à história das elites. Este último raciocínio serviria apenas para enfatizar as contradições e as diferenças sociais existentes. Para Alberti, assim como para nós, a História Oral possibilita o acesso às visões de mundo e às experiências de vida dos sujeitos.

Alberti defende que: “A entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento particular, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história” (ALBERTI, 2012, p. 165). Contudo, essa exclusividade extrema das entrevistas, não impede o seu uso enquanto registro de uma realidade social. E as entrevistas desta pesquisa são realizadas a partir desta perspectiva.

As entrevistas são semiestruturadas, construídas a partir de um roteiro com questões definidas e com a possibilidade de inserção de outras perguntas, na medida da necessidade. Segundo Boni e Quaresma, o sujeito pesquisado terá a liberdade de descrever seu cotidiano. E neste sentido, este formato de entrevista:



(...) colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI & QUARESMA, 2005, p. 75).

Resultados

A pesquisa está em andamento há 4 meses e neste tempo já foram entrevistadas cerca de seis benzedeadas, cujas entrevistas já foram gravadas e estão em fase de transcrição. Nos perfis de rede social da coordenadora e da bolsista desta pesquisa, estão sendo publicados cards com informações sobre a pesquisa e as mulheres participantes, como forma de publicizar os resultados

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para o resgate e salvaguarda das memórias e práticas de benzimento, das mulheres benzedeadas que residem em Belo Horizonte e região metropolitana. Nosso intuito, desta forma, é criar um instrumento (e-book), que funcione como uma espécie de memorial de tais práticas e biografias, que integram, indubitavelmente, parte importante do patrimônio imaterial brasileiro.

A disponibilização gratuita deste e-book proporcionará seu uso por educadores e também servirá de amparo à formulação de propostas educativas, que tenham como enfoque a preservação do nosso patrimônio imaterial, memória coletiva, entre outros aspectos. É importante mencionar que estes são conceitos presentes em componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à Educação Básica no Brasil. No componente curricular História, por exemplo, no 3º ano do Ensino Fundamental deve ser trabalhada a produção dos marcos da memória: formação cultural da população (objeto do conhecimento), visando desenvolver a habilidade de “identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam (EF03HI07).” Já no 5º ano do Ensino Fundamental, devem ser abordados os patrimônios materiais e imateriais da humanidade (objeto do conhecimento), para que se possa trabalhar as habilidades de “inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo (EF05HI10).” Acreditamos, desta



forma, que esta pesquisa contribuirá, também, com o cenário educacional, ao fornecer um material autêntico que poderá ser utilizado por educadores.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

_____. Manual de história oral. **História Oral**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.51880/ho.v15i2.263. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/263>. Acesso em: 5 set. 2022.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese** - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, nº. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAETANO, E.; MARTINS DE BRITO SILVA, E. Entre plantas e rezas: Reflexões sobre o ofício da benção no Quilombo de Mata Cavalo a partir de um processo formativo. **SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 161–185, 2022. DOI: 10.36704/sdhe.v5i1.6507. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/6507>. Acesso em: 7 set. 2022.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DEL PRIORE, MARY. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: _____ (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.



DO NASCIMENTO, D. G.; AYALA, M. I. N. As práticas orais das rezadeiras: um patrimônio imaterial presente na vida dos itabaianenses. **Nau Literária**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2013. DOI: 10.22456/1981-4526.43698. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43698>. Acesso em: 5 set. 2022.

GLENN, Sigrid S. Individual behavior, culture, and social change. **The Behavior Analyst**, [S.l.], v. 27, p. 133-151, 2004.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Site. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 03 de set. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

NASCIBEM, Fábio Gabriel. **O saber popular e o saber científico**: uma convergência possível? São Paulo: Blucher, 2022.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. **Projeto História** - Revista do programa de estudos pós-graduados de História, 1993. P. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 19 mai. 2019.

OLIVEIRA, Oseias de & PADILHA Milene Aparecida. **História, memória e benzimentos**. Anais do V Congresso Internacional de História. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*.
Edições Almedina S/A: Coimbra, 2010.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Questões recentes em análise do comportamento**.
Campinas: Papyrus, 1991.



**MÉTODO FREIRIANO E A METODOLOGIA DO PESCARTE.
A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO FREIRIANA
SOBRE AS MEMÓRIAS E CULTURA FAZENDO COM QUE
OS AGENTES SOCIAIS SE AUTORRECONHEÇAM E
RECONHEÇA O PRÓXIMO COMO PERTENCENTE À
MESMA CULTURA E TRADIÇÃO**

Manuela Chagas Manhães¹

Victor Muniz Thomas²

Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira³

Kaio Lucas Ritter Motta⁴

Katia Carvalho da Silva Gonçalves⁵

Introdução

Este artigo é resultado de um estudo financiado pelo projeto Pescarte de Educação Ambiental (PEA), medida de mitigação exigida pelas licenças ambientais federais, realizado pelo IBAMA e apoiado pelo programa de Pesquisa e Produtividade da

368

¹ Dra. Manuela Chagas Manhães, professora da Universidade Estácio de Sá, coordenadora do curso de Pedagogia e coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Direito, ambos campus Cabo Frio, Bolsista do Programa de Pesquisa e produtividade da Universidade Estácio de Sá, pesquisadora da linha 11, do PEA PESCARTE (UENF/PETROBRÁS/IBAMA), PÓS DOUTORANDO DE Sociologia Política da universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/PPGSP/ CCH). E-mail: manuelacmanhaes@hotmail.com

² Victor Muniz Thomas graduando em Ciências da Computação Pela Universidade Federal fluminense (UFF) e pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), bolsista de iniciação científica do PEA PESCARTE (UENF/PETROBRÁS/IBAMA). E-mail: victort@id.uff.br

³ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e bolsista de iniciação científica do PEA PESCARTE (UENF/PETROBRÁS/IBAMA). E-mail: sulamitaribeiro16@gmail.com

⁴ Kaio Ritter Motta graduando em Direito e Ciência da Computação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e bolsista de iniciação científica do PEA PESCARTE (UENF/PETROBRÁS/IBAMA). E-mail: kaiolucas.ritter@gmail.com

⁵ Katia Carvalho da Silva Gonçalves graduando em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e voluntaria na iniciação científica do PEA PESCARTE (UENF/PETROBRÁS/IBAMA). E-mail: Katiacarvalhodasilvagoncalves@gmail.com





universidade Estácio de Sá. No processo de formação da personalidade são levados em consideração fatores que mantêm os educadores em estado de compreensão, ação e prática educativa. A linguagem por sua vez, constitui um mecanismo importante para o educador na intervenção pedagógica que se prolonga ao longo da formação do aluno mecanismo esse que se utiliza da linguagem.

Como entende Paulo Freire (1996), o diálogo nos processos educativos progressistas é o reconhecimento e o arranjo de vozes na fala do outro. Na comunidade pesqueira artesanal, seus saberes e habilidades devem ser processados, respeitados e esclarecidos na ação educativa, na relação educador-aluno.

Consequentemente, a idealização da educação na comunidade pesqueira é um atenuante da precariedade e vulnerabilidade de acesso a esses espaços, tanto pela dificuldade de acesso físico quanto pelo desconhecimento dos caminhos que levam à educação participativa dos indivíduos nos espaços de aprendizagem.

Ou seja, não existe uma forma única de conhecer e aprender sobre os saberes e saberes da comunidade pesqueira, pois as comunidades são diferentes, suas formas de conhecimento são diferentes, seus usos e costumes, seus discursos e gírias, ferramentas de trabalho e suas relações pessoais entre os pescadores e com a comunidade que as cerca a enumeração de possibilidades reconhece a importância de sua cultura e de seus discursos, tornando os indivíduos e seus saberes protagonistas é fundamental para que o educador saiba agir e comunicar saberes por meio da compreensão da oralidade do pescador. Para tanto, nosso artigo busca compreender o método de Freire, das palavras / temas criados, com base na metodologia interativa de PEA PESCARTE, como pedagogia social, pedagogia de projetos, para o processo de ensino e aprendizagem, buscando orientar os temas Atividade educativa para reflexão, conscientização e emancipação social e econômica, a partir,

Linguagem e seu papel na educação – PEA

O Programa de Educação Ambiental - Pescarte aplica a metodologia de Freire em todo desenvolvimento de atividades educacionais, com as quais facilmente se percebe o compromisso com o crescimento e fortalecimento da comunidade pesqueira por meio do boca a boca da cultura do trabalho e da comunicação realizados e reconhecidos.

A voz da comunidade pesqueira, e principalmente dos pescadores, é fundamental, junto com a metodologia de Freire para trabalhar o diálogo e a identidade, para que cada fala



seja escutada e compreendida, para que cada pergunta que você faça administre reconhecimento por parte. que seus apetites e discursos são a causa de medidas de ordem pública para o bem público da comunidade e de seus membros.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor).

A compreensão das perspectivas da linguagem na educação nas comunidades tradicionais, o diálogo entre os atores da ação educativa, com o objetivo de questionar coletivamente os próprios princípios culturais e a realidade cotidiana. A linguagem é o principal instrumento que nos orienta a entender como atuar nos processos educativos e de fortalecimento de comunidades inteiras vulneráveis aos abusos do racismo ambiental, que busca submeter populações inteiras, como o pesqueiro à degradação ambiental e à estigmatização do Individual.

Nessa perspectiva, a linguagem como fonte de comunicação por meio da oralidade, a dialogicidade traz para os diversos espaços escolares e não escolares, formas de apreensão das relações entre passado, presente e futuro, principalmente nas comunidades tradicionais, favorecendo a conservação de histórias, lendas, saberes e práticas, permitindo aos membros da comunidade compartilhar elementos culturais e imateriais, adaptando-se novas exigências da modernidade para que seja possível a sobrevivência dessas comunidades.

A linguagem está, portanto, no centro de nossa questão, entendendo-a como um grande instrumento de interação social, permitindo que diferentes atores sociais se apropriem de si, de suas tradições, de seu modo de vida, reconhecendo os outros membros como iguais, por meio do jogo de imagens que se forma. diariamente, o que permite a organização comunitária pela causa da justiça social e ambiental.

Pedagogia escola e não escolar – Método Freiriano

Na comunidade pesqueira o método de ensino fora da escola é uma das principais atividades na área de educação do PEA Pescarte. Entenda como funciona e sua relação com a sociedade e a economia. expressões culturais e religiosos Espaços públicos,



relações com os outros, de pescadores coloniais e não coloniais. planos e estratégias voltadas para a transmutação das atividades educacionais das comunidades pesqueiras. Aumentar o acesso a um lugar para tomar decisões políticas. são discutidos usando métodos de ensino que vão além dos padrões educacionais tradicionais. A comunicação oral demonstra fatos sobre seus conhecimentos, e a educação por sua vez, se desenvolve não apenas no âmbito acadêmico, mas no cotidiano.

Introduzimos um fato de análise referente à relação do pedagogo no espaço não escolar quanto ao rompimento da barreira contra as coerções econômicas e sociais que atingem as comunidades mais pobres e vulneráveis, elo da educação e economia ampliada na cadeia espaço produtivo do pescador artesanal com a exploração predatória da pesca industrial, aumentando assim a exposição do pescador ao risco pela falta de dificuldade de acesso ao pescado.

Nesse sentido, questionamos o papel do ensino fora da escola E por que enfatiza o método de Paulo Freire? Como a pedagogia avistar esse fato e tentar amenizá-lo? E como demonstrar ao aluno ações efetivas, por meio de medidas legais que visem a não continuidade da pesca sem responsabilidade ambiental e econômica? Como fazer isso? Diante do que observamos em nossa pesquisa, o papel dos educadores ambientais, assim como de outros atores, formadores e pesquisadores que estão em contato próximo com os pescadores, torna-se um dos principais pilares. Portanto, a equipe pedagógica alertada pela vivência com a comunidade leva as ações que se estruturaram no método de intervenção social para a esfera social, utilizando a cultura dos sujeitos da ação para que tenham um significado consistente. e representações, levando o aluno a compreender nas entrelinhas, o que até então passava despercebido.

Dessa forma, as operações de ensino se concentram nas relações interativas. participação coletiva e debates. Estas metodologias, juntamente com as estratégias servem para que os alunos conheçam indiretamente a sua própria realidade sob uma nova perspectiva, na perspectiva de que possam resolver as suas funções de pescadores artesanais com os seus próprios conhecimentos. desenvolvimento de seu modo de vida, possibilitando a fundação do reconhecimento e memória social da comunidade o alargamento de suas tarefas sociais, do trabalho, da cultura e outras gestões democráticas.

Considerando-se, ainda, os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações tecnológicas em vários campos como



a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino (LIBÂNEO 2005, p.28).

Esse liame entre educação e empresa é uma das diretrizes mais importantes relacionadas ao fortalecimento da comunidade pesqueira por meio de métodos pedagógicos extracurriculares, compreendendo os fatos, os problemas encontrados e assim promovendo a problematização, o conhecimento crítico das próprias experiências, o conhecimento dos próprios, gerando direitos, alfabetização e comunicação eficaz. Os itens listados adicionam um bom começo para resistência contra usurpadores.

Junto com o processo de identificação da importância da linguagem na educação formular o conceito de formação de palavras, segundo Paulo Freire, é sobre os alunos compreender e aproveitar o mundo das palavras Respeito às comunidades tradicionais por suas tradições e modo de vida. As oficinas entrevistas e produções científicas realizadas no PESCARTE são um exemplo de compreensão e avaliação do conhecimento cultural e linguístico da comunidade Pesqueira e desses produtos científicos. O processo educativo para Paulo Freire tem um entendimento que as pessoas veem como incompleto.

“Somos um ser para fazer; um ser no mundo e com os outros”, engajado em um processo contínuo de “emancipação”. (Paulo Freire, 1996, p. 29)

O empoderamento descrito reflete a compreensão e o crescimento dos discursos dos pescadores nos espaços públicos, que são constantemente negligenciados. Ir contra essa realidade é um desafio que deve ser trabalhado, pois diante da burocratização que o Estado impõe para não reconhecer a atividade pesqueira, a limitação territorial imposta por empresas que refletem a especulação imobiliária, são as causas do enfraquecimento da cultura tradicional. pesca artesanal, cujas tradições, ritos, gastronomia e costumes são cada vez mais esquecidos, a EMANCIPAR pretende quebrar barreiras tanto pela educação como pelo fortalecimento da cultura.

Os reuniões e conversas com a comunidade fortalecem a compreensão dos educadores sobre as palavras utilizadas e vivenciadas pelos pescadores em seu contexto social e estimulam o desenvolvimento de estratégias educacionais por meio dessas perspectivas



linguísticas; isso significa que a relação com a cultura da comunidade é fundamental para uma ação efetiva de transformação da educação de pescadores e pescadoras. Por exemplo, considere um parágrafo sobre relações de gênero. O papel da mulher na pesca é tão precioso quanto o do pescador, portanto, submeter tal reflexão ao grupo focal causa uma conscientização coletiva e, portanto, uma mudança de condicionamento dentro da cadeia produtiva da pesca, destacando os diferentes temas ao longo de sua carreira. cadeia produtiva, transformando a mulher em protagonista. Tal exemplo deve ser usado para dar feedback à comunidade com outra perspectiva, uma perspectiva diferente da usual tal ação usa as palavras geradoras citadas por Paulo Freire como "fases de aplicação do método. Serve como cenário para diagnosticar e explorar o mundo lexical do grupo, seguindo a palavra escolhida, riqueza fonética, critérios de complexidade fonética, criando situações existenciais específicas do grupo e discussão. envolvido. em atividades educacionais ao criar fichas de vocabulário para a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes às palavras formadas.

Métodos de Intervenção Social: Libertação Social e Governança democrática

373

Desenvolver metodologias de intervenção social através da compreensão do comportamento educativo e social. A diagnose participativa, assim como a diagnose quantitativo que contribua para o processo de ação (implementação), monitoramento e avaliação das intervenções sociais, é um dos caminhos do avanço democrático de participação em massa.

O fortalecimento da comunidade pesqueiro tradicional é o principal objetivo da utilização desta metodologia PEA Pescarte, portanto, com o objetivo de organização comunitária, reconhecer o poder público para atender às necessidades de subsistência da comunidade pesqueira nos efeitos da exploração de petróleo e imobiliário. especulações, especificamente, nos municípios de Povoado do cabo Frígido e Búzios, a discrepância da realidade é evidente.

Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos no contexto da Educação Ambiental Pública seguem as diretrizes determinadas pela Nota Técnica 01/2010, publicada pelo IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente, o que torna, para todos os efeitos, as ações executadas dentro do escopo dessa nota técnica e com supervisão do IBAMA uma política pública. Essa política, por sua vez, segue consoante à atual Política Nacional de Meio Ambiente, competência esta do Ministério do Meio





Ambiente. Entre seus pontos fundamentais, pode-se entender a construção de uma educação ambiental pública que supere a falsa encruzilhada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. (TIMOTEO, 219, p. 102)

Desenvolver uma ação que “supere a falsa encruzilhada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social”. é de grande importância diante dos problemas encontrados na comunidade pesqueira, a educação por sua vez, eleva seus indivíduos a um grau de aplicabilidade social tão preciso e cirúrgico que os discursos são ouvidos e suas demandas compreendidas, o lugar onde a comunidade fala a pesca depende do destinatário que processa a mensagem fazendo com que quem ouve (policiais na esfera pública) veja o pescador e pescadora artesanal, por sua vez, agrega aos valores cívicos um bom posicionamento perante a sociedade que vive em seu território planos de ação reservados à elite comercial que predomina nas cidades-estados turísticas.

Nota-se que o conhecimento cultural da comunidade e a identidade da comunidade são o núcleo das atividades em andamento. Não é só pescar. mas também um meio de sobrevivência também é uma forma de relaxar. Consequentemente, é necessário compreender os processos sociais e culturais que envolvem os membros da sociedade para que o método de intervenção social possa levá-los a interrogar a si mesmos, à sociedade e aos seus pares. O primeiro passo é entender que pescar não é diversão; A pesca é um trabalho árduo, existe toda uma cadeia produtiva que envolve diferentes tarefas, a pesca é o sustento das famílias que são vulneráveis e vivem de trabalhos precários, ora sozinhas ora em grupos, ou seja, existe uma cadeia de atividades que envolve os diferentes interlocutores, homens e meninas, jovens e velhos; há um sentido de ancestralidade, um conhecimento obtido pela oralidade, pela observação pelo contato com a natureza.

Assim, existe toda uma simbologia que representa a sua ancestralidade e os seus modos de vida, os seus saberes, a sua arte, o seu saber-fazer, a sua existência e a sua sobrevivência no mundo de hoje. Isso significa que a compreensão das possibilidades da cultura por meio da arte da pesca traz para seus integrantes, para os envolvidos, um saber sempre em contato com a natureza carregado de significados, significados por meio da leitura e aprendizado diários, que passam de geração em geração., dos perigos constantes da vida cotidiana. Todos esses pontos elencados permitem que essas comunidades tenham visibilidade social diante do esquecimento histórico, corroam nosso tempo, se organizam e se auto identifiquem.



O não-verbal como sistema simbólico de fortalecimento das comunidades pesqueiras

Ao abordar a dominação simbólica e as lutas regionais, Bourdieu (2001, p. 128) ocasiona como o poder da classe dominante sobre os governados pode ser preservado. A extinção de uma prática ou hábito, bem como de tradições e cultura, não se estabelece de forma diretamente excludente, pois há uma sutileza ideológica projetada através da constituição de estigmas negativos, ou seja, a exclusão de uma cultura constituída por grandes grupos não trará resultados efetivos, assim como a estigmatização negativa desta cultura.

Estigmatizar significa marcar constantemente algo ou alguém, portanto, ao marcar negativamente um fenômeno cultural, cultura ou tradição, as gerações futuras formam uma nova identidade social e cultural vinculada às manifestações e reproduções simbólicas e objetivas da classe dominante, tal como consideram repulsivo. As tradições de sua gênese. Esta forma de dominação, que assume uma comunidade de aposentos de agentes sociais, é confirmada pela persistência da afluência da classe dominante nas relações de poder simbólico em relação aos possuídos. que acaba lutando em estado solitário que o fez abdicar e fora de sua identidade legítima.

Dentro desse paradigma consolidado, é preciso destacar o princípio da luta pelas memórias formadas por meio da linguagem verbal e não verbal, que para as comunidades tradicionais é um processo de comunicação que transmite conhecimento e prática e cultura ao outro. as tradições necessárias à preservação, autonomia, autoestima, fortalecimento da identidade coletiva e oposição ao domínio de classe. Essa é a linguagem que compactua e enfatiza a pretensão do regionalista de estigmatizar o grupo que cria o território onde é produzido (BOURDIEU, 2001, p. 126).

Linguagem verbal veiculada por meio da fala por meio de contos, lendas, narrativas e linguagens não verbais que possuem características visuais e sonoras, gestos, gestos, gestos, toques, cheiros e gostos que formam a memória coletiva das comunidades tradicionais em processo de memorização e uma compreensão de uma identidade legítima. É isso que fundamenta a descontinuidade da legitimidade pautada no processo de autoconstrução do agente da ação social, quando se controla o passado com o auxílio da linguagem oral e da imaginação e se recorda de sua história, práticas culturais e sociais. Essa ação contribui para o autorreconhecimento, o reconhecimento do outro e o sentimento de pertencimento à comunidade o restabelecimento dos laços sociais e o fortalecimento da luta coletiva pela subversão das relações de poder simbólico, que



contempla a não extinção do estigmatizado características, mas a destruição dos valores que os constituem como estigmas, que busca impor novas criações de divisão (BOURDIEU, 2001, p.124).

Além disso, é preciso explicar a permanência das tradições a partir da memória coletiva que, segundo a perspectiva de Halbwachs (2003), estrutura-se no tempo e é constantemente reconstruída, seja ela ressignificada pela comunidade ou pelo simbolismo externo. poder, ainda tem valores, histórias, cultura e tradições, pois a memória é exercida por cada agente social que tem um suporte de memória do passado, antes mesmo de sua existência, e do presente.

Nesta reconstrução da identidade, a revolução simbólica da memória contra a dominação simbólica exercida pela elite e seus efeitos intimidadores, tem como objetivo não a reconquista de sua identidade legítima, mas a reapropriação coletiva desse poder sobre os princípios de construção e avaliação. de identidade: a identidade própria que o dominado deserdou em favor do dominante aprovando ser negado ou mesmo negado a ser reconhecido dentro dessa estrutura econômica e social (BOURDIEU, 2001).

Considerações finais

376

Fica claro o papel do PEA Pescarte como mobilização social e, conseqüentemente, organização comunitária. Conseqüentemente, o formato da enquete traz como princípio metodológico o método de intervenção social baseado no método Freiriano, que, por sua vez, se baseia no uso da linguagem dos sujeitos da ação para um processo de ensino e aprendizagem, por meio de palavras geradoras. Conseqüentemente, a educação social vai além da área escolar e busca trazer a formação para o tema da educação Contemplação crítica Estar no mundo pela consciência. Logo ultrapassa os muros da escola e começa a ser aplicado em diferentes espaços, entre os quais se encontram diferentes comunidades, que são constituídas por indivíduos, membros da comunidade em questão, que compartilham elementos culturais materiais e imateriais, que são vividos em suas vidas diariamente.

Desta forma, a linguagem torna-se o grande instrumento da relação dialógica entre atores, sujeitos da ação investigadores, educadores e formadores, compreendendo assim as suas particularidades, as suas histórias, os seus termos-chave: as palavras geradas são meios para facilitar todo o processo por isso que haja conscientização, reflexão, mobilização, visando a coesão social entre os membros da comunidade para que esses sujeitos sociais



se organizam contra seus direitos e deveres e possam exigir sua efetividade perante a sociedade e o Estado Democrático de Direito.

O nosso país é um país múltiplo, diverso, que congrega diferentes culturas e modos de vida, que ainda estão fora das suas tarefas sociais, dos seus saberes, da promoção da autoestima do reconhecimento social da comunidade segundo os seus saberes e as suas práticas., incitando uma reflexão crítica para que se emancipem e batalham contra as injustiças sociais vivenciadas ao longo da história de nosso país.

Referências

ALCURE, Lenira Ferraz. Comunicação verbal e não verbal. 2.ed. Rio de Janeiro: Senac, 1996.

ACSELRAD, Henri, MELLO, Cecília Campello do Amaral e BEZERRA, Gustavo das Neves. *Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição da memória: uma perspectiva histórico cultural*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>, acesso em 01 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CUNHA, Marcio Werneck da; CHAVES, Chrisiane Paiva. *Armação dos Búzios*. Rio de Janeiro: Viana & Mosley. 2002.



CUNHA, Marcio Werneck da. *Búzios: Armação Histórica*. (Resumo dos ensaios sobre geografia, pré-história e história do Município de Armação dos Búzios). 1997.

DIEGUES, Antonio Carlos e ARRUDA, Rinaldo S. V. (orgs). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1977].

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (19 ed., 1989).

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad.: Luiz Repa. SP: Editora 34, 2009, 2ª. Edição.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* 8ª ed. São Paulo Cortez. 2005.

_____. *Organização e gestão escolar. teoria e prática*. 5ª ed. Revista ampliada-Goiânia. Editora Alternativa. 2004.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. SP: Martins Fontes, 1997.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio, *Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente*. In: _____ - Campos dos Goytacazes – RJ UENF/ EdUENF 2019.



HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DAS PRISÕES NO BRASIL: BALANÇOS, CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Antonio Gustavo V. Rodrigues¹

A História das prisões tem sido abordada a partir da década de 90 do século XX no Brasil, se encontrando em fase de crescimento desde as primeiras publicações aos dias de atuais. Elencaremos aqui, por meio de uma revisão e pesquisa bibliográfica², algumas questões de ordem teórico-metodológica acerca da prisão como objeto de estudo da História, assim como apresentaremos um panorama da maneira com que o tema tem sido trabalhado por historiadores brasileiros. Nesse sentido, nos utilizaremos da seguinte organização. Primeiro apresentaremos algumas possibilidades de fontes para o estudo das prisões na História, estabelecendo, a partir destes documentos, algumas ressalvas de cunho metodológico. Em seguida traçaremos um perfil historiográfico de como a História das prisões tem se construído enquanto campo de estudo dentro da comunidade historiográfica brasileira.

No caso de períodos que se distanciam mais no tempo, tais como Brasil colônia e/ou Império, temos algumas tipologias de fontes específicas que podem ser estudadas. Mas antes disso devemos saber que o sistema carcerário que conhecemos hoje, isto é, com o uso da privação de liberdade como a principal forma de punir ainda não existia. Nesse sentido, uma das principais sugestões é que possamos estar entendendo os códigos penais como fonte para o conhecimento histórico, pensando sobretudo a maneira com que estes foram construídos historicamente, e observando suas mudanças ao longo do tempo (Perrot, 2021). Outra possibilidade é a leitura dos relatórios construídos anualmente pela justiça, alternativa utilizada por Anita Lazarim (2017), que em sua dissertação de mestrado estuda a casa de detenção da corte imperial e analisa muitos números de relatórios

379

¹ Estudante do curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, localizada na cidade de Sobral, zona norte do estado do Ceará, Brasil. Bolsista do Programa de Educação Tutorial-PET História UVA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Gênero e América Latina- GEHGAL. Email: gustavovasconcelos171@gmail.com

² Este trabalho faz parte de uma produção maior, que será defendida como monografia para obtenção do grau de licenciado em História. Onde conto com a orientação da professora Dra. Gleidiane de Sousa Ferreira, professora do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.



produzidos pelo setor judiciário do império. Estes documentos (tanto os relatórios quanto os códigos penais) conseguem nos apresentar um panorama histórico da maneira com que temáticas como prisões, crimes e criminosos foram tratados, pensados e organizados durante o império brasileiro. Devemos manter, obviamente, o rigor da análise crítica e metodológica. Vejamos o que diz Perrot (2021):

[...] Portanto, para o historiador há um duplo obstáculo a ser evitado: o estudo positivo das estatísticas criminais, e o estudo puramente ideológico do Código e seu funcionamento. Pois se o delito é o Código, este é em si mesmo a expressão de outra coisa: expressão de ordenar, sem dúvida, mas também expressão de magistratura, do Estado, das opiniões etc. A tarefa do historiador seria, pois, a de se deter nas transformações e seus processos, para aí tentar apreender o papel das diversas instâncias e de todas as suas mediações. (PERROT, 2021, p. 277)

Percebemos então que a existência desses documentos pode nos apresentar amplas possibilidades de estudo, no entanto, devemos estar cientes daquilo que, enquanto historiadores profissionais, devemos evitar, tendo em vista a construção de um conhecimento histórico crítico e problematizado.

Estes documentos também nos apresentam alguns desafios de ordem prática, o principal deles é que nem todos estão disponibilizados de maneira *online*. No caso do código penal, felizmente, pode ser facilmente encontrado de maneira remota. O Senado Federal disponibiliza em versão digital todas as constituições criadas durante o Brasil império. No caso dos relatórios criados pelos ministros da justiça e chefes de polícia, não conseguimos encontrá-los de maneira online, nos restando apenas a opção de que estes documentos estejam disponibilizados em arquivos públicos dos estados brasileiros, principalmente o do Rio de Janeiro, mas é uma pesquisa que os interessados no tema devem fazer, pois os trabalhos que lemos não nos apresentam esta informação.

Unida às documentações anteriores, temos a imprensa como fonte para discutir o império brasileiro a partir de suas práticas de punição, leis e criminalidade. Este campo é extremamente fértil, haja vista a explosão de revistas e jornais advindas do período e que podem ser facilmente encontrados no site da Biblioteca Nacional, na parte da



Hemeroteca³. No caso específico da História das prisões o desafio é que nem sempre a imprensa se preocupa em narrar eventos que tenham como palco principal as prisões, fazendo com que seja necessário sempre um acontecimento a parte que chame a atenção dos jornais e revistas, como massacres e revoltas prisionais. Nesse sentido, estudar a história da criminalidade (isto é, a maneira com que a sociedade concebe o conceito de crime e criminalidade) se torna mais fácil, aja vista a grande quantidade de jornais que noticiam crimes grandes e pequenos.

Nas demais temporalidades da História do Brasil as tipologias mencionadas anteriormente podem ser mantidas. Em todas os períodos a partir do Império podemos historicizar documentos como os códigos penais, relatórios produzidos pelos ministérios da justiça (no caso do Brasil mais recente) e documentos feitos pela imprensa. No caso da Primeira República alguns estudos têm analisado a relação entre marginalidade e criminalidade a partir do cangaço, sobretudo daqueles cangaceiros que experimentaram o sistema prisional. Aqui temos um grande repertório documental que são as fichas criminais produzidas pelo setor judiciário, que nos apresentam uma descrição extremamente detalhada dos sujeitos que feriram o código social estabelecido, apresentando informações como motivo do crime, cor do sujeito, profissão etc. Outra possibilidade é construir uma história de trajetória (um pouco semelhante com o que a História das mulheres e teóricas feministas já costumam fazer), analisar a história de um único (ou alguns) sujeito, e então construir um estudo das vezes em que ele aparece nos arquivos judiciais e noticiários criminais. Estes arquivos dificilmente são disponibilizados de maneira *online*, haja vista que a maioria deles envolve nomes de pessoas privadas. A solução é, de fato, irmos aos arquivos de nossos estados e municípios. No Ceará, onde se localiza a Universidade de onde realizamos este trabalho, temos o Núcleo de Documentação Histórica e Social- NEHDIS, vinculado ao curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, que é administrado pelo Programa de Educação Tutorial do mesmo curso, e que dispõe de ampla documentação que pode ser utilizada a partir das questões anteriores, principalmente fontes criminais e outros documentos produzidos pelo poder judiciário.

³ A biblioteca nacional do Brasil nos apresenta a possibilidade de consultarmos uma grande variedade de documentos impressos de cunho histórico, como revistas e jornais principalmente do século XIX. Nesse sentido, toda a documentação mencionada é disponibilizada de maneira remota, basta acessar ao seguinte site: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.



No que diz respeito a produção de estudos específicos sobre as prisões, conseguimos organizar um panorama de autores(as) e obras que têm se dedicado ao assunto. A primeira obra é *Vigiar e Punir: O nas nascimento das prisões* (2014), escrito pelo filósofo francês Michael Foucault em 2014, que nos apresenta uma análise histórica e filosófica da prisão a partir do advento da modernidade e da reforma penal europeia. Ainda em solo francês, temos as produções historiográficas de Michelle Perrot, trabalho que nos mostra uma análise histórica das prisões francesas no século XIX, funcionando como uma obra essencial no que diz respeito ao tratamento metodológico para construção da História das prisões. Por fim, citamos Angela Davis, principalmente com sua obra *Estariam as prisões obsoletas?* (2020), onde a autora nos apresenta uma análise completa a respeito das prisões estadunidenses, pensando as prisões a partir das categorias de gênero, classe e raça, defendendo a tese de que a prisão enquanto instituição nos mostra a permanência do racismo estadunidense e internacional. Essa bibliografia conversa bastante entre si, Perrot se mostra uma grande leitora de Foucault e vice-versa, assim como Davis cita Foucault.

No Brasil a História das prisões tem apresentado um número considerável de produções, ainda que de forma retardada; aja vista a influência das obras de Foucault a partir da década de 70 e o surgimento de obras sobre o assunto apenas a partir da década de 90 e início dos anos 2000 (MAIA, 2009). Nesse sentido, vale a pena destacarmos a coleção de artigos denominada *História das prisões no Brasil* (2009), organizada por Clarice Nunes Maia, Flávio de Sá Neto, Marcos P. Costa e Marcos Luiz Bretas, que reúne trabalhos desenvolvidos no Brasil, apresentando textos de períodos diversos de nossa História e da América Latina produzidos por jovens historiadores e historiadoras. Além disso, temos como principal trabalho sobre o assunto a produção do sociólogo Fernando Salla, *As prisões de São Paulo, 1822-1944* (2006) que estuda a História das prisões no Estado de São Paulo. Assim como o livro *Os signos da opressão* (2003), de Regina Célia Pedroso (2006) e a produção de Elizabeth Cancelli, que estuda especificamente o Carandiru.

Ao trabalharmos com a História das prisões, principalmente quando estávamos realizando um levantamento dos(das) pesquisadores(as) que trabalharam com o tema, um fato nos chamou bastante atenção: a grande maioria das produções historiográficas sobre o tema concentram-se em períodos temporais que vão até a década de 30 do século XX, sendo pouquíssimos os trabalhos acerca de períodos mais recentes da História brasileira, especialmente, pós-ditadura civil-militar. Pensando na hipótese anterior, construímos um levantamento de teses e dissertações que foram defendidas entre 2009 e 2019 em



instituições acadêmicas brasileiras, isto é, na última década, e que tinham como tema a História das prisões e outros temas correlatos, como policiais e criminalidade; através do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES⁴. Na área que nos possibilita pesquisar sobre temas específicos a partir de termos colocamos as seguintes palavras “Prisão, polícia, penitenciária, cadeia, crime, criminoso”, e então selecionamos os resultados dentro da área de Ciências Humanas, na subárea de História. Esta pesquisa gerou um número de trabalhos dentro da temática, que foram por nós analisados (a partir do título, e em alguns casos, do resumo) um a um, sendo que alguns foram excluídos por não corresponderem a temática pesquisada. Sobre a suspeita anterior de que poucos trabalhos têm abordado a História das prisões dentro do período histórico Pós-ditadura, sistematizamos todos os trabalhos encontrados a partir de divisões historiográficas tradicionais da História do Brasil, onde chegamos aos seguintes dados:

⁴ Plataforma que concentra todos os trabalho defendidos a nível de mestrado e doutorado em instituições brasileiras. Ver em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)



Tabela 01- Relação de produções sobre História das prisões por ano e período historiográfico/temporal.

Período	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Colônia (1530-1815)	2	0	0	2	0	1	0	1	3	1	1	11
Joanino e Império (1815-1889)	9	6	7	9	3	5	2	5	3	6	3	58
Primeira república (1889-1930)	8	5	10	9	4	8	5	5	3	6	10	73
Era Vargas, governo provisório /república (1930-1964)	4	4	7	6	2	8	4	4	7	4	3	53
Ditadura-civil militar (1964-1988)	5	2	5	6	3	4	2	4	5	5	2	43
Nova república (1988-2022)	2	3	2	7	3	3	1	6	2	3	4	36
Total/ano	30	21	33	40	15	29	14	25	23	25	23	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir da plataforma CAPES.

Nossa hipótese estava correta, a grande maioria das produções historiográficas se concentram sobre o período da Primeira República (73 produções), seguido pelo período Imperial e Joanino, com 58 trabalhos. Como suspeitávamos, o período com menos produções a respeito é Brasil Colônia (11 trabalhos), isso se dá pelas inexistências de prisões naquele tempo, portanto, não deve ser levado em conta. Nesse sentido, temos



em sequência o Brasil pós-Ditadura, com apenas 36 pesquisas. O que nos faz refletir com veemência sobre o assunto, especialmente se levamos em conta os diversos casos de massacres e desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil, dos mais noticiados podemos citar o Massacre do Carandiru e a Chacina da Candelária. Sousa (2016) aponta para uma espécie de esquecimento e silenciamento da sociedade como um todo, incluindo a comunidade historiográfica, a respeito do que aconteceu e acontece nas prisões brasileiras. Segundo ela, a prisão é um problema que de tão incômodo que é, evitamos dele falar. Isso pode explicar, nesse sentido, a baixa produção sobre História das prisões em todas as temporalidades na História do Brasil, mas fica ainda mais claro quando olhamos para nossa História do Tempo presente, que ao mesmo tempo em que reúne diversos fatos em que milhares de pessoas foram mortas em prisões (ou em outros espaços) a produção de trabalhos historiográficos sobre o tema ainda se encontra tão baixa. Ainda assim, podemos perceber que a História das prisões se encontra em desenvolvimento no Brasil (MAIA, 2009), e que mesmo dentro das produções já existentes temos uma grande lacuna no que diz respeito a História do Brasil pós-ditadura.

Bibliografia

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** [Tradução de Marina Vargas]. Rio de Janeiro: Difel, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** [Tradução de Raquel Ramalhante]. 42. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014

LAZARIM, Anita de Sousa. **Rotinas do Cárcere: Uma história social da Casa de Detenção da Corte entre 1856 e 1889.** 2017. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MAIA, Clarissa Nunes. Introdução: História e historiografia das prisões. *In*: MAIA, Clarissa Nunes (Org.); SÁ NETO, Flávio de. (Org.); COSTA, Marcos P. P. (Org.); BRETAS, Marcos Luiz. (Org.). **História das prisões no Brasil I.** 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. v. 02. 314p. (p. 5-25).



PEDROSO, Regina Célia. **Os signos da opressão**: história e violência nas prisões brasileiras. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2003. (Coleção Teses e Monografias Vol.5)

PERROT, Michelle. Revolução e prisões. *In*: **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Cap. 10. p. 299-343. Seleção de textos e introdução Maria Stella Martins Bresciani; Tradução de Denise Bottmann.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo: 1822-1940**. 2. ed. Annablume: Fapesp, 2006.

SOUSA, C. S. O. **Reflexões acerca dos silêncios em torno da história das prisões na Primeira República brasileira**. *In*: I Encontro de Pós Graduandos da Sociedade Brasileira de Estudos dos Oitocentos, 2016, São João del Rey. Anais da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos - SEO., 2016. p. 20-38.



O PASTORADO FEMININO NAS ASSEMBLEIAS DE DEUS - UMA QUESTÃO ALÉM DO GÊNERO

Célio César de Aguiar Lima¹

Ao ler e reler os diversos trabalhos, confessionais, acadêmicos, voltados a história das Assembleias de Deus no Brasil, sempre ficou uma lacuna: e as mulheres? Sempre se citavam homens, sejam suecos ou brasileiros porém, segundo o Censo de 1900 no Brasil haviam 17.371,069 sedo 8.855,237 homens e 8.515,832 mulheres mostrando um equilíbrio em seu quantitativo². Em 1911, dois missionários Suecos que eram, em relação à Suécia de 1910, como em sua maioria, pessoas ruralistas, pobres e de igrejas congregacionais “livres”, com pouca escolaridade e com isso, com a realidade muito próxima que encontram no Brasil. A nível de informação conforme cita ALENCAR:

Em 1910, a Suécia tem 5.522,403 habitantes, dos quais 4.154.803 são de zona rural, ou seja, 75% da população. [...] No Brasil, em 1910, temos 23.414.177 habitantes, [...] no início do Século XX a Suécia é um país agrícola falido, e mais de um milhão de duzentos mil suecos ‘atenderam à voz do sangue ... e ouviu o chamado da América’ dos quais dez mil vem para o Brasil”.³

387

Ao chegarem no Brasil os Suecos encontram uma realidade de fartura em contraste com a pobreza deixada na Suécia. Eles por estarem vindos da Europa, acreditavam os brasileiros que vinham de um país rico, desenvolvido, chegando a um local atrasado, poucos recursos, muitas doenças e calor, porém a realidade era outra, país estagnado que exportava sua população para fugirem daquela realidade. Sendo assim, podemos

¹ Célio Cesar de Aguiar Lima é graduado em História, Ciências Sociais e Teologia, Mestre em História Social, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) onde cursa o Mestrado, aluno do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde cursa o Doutorado. E-mail professor.aguiar@hotmail.com

² SYNOPSE DO RECENCEAMENTO – 13 DE DEZEMBRO DE 1900. DIRETORIA GERAL DE ESTATISTICA – MINISTERIO DA INDUSTRIA, VIAÇÃO E OBRAS PUBLICAS – TOPOGRAPHIA DA ESTATISTICA – 1905. APUD: www2.senado.leg.br

³ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012. Pág 82



considerar sofrimento Suecos virem para o Brasil, ou, para quem chegava em solo Brasileiro seria a esperança de uma vida melhor com mais oportunidades?

Partindo de um princípio que trabalhamos nessa Dissertação onde o foco são as Assembleias de Deus Brasileiras, igreja classificada como Pentecostal onde se crê que pessoas sobre “*éxtase espiritual*” recebem a capacidade de falar em “*outras línguas*”, e essa era a mensagem dos missionários pioneiros e fundadores dessa denominação, segundo relatos a senhora Celina Martins Albuquerque (1876 – 1966) em uma reunião de oração passou pela experiência pessoal de “*falar em outras línguas*” também chamado de “*batismo no Espírito Santo*”⁴. Devido aos missionários apregoarem que essa experiência poderia acontecer com todos que acreditassem, indo de encontro ao formato do “*crer*” da Igreja Batista em Belém, resultou na expulsão dos Missionários e todos que acreditassem nesse fenômeno em 13 de junho de 1911⁵. O destaque aí é que a mensagem fenomenológica apregoada a todos se cumpre primeiro com uma mulher. A segunda pessoa a ter essa “*experiência*” foi a senhora Maria de Jesus Nazaré Araújo (1880 -), em 1914, sendo destacada como a pioneira pentecostal no Ceará, ou seja, mais uma mulher.⁶

Outro nome emblemático feminino é da missionaria Frida Maria Strandberg Vingren (1891 – 1940) que veio para o Brasil em chegando a Belém em 14 de julho de 1917 vivendo aproximadamente treze anos no Brasil sendo sete em Belém e seis no rio de Janeiro, retornando para a Suécia em 1932 e falecendo em 1940 aos 49 anos. Embora não reconhecida e quando citado não há o justo reconhecimento, sua presença e atuação foi um marco na história das Assembleias de Deus. Cantava, pregava, orava, tocava instrumentos, compôs vinte e quatro hinos do hinário oficial das Assembleias de Deus chamado de Harpa Cristã, se expunha em praças cantando e pregando como na praça Onze no Rio de Janeiro, presídios, casas e templos. Foi escritora no jornal oficial das Assembleias de Deus chamado de Boa Semente⁷, fundado em Belém e do jornal Som Alegre do Rio de Janeiro. Ambos mais tarde se fundiram nascendo então o Jornal

⁴ FRESTON, Paul. *Breve história da Assembleia de Deus*. Revista Religião e Sociedade, 16/3, maio/94a, Rio de Janeiro

⁵ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012. Pág 95

⁶ SANZANA, Elizabete Del C. Salazar - “*Todas seríamos rãs*” - história do pentecostalismo chileno na perspectiva da mulher 1099-1935, SB Campo, Dissertação de Mestrado-UMESP, 1995.

⁷ ANEXO 04



Mensageiro da Paz⁸, existente até os dias de hoje editado pela CPAD – Casa Publicadora das Assembleias de Deus⁹.

A ideia de igualdade de gênero, igualdade de sexos é uma característica do século vinte e de classes escolarizadas. Como entender três jornais a terem nomes femininos como redatoras na década de 20? Na teoria teológica pentecostal há uma igualdade entre homens e mulheres pois o “*Espírito Santo age indistintamente sobre os gêneros*”, mas, na prática eclesiológica não foi assim pois esse foi o melhor período em que houve maior participação e oportunidades qual as mulheres tiveram nas Assembleias de Deus. Frida Vingren exerceu atividades eclesiásticas práticas, que ainda hoje, não são bem aceitas dentro das Assembleias de Deus. O próprio Gunnar Vingren explicita em seu diário que “*durante a minha enfermidade, a minha esposa, junto com os obreiros da igreja, tem assumido a responsabilidade pela obra*”, sendo confirmado por um artigo de Paulo Leivas Macalão, na revista O Semeador, de maio de 1961, citando que “*a irmã Frida tomou a frente dos cultos ao ar livre*”. Essas colocações deixam claro e sem rastro de dúvidas que ela “*tomou a frente*”, não foi por falta de líderes e obreiros, mas por capacidade e liderança exercida.

As Assembleias de Deus nascidas em 1914 nos Estados Unidos tinham pastoras e missionárias. Em 1925 na Assembleia de Deus do Rio de Janeiro, Vingren consagra uma mulher de nome *Emília Costa*¹⁰ ao diaconato e, consecutivamente, se tornaria um padrão para as demais Assembleias de Deus brasileiras por se tratar de um ato realizado pelo fundador da igreja que estava na capital do país mas, foi massacrado e exterminado na Convenção das Assembleias de Deus que aconteceram em 1930.

ALENCAR cita que:

Há registro de uma polemica atuação de algumas missionárias solteiras, suecas, no Ceará na década de 20, com o missionário Bruno Skolimowski (|Rego, 1942); [...] há diferentes opiniões sobre os trabalhos femininos na igreja, entre os próprios suecos. Além de Frida, Adina Nelson (1889 – 1978) também se destacou como pregadora. Essa dificuldade de lidar com o ministério feminino não é um “problema nordestino” exclusivamente, mas também dos suecos, segundo a pesquisa de Gunilla N. Oskarsson (2007)

⁸ ANEXO 05

⁹ ARAÚJO, Isael de. *Dicionário do Movimento Pentecostal*. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

¹⁰ ANEXO 06



Segundo ARAUJO¹¹, dos 64 missionários da STM, entre solteiras e casadas, 39 eram mulheres, ou seja, 56,3% da força missionaria, mas como ele admite, somente se fala de Vingren e Berg.

Demonstrando qualquer oposição e preconceito, pelo contrário, incentivando, reconhecendo e apoiando o trabalho das mulheres, após ouvir a pregação de André Bernardino da Silva, fundador da Assembleia de Deus Catarinense, aos 22 anos de idade, *Élida Andrioli Vieira* se converteu e passou a cooperar com o crescimento da Assembleia de Deus na região litorânea de Santa Catarina.

*Élida Andrioli Vieira*¹² é uma das primeiras crentes da Assembleia de Deus do estado de Santa Catarina. Seu testemunho de conversão foi publicado no *Mensageiro da Paz* no ano de 1933. Segundo Paulo Vieira Marques, filho de Élida, a mãe era uma jovem comunicativa, destacada e dinâmica nas atividades da igreja. Por essas qualidades, Gunnar Vingren a separou para o diaconato. Quanto a atuação da jovem Élida, o próprio fundador da AD em Santa Catarina dá um relato no jornal *Mensageiro da Paz* sobre o assunto¹³.

André Bernardino conta que esteve 15 dias em Ilhota com um grupo de crentes. Élida foi a responsável pela pregação, discipulado e orientação dos novos convertidos. Bernardino relata em certo momento que, após voltar para casa depois de um batismo em Ilhota, adoeceu ao voltar para casa, não podendo atender a Escola Dominical em Itajaí, "*mas a irmã Élida foi em meu lugar*".

Esta fala revela a importância e a responsabilidade da jovem obreira. Provavelmente, existiam obreiros do sexo masculino, mas a importância e a confiança depositada em Élida são evidentes. Ao longo da vida, Élida continuou trabalhando dentro da AD durante toda a sua vida e faleceu aos 82 anos de idade.

Como podemos constatar, as mulheres até aqui citadas tiveram seus ministérios incentivados por Gunnar Vingren. O missionário sueco era amplamente a favor do ministério feminino, além de ser também favorável ao ensino teológico formal. Entretanto, nas convenções da Assembleia de Deus ele e a esposa foram voto vencido na maioria das propostas que sugeriram. Além disso, os problemas de saúde que Gunnar adquiriu o impediram de continuar a frente da Assembleia de Deus no Brasil. Desta

¹¹ ARAÚJO, Isael de. *Dicionário do Movimento Pentecostal*. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

¹² ANEXO 07

¹³ *Mensageiro da Paz* no ano de 1933



forma, se conclui que se Gunnar Vingren tivesse liderado a Assembleia de Deus por mais tempo, ela não seria o que conhecemos hoje¹⁴.

ABRASILEIRANDO O MOVIMENTO DA RUA AZUZA

Aos poucos, a Assembleia de Deus foi se tornando uma igreja brasileira. O crescente número de comunidades e de lideranças nacionais foi criando um quadro em que a administração se desloca, paulatinamente, das mãos dos suecos para a dos brasileiros, concretamente, de nortistas e nordestinos, geralmente de origem rural. Assim, as relações de poder existentes na Assembleia de Deus podem ser melhores analisadas a partir do coronelismo e militarismo, com sua hierarquia de obediência irrestrita. Como o pentecostalismo ligado a esta igreja tenha surgido em meio ao ciclo da borracha, assimilou boa parte do coronelismo presente nas fazendas de borracha no Norte e de outros cultivos no nordeste brasileiro. Indubitavelmente, essa era a maneira utilizada pelos coronéis para manter a obediência. Encontramos na retórica dos pastores pentecostais a ênfase de uma liderança como divinamente instituída, portanto, merecedora de obediência e respeito. No entanto, esta autoridade é transferida também ao crente pela ênfase pentecostal, uma vez que, no pentecostalismo todos têm “poder”. “Percebe-se então uma linha muito tênue que separa o poder do Espírito para inclusão e afirmação social e o poder pessoal para se sobressair ou manipular os demais”¹⁵.

A inserção na sociedade e cultura nordestinas contribuiu para a consolidação de uma organização marcada por um forte autoritarismo, em que o poder se legitima pela tradição. A tradição pentecostal de organizar-se de maneira carismática a partir dos dons que emergem na comunidade vai adaptar-se à cultura brasileira tradicional. E, como observa Freston, “o poder tradicional, fundado na autoridade patriarcal, vai raptar o poder carismático fundado no dom pessoal que marcou as origens da AD”¹⁶.

A primeira reunião de âmbito nacional com o propósito de manter/criar uma identidade e a unidade doutrinária da Assembleia de Deus, e resolver questões de ordem interna e

¹⁴ A Hora: 10 mulheres pregadoras da Assembleia de Deus (marllon221190.blogspot.com)

¹⁵ POMERENNIG, Claiton Ivan. *Oralidade e escrita na teologia pentecostal: acertos, riscos e possibilidades*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo. p. 71.

¹⁶ MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 247.



externa se deu na capital potiguar, em caráter de urgência aconteceu de 5 a 10 de setembro de 1930, e reuniu a maioria dos pastores nacionais e todos os missionários suecos com o objetivo de “*resolverem certas questões que se prendem ao progresso e harmonia da causa do Senhor*”. Uma dessas questões era o trabalho feminino na igreja. Secretariando as sessões da primeira Convenção Geral, alternaram-se, os pastores Manoel Leão e Manoel Hygino de Souza. O conteúdo das atas produzidas na primeira Convenção Geral é desconhecido, visto que estas se perderam, no entanto, o teor das reuniões é conhecido, devido aos registros dos pastores Francisco Gonzaga e Lewi Pethrus, líder da Igreja Filadélfia de Estocolmo, Suécia, que enviou os missionários suecos ao Brasil, após a chegada de Gunnar Vingren e Daniel Berg, em 1910.

A pauta da primeira Convenção abordava quatro temas:

1. O relatório do trabalho realizado pelos missionários;
2. A nova direção do trabalho pentecostal do Norte e Nordeste;
3. A circulação dos jornais Boa Semente e O Som Alegre;
4. O trabalho feminino na igreja.

Existem duas fotos oficiais¹⁷ da histórica da Convenção de 1930, aparecem 35 rostos, dentre eles, dois de mulheres, *Beda Palm* missionária sueca que chegou ao Brasil em 1927, e trabalhou no evangelismo em Pernambuco e Rio Grande do Norte durante seis anos e *Frida Vingren*, esposa do missionário Gunnar Vingren e, possivelmente, o estopim¹⁸ para a discussão do trabalho feminino na igreja¹⁹. Na segunda Frida Vingren aparece como única mulher entre dez homens²⁰. Ela iniciou com certeza vários projetos e como mulher naquele momento não teve apoio dos obreiros nacionais e nem dos seus e suas compatriotas.

¹⁷ ANEXO 08

¹⁸ ALENCAR, pesquisador do pentecostalismo brasileiro, ao entrevistar um pastor com mais de oitenta anos, lhe perguntou sobre o papel de Frida na Convenção de 30, o pastor teria respondido taxativo: “a convenção aconteceu por causa dela!”. ALENCAR, Gedeon Freire de. *Frida Vingren (1891-1940): quando uma missão vale mais que a vida*. In: OROZCO, Yuri Puello (Org.) *Religiões em diálogo: violência contra as mulheres*. São Paulo: Católicas pelo direito de decidir, 2009. p. 74. (Informação encontrada na nota de rodapé n. 12).

¹⁹ Embora não haja muitas informações a respeito de Beda Palm, ela é citada juntamente com os “obreiros que muito contribuíram para o progresso da Obra Pentecostal em seus primórdios”, em CONDE, Emílio. *História das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2000. p. 44-45 e ARAÚJO, 2007. p. 541. A foto histórica da Primeira Convenção Geral onde (embora não mencionada) o seu rosto aparece, encontra-se em DANIEL, 2004, p. 21-22.

²⁰ ANEXO 09



FRESTON²¹ em seu trabalho apresenta como característica fundamental nas Assembleias de Deus o que denominou de “etos sueco-nordestino”. O machismo dos líderes nordestinos associado ao reacionarismo sueco em que não aceitam dentro desse meio religioso a mulher ter maior destaque que seu marido, ainda que na prática o seja, seu cargo “precisa ser inferior” ao dele²². Precisamos destacar que esses acontecimentos de resistência a mulher acontecem num período em que a mulher não votava²³.

VINGREN registra seu parecer favorável a atuação de mulheres se manifestando oficialmente dizendo que:

As irmãs tem todo o direito de participar na obra evangélica, testificando de Jesus e a sua salvação, e também ensinando quando for necessário. Mas não se considera justo que uma irmã tenha a função de pastor de uma igreja ou de ensinadora, salvo em casos excepcionais mencionados em Mateus 12.3-8. Assim deve ser somente quando não existam na igreja irmãos capacitados para pastorear ou ensinar²⁴.

POR QUE VINGREN NÃO SE LEVANTOU EM FAVOR DA ATUAÇÃO DA MULHER, POR FRIDA MAS TAMBÉM PELAS OBREIRAS, DIACONISAS QUE ELE MESMO HAVIA CONSAGRADO?

393

Precisamos aqui fazer considerações sobre a pessoa, o perfil de GUNNAR VINGREN. Um homem cheio de fé e fervor naquilo que acredita ser a chamada divina para sua vida. É interessante aqui que ele “recebe uma profecia” para vir ao Brasil em 1909 e se organiza, compra passagens e vem em 1910. Na “história oficial²⁵” conta que eles não

²¹ FRESTON, Paul. *Breve História do Pentecostalismo*. In: ANTONIAZZI, Alberto. *Nem anjos nem demônios; interpretações sociológicas do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

²² ARAGÃO, Laura Sá. *Chamadas por Deus, ignoradas pelos homens. Reduccionismo cultural em relação ao trabalho missionário feminino*. Dissertação de Mestrado. FABAPAR. 2010

²³ “A Assembleia de Deus é conhecida por ser uma igreja machista. É uma igreja feminina, mas machista. Feminina porque o número de assembleianas é maior que o de assembleianos e machista porque quem tem a palavra final são os homens. Estes mesmos homens limitam ao máximo o ministério feminino. A mulher assembleiana só pode liderar conjunto infantil, dar aulas bíblicas para crianças, limpar a igreja, cuidar da cantina, cuidar da obra social e dirigir os cultos de oração. Esta organização é rígida, mas não inquebrável.” APUD: *A Hora: 10 mulheres pregadoras da Assembleia de Deus* (marllon221190.blogspot.com)

²⁴ VINGREN, Ivar. *Diário do Pioneiro Gunnar Vingren*. CPAD. RIO DE JANEIRO. Pág 168

²⁵ Nos livros publicados pela editora da denominação sendo eles principalmente: BERG, David. *Daniel Berg - enviado por Deus*. Versão Ampliada, Rio de Janeiro, CPAD, 1995; MORAES, Isael de Araújo de. *Dicionário do Movimento pentecostal*. Rio de Janeiro: CPAD, 2007; VINGREN, Ivar (org.) *Despertamento*





tinham noção de onde era o Brasil e a profecia os dirigia a um lugar que nunca tinham ouvido falar chamado “Pará”, que foram a uma biblioteca procurar no mapa onde ficava esse local e ai souberam que ficava no Brasil. Questiono aqui a versão oficial, para repensarmos o momento histórico em que é vivido.

Esse relato é questionável levando-se em consideração que:

A Suécia no final do século XIX, significava para muitos suecos a escolha entre a fome ou um trabalho quase escravo. Surgiu uma terceira opção: a emigração. Nessa época, cerca de 1.200.000 suecos emigraram para a América do Norte. Essa emigração correspondia a quase um terço da população sueca, marcou o país profundamente.²⁶

Temos ainda a informação de que:

Em 1980, aproximadamente 98 famílias deixaram a Suécia rumo ao Rio de Janeiro. No mesmo ano tinham viajado cerca de 30 famílias para o Sul do Brasil, as quais foram para as colônias de Caxias, Barão de Triunfo e Guarani.²⁷

Em 1894 foi enviado o primeiro missionário batista sueco chamado Adolf Larsson, pela *Örebro Missionsförening* (*Associação Missionária de Örebro*) fundada em 1892 por Jonh Ongman (1845 – 1931) morrendo pouco tempo depois de malária. Em junho de 1912 chega o missionário Erik Jansson em Juí – RS, e permanece até 1953, estabelecendo em 1915 a Igreja Batista Sueca e uma escola para crianças²⁸.

Em Belém antes da chegada de Berg e Vingren, já existia quatro igrejas protestantes: batista, metodista, presbiteriana e luterana e, o pastor metodista era Justos Nelson, que chegou em Belém em 1885 que também era sueco. Havia ainda o pastor Erik Alfred Nilsson (1862 – 1939), migrante dos Estados Unidos, veio para o Brasil em e chegou no Pará em novembro de 1891 e fundou a 1ª igreja Batista de Belém em 1896. Ou seja, das

Apostólico no Brasil. Rio de Janeiro, CPAD,1987; VINGREN, Ivar. *Gunnar Vingren, o diário do pioneiro*. Rio de Janeiro, CPAD,1997

²⁶ VALERIO, Samuel Pereira. *Uma nova origem do Pentecostalismo: A trajetória da Igreja Batista Sueca no Brasil a partir de 1912*. Editora Recriar. São Paulo. 2000.

²⁷ JANZON, Göran. *Denna avhandling ingår i Studia Missionalia Svecana – serien, som utges av Svenska Institutet for Missionsforskning Örebro*. Författarem och Libres förlag. Örebro Formgivning: Omforma/Magnus Akerlund. 2008. APUD: VALERIO, Samuel Pereira. *Uma nova origem do Pentecostalismo: A trajetória da Igreja Batista Sueca no Brasil a partir de 1912*. Editora Recriar. São Paulo. 2000.

²⁸ IDEM



quatro igrejas protestantes em Belém, dois pastores eram suecos. Outra questão em comum é que Vingren e Eric Nilsson estudaram no mesmo seminário, em épocas distintas.

Outras questões que devem ser avaliadas é que O pastor Batista Eric Nilsson havia retornado aos Estados Unidos em agosto de 1910 e Daniel Berg e Gunnar Vingren chegam a Belém em novembro de 1910. O Pastor Eric Nilsson já havia oficializado assumir a igreja Batista em Manaus após o retorno dos Estados Unidos, ou seja, a Igreja Batista em Belém está sem pastor, igreja que estava temporariamente sendo dirigida pelo Diácono Raimundo Nobre. Na própria biografia²⁹ de Vingren ele destaca que os Batistas acreditavam que ele seria o pastor após aprender o português. Seria então o motivo da expulsão dos missionários suecos apenas a pregação sobre o batismo no Espírito Santo ou uma questão “política” de ser mais um estrangeiro a assumir a igreja e que, seu líder nacional, mesmo sendo um diácono já vislumbrava assumir o pastorado tendo esses missionários atrapalhado seu projeto pessoal?

Por último, no início do século XX Belém é chamada de “A Paris Tropical” fornecendo borracha para diversas partes do mundo e postes para a iluminação de Los Angeles, com a inscrição da *Company of Pará*, empresa curiosamente em que Daniel Berg vai trabalhar. Questões para refletir e contextualizar apenas³⁰ e repensar o “mito fundante”. Gunnar Vingren ao ler sua biografia, editada e escrita por seu filho, sempre se revela como alguém que á sua época sabia ler e escrever, tinha participado de um seminário teológico e já havia experiencia em pastorear. Isso é deixado muito claro nos registros oficiais. Daniel Berg era cheio de entusiasmo, mas semianalfabeto, por isso se propôs a trabalhar para sustentar ele e Vingren e pagar o curso de Português para Vingren que lhe repassava os conhecimentos adquiridos.

Há um fator ainda que denota, fé, crença, inocência, ou um misto desses sentimentos nos corações deles. Os primeiros pentecostais entendiam o fenômeno da “*glossolalia*” como “*xenolalia*” que é a capacidade de falar uma língua humana identificada sem havê-la estudado, sendo então um sinal de vocação missionaria. Essa seria a convicção dos suecos ao virem ao Brasil sem nenhuma preocupação anterior de estudar o português.

²⁹ VINGREN, Ivar. *Gunnar Vingren, o diário do pioneiro*. Rio de Janeiro, CPAD, 1997

³⁰ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012. Pág 95



... Seymour e os fiéis da Azusa seguiram um processo simples de quatro etapas quando uma pessoa falava em línguas, para determinar se elas eram chamadas ao campo missionário. Primeiro, e mais importante, nesse programa de quatro estágios, eles tentavam identificar o idioma. Em segundo lugar, eles tentavam determinar se o orador acreditava ou não ter recebido um chamado missionário. Em terceiro lugar, se a pessoa que falava em línguas reivindicasse tal chamado, o departamento de missões procurava determinar se a chamada era legítima e se a pessoa estava realmente preparada para ir. Finalmente, se todos os requisitos estivessem satisfeitos eles dariam ao candidato os recursos financeiros para chegar ao seu campo missionário. Em geral, ao receber dinheiro, o indivíduo deixava a cidade em poucos dias ou até em algumas horas³¹.

Mas o que mais se destaca na sua Biografia foi sua fragilidade na saúde. Constantemente acamado, cita em sua biografia “durante a minha enfermidade, a minha esposa junto com os obreiros da Igreja, tem assumido a responsabilidade pela obra”³². Podemos aqui então destacar suas múltiplas funções, Pastora (ainda que não reconhecida), Teóloga, dando assim um suporte a igreja, mãe, esposa e enfermeira que cuidava do marido acamado. Somado a fragilidade da saúde, longe de casa, família, dificuldade de comunicação, morando de aluguel e vivendo de poucos recursos vindos de fora como oferta, uma vez que os recursos internos, gerados na igreja eram para as despesas da igreja, num momento de extrema pobreza e dificuldades a todos, tendo obreiros nacionais, com base financeira, em sua própria pátria, ajuntados e alinhados (influenciados) pelos companheiros nacionais, sempre desconfiavam do estrangeiro. Temos então um missionário sueco, um país tão pobre que um terço dos habitantes estão migrando para não morrer de fome, que vai tentar a vida nos Estados Unidos e de lá enviam ele ao Brasil. Esta constantemente doente e acamado, precisando de uma mulher para cumprir os compromissos eclesiásticos e ser a enfermeira dele. É totalmente compreensível sua falta de voz ativa junto aos pastores nacionais e os missionários americanos diante desse quadro. Quanto a essa questão, trabalharemos melhor no Capítulo 02 desse trabalho intitulado O ETHOS SUECO-NORDESTINO & AMERICANO-BRASILEIRO DA ASSEMBLÉIA DE DEUS.

³¹ *Doctrines and Discipline*. APUD: FOX JR, Charles Ray. *William Seymour: A Biografia*. Natal/RN – Carisma. 2017

³² VINGREN, Ivar. Op. Cit.



COMO ERA O MOVIMENTO DA RUA AZUSA EM RELAÇÃO A MULHER

Iniciaremos esse capítulo com relatos de igualitarismo no movimento pentecostal raiz, devido aos missionários que fundaram a Assembleia de Deus terem em comum com outros movimentos pentecostais que vieram para o Brasil como também iniciaram atividades em outros lugares do mundo uma passagem e experiências motivadoras nos Estados Unidos com Seymour na Rua Azusa.

Uma característica marcante dessas primeiras reuniões foi o seu caráter multirracial, com a participação de negros, brancos, hispanos, asiáticos e imigrantes europeus. A liderança era dividida entre negros e brancos, homens e mulheres. Um artigo do jornal A Fé Apostólica, fundado por Seymour, dizia no número de novembro de 1906: ‘Nenhum instrumento que Deus possa usar é rejeitado por motivo de cor, vestuário ou falta de cultura’. Outro artigo informava que em um culto de comunhão que durou toda a noite havia pessoas de mais de vinte nacionalidades. Uma frase comum na época dizia que ‘a linha divisória da cor havia sido lavado pelo sangue’³³.

O tipo de diversidade racial que esse avivamento desencadeou durante um determinado período foi notável. Mãos negras foram impostas sobre cabeças brancas, à medida que muitos recebiam o batismo do Espírito Santo.³⁴

397

As duas principais críticas feitas ao pentecostalismo no início do século se devem a dois fatores principais sendo ele um movimento de liderança negra e feminina³⁵. O racismo norte-americano da época se tornava mais delicado por outra questão, a participação das mulheres³⁶. Aplicava-se a essa abertura e participação das mulheres³⁷ uma posição

³³ MATOS, Adelfi Souza de. *O centenário do movimento pentecostal*. FIDES REFORMATATA. XI. N° 02. 2006. Pág 23-50 – Grifo nosso.

³⁴ FOX JR, Charles Ray. *William Seymour: A Biografia*. Natal/RN – Carisma. 2017

³⁵ Houveram situações controversas ligadas a essa abertura a mulher e ao racismo vindas do próprio Seymour. Seymour declarou *Doctrines and Discipline*, escrita em 1915: “Esta Missão será composta por um bispo, um vice-bispo, um secretário, um tesoureiro, cinco conselheiros, três diáconos, duas diaconisas, dois presbíteros, um superintendente de escolas dominicais, um superintendente de empreendimento apostólico. O bispo, o vice-bispo e os conselheiros devem ser pessoas de cor”. William J. Seymour. *Doctrines and Discipline*. Pág. 49. APUD: FOX JR, Charles Ray. *William Seymour: A Biografia*. Natal/RN – Carisma. 2017

³⁶ HOLLENWEGER, W. *El Pentecostalismo – historia y doctrinas*. Buenos Aires. La Aurora. 1976.

³⁷ Outra questão envolvendo as mulheres foi a divisão de pais dentro da Missão. Novamente dentro do *Doctrines and Discipline* Seymour insiste que “toda ordenação deve ser feita por homens e não por mulheres”. Seymour não permitia as mulheres batizarem e ordenarem novos obreiros. Posição totalmente controversa ao início da Missão que era composta na sua organização por seis homens e seis mulheres. William J. Seymour.



teológica de que a ação do Espírito Santo atingia a todos sem distinção porém, essa “*indistinção*” de raças causou, e posteriormente no âmbito dos direitos civis consequências sociais importantes. Se não havia distinção de raças não deveria haver de gênero.

Numa época em que a sociedade ainda estava debatendo sobre a questão do lugar legítimo de uma mulher, essas mulheres encontraram um lugar na Rua Azusa. Enquanto a maioria das denominações não tinha começado a ordenar mulheres ou permitir sua presença nos púlpitos, elas reclamaram para si a ordenação divina e fizeram seu púlpito onde quer que se encontrassem: na Missão da Rua Azusa, nas ruas e nos campos ao redor. [...] Historicamente, a mulher sempre encontrou grande liberdade nos movimentos cristãos de renovação caracterizados pela ação do Espírito Santo, muito mais que nas instituições tradicionais. Nesses avivamentos, as mulheres que alcançavam a experiência e possuíam os dons do Espírito eram reconhecidas como líderes mais que os ministros autorizados pela instituição tradicional³⁸.

As mulheres negras, tendo a voz no culto, falavam para as patroas brancas nas casas onde trabalhavam e assim os brancos passavam a frequentar e ouvir mulheres e negros, enquanto civilmente não tinham sequer o direito de votar. Dentro desse posicionamento de igualdade entre homens e mulheres e considerando a ação do “*carisma*” entre todos de forma igualitária, desde os primórdios na Missão de Fé Apostólica todos, igualmente e sem distinção, incluindo mulheres, pregando e exercendo o ministério pastoral³⁹. Corroborar com essa proposta de participação igualitária para homens e mulheres *Jonh Ongman* (1845-1931), sendo ele um dos líderes do pentecostalismo sueco, quando escreveu um livreto em 1900 intitulado “*O direito da mulher pregar o Evangelho*”⁴⁰.

Interessante destacar que nos primeiros anos das Assembleias de Deus no Brasil a mulher tinha uma abertura no meio religioso que não havia na sociedade, a mulher tinha voz nas igrejas enquanto na sociedade não havia voz e, entra numa contramão, num retrocesso contrastante com a sociedade devido a em 1932 passar a constar no Código Eleitoral Brasileiro assegurando o voto feminino e em 1934 passa a contar na Constituição

Doctrines and Discipline. Pág. 49. APUD: FOX JR, Charles Ray. *William Seymour: A Biografia*. Natal/RN – Carisma. 2017

³⁸ ALEXANDER, Estrela. *The women off Azusa street*. Pág 38. APUD: MILHER, Denzil R. *The women of Azusa street: our Spirit-anointed leaders of the Azusa Street Revival*. Springfield: AIA Publicatins. 2015.

³⁹ EKSTROM, Leif. *Estudos sobre a História dos Batistas Independentes*. Campinas. Editora Batista Independente. 2008

⁴⁰ APUD: ALENCAR. OP CIT. 2012



Federal⁴¹. Quando a sociedade cala a mulher a Assembleia de Deus contrasta dando voz a mulher. Quando a sociedade reconhece e dá voz a mulher a Assembleia de Deus resolve calar as vozes femininas. No mínimo, exótico e contraditório.

A título de informação para se contextualizar, as Assembleias de Deus Americanas (*Assemblies of God – EUA*) eram igrejas de brancos, segregacionistas. Os estudiosos e comentaristas oficiais das Assembleias de Deus pouco ou nada apresentam sobre isso. Mantiveram esse posicionamento de forma “*oficial*” até 1994 quando houve então um “*pedido de perdão de ambas as partes*” em uma solenidade de lava-pés em que as lideranças das AGs (*igrejas brancas*) e líderes das Igrejas de Deus em Cristo (*igrejas negras*) se reconciliaram, no ato que ficou conhecido como “*Milagre de Memphis*”⁴².

FRIDA VINGREM – O GRANDE CHOQUE CULTURAL

Frida Maria Strandberg, nasceu na Suécia em 1891, filha de pais luteranos, consequentemente, foi criada na igreja junto com os seus irmãos, ainda jovem ficou órfã de mãe. Aos 24 anos, durante 8 meses fez um curso no Instituto Bíblico Sueco, logo após, durante dois anos cursou enfermagem no Hospital Vanersborg, Suécia, e mais três meses na Casa Infantil em Estocolmo, ao mesmo tempo em que trabalhou na enfermaria do Hospital Sabbastbergs como enfermeira chefe. Aos vinte e cinco anos de idade, Frida foi batizada nas águas na Igreja Filadélfia de Estocolmo, momento em que já estava envolvida no movimento pentecostal⁴³.

Mais tarde, fez um curso no Instituto Bíblico na cidade de Götabro, sendo ordenada missionária em maio de 1917, pela Igreja Filadélfia de Estocolmo e enviada ao Brasil. Frida chegou sozinha ao Brasil, mais precisamente em Belém do Pará, em 14 de julho de 1917, passando a residir em uma casa com outros missionários, a saber: Samuel e Lina Nyström⁴⁴, Daniel Berg e Gunnar Vingren. Frida já havia conhecido Gunnar na Suécia, e após três meses da sua chegada ao Brasil, os dois contraem matrimônio. Nesta época

⁴¹ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo. Edusp. 1999.

⁴² www.sps-usa.org

⁴³ SILVA, Quitéria Regina Santos Bezerra da. *Frida Vingren: o feminino na difusão do Protestantismo Pentecostal em Belém do Pará e Rio de Janeiro, 1917 a 1932* / TCC. UFAL. GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 2022.

⁴⁴ NYSTRÖM, Lars-Erik Samuel (1891-1960). Missionário sueco, evangelista, pastor, ensinador, escritor, pioneiro das Assembleias de Deus de Belém, Amazonas, Acre, São Paulo e Rio de Janeiro, antigo líder das Assembleias de Deus e ex-presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil.” Foi quem celebrou o casamento de Gunnar e Frida e um ferrenho opositor do ministério feminino na Igreja.



ela trabalhou com as crianças, exerceu um trabalho social e outros trabalhos na igreja, inclusive atuou como parteira, graças aos seus conhecimentos de enfermagem adquiridos na Suécia. Por conta do seu letramento, Frida foi à principal redatora do jornal *Boa Semente* em 1919, a única comentarista mulher das lições bíblicas da EBD em 1923, escreveu artigos, foi jornalista, enfermeira, pregadora ativa nos trabalhos evangelísticos dentro e fora da igreja.

Traduziu, adaptou, compôs e publicou hinos da Harpa Cristã (o hinário das ADs), cantou e tocou órgão e violão. Foi muito ativa na área da literatura e imprensa das Assembleias de Deus, escreveu artigos e reportagens para a Suécia. Foi responsável pelos cultos no Rio de Janeiro, dirigiu e ministrou a primeira escola bíblica junto com o esposo (principalmente em presídios)⁴⁵, traduziu as pregações do pastor *Lewi Petrus*, tinha o dom de ensinar e pregar⁴⁶. Era uma mulher de uma cultura diferenciada, enfermeira de profissão e missionária por vocação, foram apenas treze anos em terras brasileiras, “[...] sete em Belém e seis no Rio de Janeiro.”⁴⁷, mas foram anos produtivos e turbulentos.

Em 1920, após três meses de sofrimento, em virtude de ter contraído malária, quando curada, ficou na direção da igreja por quase três meses, juntamente com Samuel Nyström, pois, seu marido viajou pela primeira vez ao Rio de Janeiro. No ano seguinte, ela voltou à Suécia pela primeira vez, após sua vinda ao Brasil, pois seu esposo estava doente e esgotado fisicamente. Retornaram quase dois anos depois, ocasião em que Gunnar foi visitar as igrejas do interior e também o Rio de Janeiro, onde ficou por três meses, e Frida juntamente com outros pastores auxiliares é quem ficou na direção da igreja, ela sempre foi uma mulher muito ativa e desprendida no trabalho na igreja, era redatora do jornal *Boa Semente*, mas sempre escrevia reportagens sobre a obra missionária no Brasil para o jornal sueco *Evangelii Härold*⁴⁸. Em 1924, a família Vingren chegou de mudança ao Rio de Janeiro, lá Frida dirigiu os cultos ao ar livre, ficou responsável pelas orações, visitas aos crentes e atividades evangelísticas em várias localidades do Rio, era quem fazia a leitura

⁴⁵ ANEXO 10

⁴⁶ As missionárias que faziam seminário e se preparavam para atuar eram chamadas de “*bibelkvinna*”. Literalmente no sueco, *Bibel* é Bíblia e *Kvinna* é mulher. Ficaria então “*mulher bíblia*” ou “*ensinadora/professora bíblica*”. APUD: SILVA, Quitéria Regina Santos Bezerra da. *Frida Vingren: o feminino na difusão do Protestantismo Pentecostal em Belém do Pará e Rio de Janeiro, 1917 a 1932* / TCC. UFAL. GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 2022.

⁴⁷ ALENCAR. OP. CIT. 2012.

⁴⁸ SILVA, Quitéria Regina Santos Bezerra da. *Frida Vingren: o feminino na difusão do Protestantismo Pentecostal em Belém do Pará e Rio de Janeiro, 1917 a 1932* / TCC. UFAL. GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 2022.



bíblica no início dos cultos, na ausência do seu marido, ela ministrava estudos bíblicos e cuidava de outras atividades na igreja.

Segundo MORAES⁴⁹, em 28 de setembro de 1929, Gunnar recebeu uma dura carta de Samuel Nyström que era o pastor das Assembleias de Deus no Pará, tudo indica que ela se referia à atuação da mulher na igreja, a qual ele era contrário. Gunnar apoiava o trabalho feminino de liderança na igreja e entrou em divergências com Samuel Nyström, passando a separar as suas atividades, neste mesmo ano Gunnar lança no Rio de Janeiro, o jornal *O Som Alegre*⁵⁰ como órgão oficial das Assembleias de Deus, a sua primeira edição foi fechada por Frida, que também era redatora de duas das suas seções.

A maioria dos homens líderes não queriam uma mulher liderando e nem influenciando outras assembleianas a liderarem, já que temiam que elas viessem tomar a frente das obras. O crescimento da igreja começou a trazer benefícios, principalmente financeiro e as mulheres passaram a ser ameaça para esses homens. Esse conflito que nascia fazia com que os homens fossem contrários ao ensino e liderança de mulheres. Nesse contexto, surge Samuel Nystrom que se dispunha a sair de seu cargo e voltar para a Suécia, caso Frida Vingren continuasse a liderar o jornal e as congregações. Valéria Vilhena⁵¹ afirma: “*ele passa a dedicar parte de sua vida para tirar Frida da frente de qualquer trabalho em que atuava*”. Observa-se que quando uma mulher toma destaque tentam impedi-la de atuar⁵².

Valéria Vilhena⁵³ afirma que o missionário Nystrom criticava o trabalho feminino por seus resultados serem menos efetivos que os das mulheres. Por conta disso, ele usava a Bíblia para defender que as mulheres não deveriam fazer parte do desenvolvimento eclesiástico. O máximo era auxiliar e encontrar uma especialidade para elas secundárias. Por sua vez, deveriam ficar em suas casas cuidando de sua família. Acredita-se que sua oposição a liderança eclesiástica feminina se dava pelo fato da ensinadora de Bíblia ser mais evidente que ele nas principais ocasiões ministeriais, por esse motivo tentava tirá-la de seu ministério. Caso fosse a questão da mulher na igreja, sua esposa Lina Nystrom

⁴⁹ MORAES, Isael de Araújo de. *Frida Vingren: uma biografia da mulher de Deus, esposa de Gunnar Vingren, pioneiro das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2014.

⁵⁰ ANEXO 11

⁵¹ VILHENA, Valéria Cristina. *A insubordinada das Assembleias de Deus no Brasil: uma análise de gênero sobre a trajetória de vida da missionária Frida Maria Strandberg*. Religare, 2016.

⁵² OLIVEIRA, Isabela Costa de. *Frida Vingren – a pioneira silenciada: uma análise do ministério eclesiástico feminino nas Assembleias de Deus no Brasil na primeira metade do Século XX*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

⁵³ VILHENA. *Op. Cit.*



não teria atuado, já que veio para o Brasil como missionária e atuou junto com ele nos interiores paraenses⁵⁴.

No ano seguinte, aconteceu o golpe de Estado que depôs o presidente Washington Luís, a chamada Revolução de 1930, o país estava passando por muitas tensões e revoltas, neste mesmo ano houve a primeira Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil, a mesma aconteceu na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Após a Convenção houve a junção dos jornais *Boa Semente* e *O Som Alegre*, formando o jornal *Mensageiro de Paz*; no final de 1930, o qual publicou muito material produzido por Frida, que também estava envolvida no trabalho de publicação e redação do mesmo.

Em janeiro deste mesmo ano, Frida publicou um artigo intitulado “*Dons espirituais*” falando sobre o dom da Palavra da Ciência, no periódico *O Som Alegre*, onde ela falou sobre o assunto com muita habilidade e conhecimento, e no final do seu artigo Frida defende que do mesmo modo que a mulher recebe o dom da profecia, ela também pode receber o dom da Palavra da Ciência, e o recebendo a mulher pode pregar e ensinar, ou seja, exercer o seu ministério, ainda declarou que o ministério não é obra do homem ou de mulher, mas obra do Dom que é dado por Deus sem distinção:

402

O dom da palavra da ciencia devia acompanhar o ministério do pastor. Tambem devia ser a base do verdadeiro ensinador ou doutor. O pastor deve possuil-o para poder apacentar o rebanho conforme a vontade do Senhor. [...] Se o Espirito Santo dá o dom de profecia para a mulher póde tambem dar-lhe o da ciencia, pois não é o homem, nem tão pouco a mulher que fazem o ministério mas é o dom. Isto é um facto simples e claro. E qualquer que tenha recebido um dom, é responsavel diante do Senhor. A mulher recebendo-o entra assim no ministério da palavra, e póde então pregar e ensinar, conforme a direção do Espirito Santo. Não desejamos outra coisa, senão liberdade no uso dos dons espirituaes. (O SOM ALEGRE, 1930, p. 9) [mantida a grafia original]⁵⁵.

Na leitura deste seu artigo, já se percebe o posicionamento da Frida quanto ao Trabalho Feminino na Igreja como Ministério, mesmo sem ela falar abertamente, que não

⁵⁴ OLIVEIRA, Isabela Costa de. *Frida Vingren – a pioneira silenciada: uma análise do ministério eclesialístico feminino nas Assembleias de Deus no Brasil na primeira metade do Século XX*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

⁵⁵ MORAES. OP CIT.



concorda com as limitações impostas às mulheres pentecostais da sua época, ela deixa nas entrelinhas do seu artigo a sua discordância⁵⁶.

Na primeira quinzena de fevereiro de 1931, 5 meses depois da primeira Convenção Geral das ADs, a qual teve em sua pauta o Ministério Feminino na Igreja, que não foi aceito. Frida publicou o artigo “*Deus mobilizando as suas tropas*”, no periódico *Mensageiro de Paz*, p. 3, no qual ela falou sobre o ato de mobilização de tropas em meio as batalhas, fazendo alusão ao mundo espiritual. Ao tempo que chamou à atenção, das irmãs brasileiras assembleianas, para serem mais ativas na obra evangelizadora, pois assim eram outras irmãs mundo a fora. Como no caso da Suécia, que segundo Frida, apesar de ser um país pequeno havia um grande número de irmãs evangelistas que dirigiam cultos, testemunhavam e pregavam a palavra de Deus, e as brasileiras não poderiam ficarem atrasadas. Provavelmente, este artigo de Frida foi uma forma que ela achou de se manifestar contra a decisão da Convenção Geral de 1930:

Mobilização é um movimento pertencente às guerras. E’ o acto de preparação das tropas para a lucta. Vivemos em tempos de apprehensões, guerras e revoluções, e, em muitos paizes, tem havido, ultimamente, taes movimentos. Quando a guerra é declarada numa nação, chama-se o povo para a mobilização. [...] Despertemo-nos, para atender ao chamado do Rei, alistando-nos nas suas fileiras. As Irmãs das “assembleias de Deus”, que igualmente, como os irmãos têm recebido o Espirito Santo, e portanto, possuem a mesma responsabilidade de levar a mensagem aos peccado- precisam convencer-se de que podem fazer mais do que tratar dos deveres domésticos. Sim, podem tambem, quando chamadas pelo Espirito Santo, sahir e anunciar o Evangelho. Em todas as partes do mundo, e especialmente no trabalho pentecostal, as irmãs tomam grande parte na evangelização. Na Suecia, paiz pequeno com cerca de 7 milhões de habitantes, existe um grande número de irmãs evangelistas, que saem por toda a parte annunciando o Evangelho, entrando em logares novos e trabalhando exclusivamente no Evangelho. Dirigem cultos, testificam e falam da palavra do Senhor, aonde ha uma porta aberta. [...] Por qual razão, as irmãs brasileiras hão de ficar atrasadas? Será, que o campo não chega, ou que Deus não quer? Creio que não. Será falta de coragem? Na “parada das tropas” a qual teve logar aqui no Rio, depois da revolução, tomou tambem parte, um batalhão de moças do Estado de minas Geraes, as quaes se tinham alistado para a lucta. Para cumprir um ideal terrestre há coragem, porque tambem não a ha para cumprir a

⁵⁶ SILVA, Quitéria Regina Santos Bezerra da. *Frida Vingren: o feminino na difusão do Protestantismo Pentecostal em Belém do Pará e Rio de Janeiro, 1917 a 1932* / TCC. UFAL. GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 2022.



vontade de Deus? [...]. (MENSAGEIRO DE PAZ, 1931, p. 3) [mantida a grafia original]⁵⁷.

Ainda neste ano, Frida publicou vários hinos no hinário da época, alguns eram de sua autoria, outros foram traduzidos e adaptados por ela. Neste mesmo ano, chegou um comunicado para Gunnar, entregar a direção do Mensageiro de Paz, para o missionário Samuel Nyström, mas somente em 1932 é que Gunnar o faz oficialmente. No dia 15 de agosto de 1932, os Vingren voltaram para a Suécia. Mas, dias antes de partirem, sepultaram em solo brasileiro sua filha de três anos e dez meses Gunvor. De acordo com Alencar:

Frida era uma mulher valente, mas não foi párea para os “cabras-machos” nordestinos em conluio com Samuel Nyström. O retorno à Suécia antes do esperado, provavelmente conseguiu acabar com seu ministério e com sua vida.⁵⁸

Pouco antes de completar um ano, da chegada da família Vingren na Suécia, Gunnar faleceu, o anúncio da sua morte foi escrito por Frida e publicado no Mensageiro de Paz. Esta foi a última publicação de Frida nos jornais assembleianos no Brasil. Frida queria muito voltar ao Brasil com seus filhos, mas Lewi Pethrus não permitiu. De acordo com sua biografia, escrita por Israel de Araújo de Moraes, ela adoeceu e foi internada por seu filho Ruben em um sanatório, mas, segundo Gedeon de Alencar⁵⁹, quando ela estava indo para Portugal foi impedida por um grupo da igreja na plataforma do trem, sendo levada a delegacia e logo após internada em um Hospital Psiquiátrico. Conforme destaca ALMEIDA, J.:

[...] a submissão das mulheres aos homens sempre significou uma exploração de natureza social e não determinada pelos aspectos biológicos do corpo feminino, pois os conteúdos negativos atribuídos pelos homens às mulheres representam um discurso socialmente construído, de acordo com a cultura de cada povo, nas diferentes épocas da História⁶⁰.

⁵⁷ MORAES. OP CIT.

⁵⁸ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012.

⁵⁹ IDEM

⁶⁰ ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950)*. Dimensões, vol. 33, 2014, p. 336-359. ISSN: 2179-8869. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/9109>>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.



Segundo MORAES⁶¹, quando Frida faleceu no dia 30 de setembro de 1940, sua morte foi anunciada a igreja sueca pelo pastor Lewi Pethrus, somente após o culto. Ele apenas disse que a irmã Frida havia falecido, no anúncio de sua morte até o título de missionária lhe foi tirado. No Brasil, Samuel Nyström escreveu uma matéria falando sobre o sofrimento de Frida, com a enfermidade que lhe acometeu e da sua trajetória missionária, assim como reconhecendo os seus talentos natos na obra evangelizadora e prestou os votos de pesar para com os filhos órfãos.

FRIDA VINGREM – E A “INFLUENCER PENTECOSTAL AMERICANA”

Na Suécia não haviam registros de mulheres que atuavam e se destacavam diretamente nos trabalhos de liderança como no Brasil também não há, isso é, no universo religioso porém, como os missionários suecos vem para o Brasil via Estados Unidos, todos falavam inglês e, nesse momento, há uma mulher despontando e arrebatando admiração chamada *McPherson*. O casal Vingren passa férias na Suécia e no retorno ficam nos Estados Unidos de Agosto de 1922 a janeiro de 1923, tendo Frida contato com a *McPherson* chegando a escrever por cartas e se corresponderem. *McPherson* estaria no auge inaugurando naquele ano, 1923, o *Angelus Temple*, em Los Angeles com “5 mil e trezentos assentos” lançando sua emissora de rádio KFSG⁶².

Em 1930 há um texto de *McPherson* traduzido por Frida e publicado no jornal *Som Alegre*, ano I, nº 03 em fevereiro. Os Suecos e Brasileiros sabiam o que *McPherson* fazia nos Estados Unidos e que Frida estava trilhando os mesmos caminhos no Brasil. Frida estava acostumada em ver mulheres pregando em pequenas congregações e em grandes conferências. Nomes femininos como *Gerd Astrom* e *Maria Lundgren* escrevem artigos e publicam junto com homens naturalmente⁶³.

O FIM TRAGICO DE FRIDA VINGREN

Frida Maria Strandberg Vingren morreu aos 49 anos, no dia 30 de setembro de 1940, na Suécia, nos braços da filha. Abatida, ela pesava 23 quilos. No decorrer dos cinco anos

⁶¹ MORAES. OP.CIT.

⁶² BLUMHOFER, 1996 – APUD: ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012.

⁶³ OSKARSSON, Gunila. 2007.



anteriores, entre idas e vindas em um hospital psiquiátrico de Estocolmo, a missionária sueca perdera quase 40 quilos. Ela fora internada pela primeira vez no dia 12 de janeiro de 1935, levada da estação central da cidade, quando tentava tomar um trem que a levaria para Portugal - de onde, acredita-se, pegaria um navio de volta para o Brasil. Detida na estação de trem de Estocolmo, ela já sai com uma camisa de força em direção ao hospital psiquiátrico. A igreja lhe tira a guarda dos filhos e doa todos os seus pertences.

Para Kajsa Norell, é difícil dizer se, naquele momento, Frida realmente tinha algum tipo de doença psiquiátrica. "*Ela estava esgotada, física e mentalmente, já tinha tido malária no Brasil e, provavelmente, sofria de alguma doença na tireoide*". Em nenhum dos prontuários médicos, contudo, há o diagnóstico de que ela sofria de algum distúrbio mental. Durante sua pesquisa, a autora percebeu "*alguma coisa estranha*" nos olhos de Frida. Quanto mais recente a fotografia, mais saltados eles pareciam. A partir dos registros médicos a missionária, especialistas concluíram que ela tinha possivelmente hipertireoidismo – doença que provavelmente a matou⁶⁴.

Para calar Frida e sua luta pela ordenação de mulheres, foi-lhe, primeiramente, imputada a sentença de perturbadora, depois, moralmente, foi condenada como tentadora e pecadora e, por fim, morreu considerada louca e histérica. Foi isolada e expulsa da comunhão da Igreja Filadélfia, de Estocolmo. Ela precisou ser controlada. Perdeu a guarda dos filhos, da igreja e da sociedade como um todo. A igreja a silenciou e negou toda a sua atividade missionária⁶⁵. Frida faleceu em 1940 em Estocolmo, na Suécia.

RUTH DORIS LEMOS

Ruth Lemos nasceu em 10 de junho de 1925, em Barron, Wisconsin. Descendente de noruegueses, aos 16 anos, recebeu o chamado missionário e aos 18 anos, foi para o Instituto Bíblico com o pensamento de ir para o Japão. Após a conclusão do curso teológico, foi trabalhar com o irmão em uma igreja em Turlock, oeste da Califórnia, já credenciada pela Assembleia de Deus norte americana para exercer o cargo de ministério pastoral⁶⁶. Evangelizava e pregava na ausência do pastor titular. Sua função era a de cuidar

⁶⁴ A missionária sueca perseguida no Brasil, internada em hospício e ‘esquecida’ pela História - BBC News Brasil

⁶⁵ VILHENA, Valéria Cristina. *A insubordinada das Assembleias de Deus no Brasil: uma análise de gênero sobre a trajetória de vida da missionária Frida Maria Strandberg*. Religare, 2016.

⁶⁶ ARAÚJO, 2011, p. 174



das crianças, dos jovens e da música, já que era formada em piano. Em sua igreja, conheceu João Kolenda Lemos, seu futuro esposo. Casaram-se em 11 de junho de 1950 e foram morar no estado de Michigan, assumiram o pastorado de uma Assembleia de Deus de língua inglesa. Foram transferidos para o Brasil em 27 de junho de 1951, vindo a residir no Rio de Janeiro⁶⁷.

O Pastor Kolenda teve uma importante atuação na parte literária da igreja, principalmente nas primeiras revistas de crianças da Escola Bíblica Dominical, sendo que Ruth Dorris e Cacilda Brito, uma cooperadora da igreja, escreviam comentários revisados por Kolenda. Ruth Dorris Lemos trabalhava com o ensino das crianças na Escola Bíblica Dominical, como regente de coral e fazendo traduções, principalmente de hinos. Retornam ao Brasil, com intuito de fundar um Instituto Bíblico.

Formaram uma equipe de pastores brasileiros junto com missionários e iniciaram a “*Comissão de Instituto Bíblico*” fundaram em Pindamonhangaba, interior de São Paulo, o Instituto das Assembleias de Deus (IBAD), em 1958, sob a direção do casal de missionários João Kolenda Lemos⁶⁸ e Ruth Doris Lemos com o objetivo de treinar pessoas vocacionadas para o serviço cristão em suas múltiplas formas, seguindo os princípios doutrinários da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil. Ruth Doris Lemos se dedicou à qualificar, educar, formar e ensinar aqueles que querem ir ao campo missionário. Jornalista, formada em Teologia, lecionava várias disciplinas, era ainda responsável pelo grupo musical e Coral feminino do IBAD até a sua morte em 23 de outubro de 2009.

Portanto, não se pode ignorar ou negligenciar a contribuição de Ruth Doris Lemos, uma mulher, que apesar de não ter o título de pastora reconhecido no Brasil pois nos Estados Unidos era reconhecida, reverenciada e desempenhava a função de forma extraordinária na área do ensino e qualificação daquelas pessoas se envolvem nos labores da igreja. Ressalto que o IBAD é referência no ensino e preparo de obreiros e principalmente pastores, mas, uma das principais professoras e fundadora não foi reconhecida como pastora.

João Kolenda Lemos, seu marido, aos 89 anos faz considerações em um livro de aconselhamento ético pastoral sobre sua esposa:

⁶⁷ IDEM

⁶⁸ ANEXO 12



Se ainda existissem dúvidas sobre a legitimidade do ministério feminino, ofereço como exemplo, luminoso, a vida de minha querida esposa Dóris. Quando a conheci no verão de 1948, ainda um jovem seminarista, ela já era pastora ordenada pela Assembleia de Deus norte-americana. Tão grande era o seu zelo e sua paixão pela obra missionária que ela se dispôs a abrir mão do título de pastora para junto comigo ministrar no Brasil, num contexto eclesial machista que ainda tinha um forte preconceito contra o ministério feminino. Mesmo sem credenciais oficiais pela igreja brasileira, ela pastoreou e mentoriou milhares de brasileiros e brasileiras, e mesmo após sua morte continua um paradigma ministerial para todos que a conheceram. Os que foram discipulados por ela nunca poderão negar a legitimidade do seu pastorado, mesmo sem o reconhecimento institucional. Até o final de sua vida, Dóris nutriu o sonho de um dia ver jovens brasileiras assembleianas reconhecidas por sua denominação como pastoras, e só posso esperar que a geração presente faça desse sonho uma realidade⁶⁹.

COMPARATIVO ENTRE FRIDA VINGREN E RUTH DORIS LEMOS

Tanto *Ruth Doris Lemos* e *Frida Vingren* foram marginalizadas pelo fato direto claro de serem mulheres. Aplica-se uma interpretação teológica de que a mulher deve auxiliar o homem e o trabalho feminino precisa ser inferior ao trabalho do homem. Por isso podem ser chamadas de missionárias e não de pastoras, ficando o título de Pastor reservado e condicionado ao homem para não se igualarem. A mulher pode exercer e ter um foco missionário, uma missão, mas o ministério é exclusivamente masculino.

A missão é destituída de poder, mas com trabalhos e tarefas enquanto que o ministério tem o poder ou é o poder em si. Ministério tem dinheiro, patrimônio, funcionários e a missão deve ser abnegada, sofrida e sacrificiosa. Ser o Pastor Presidente é ser o diretor de uma companhia (metaforicamente) enquanto o missionário seria um “*voluntário de uma ONG*”. O presidente e seu ministério gozam de regalias e vantagens, de poder enquanto o missionário tem “*a honra de servir, graciosamente e apenas é missionário enquanto executa bem seus trabalhos*”. Por isso que se dava o título de missionários aos que vieram para o Brasil, como Gunnar Vingren, Frida Vingren, João Kolenda Lemos, Ruth Doris Lemos e a muitos outros que labutaram. Missionários não tomam o poder, são transitórios, não ameaçam. Homens podem ter ministério e as mulheres a missão de auxiliar o homem.

⁶⁹ LEMOS, João Kolenda. *Ética Pastoral. Conselhos de uma Jornada Missionária*. Pindamonhangaba. IBAD. 2011



Começamos aqui a compreender o diferencial entre Frida Vingren e Ruth Doris Lemos. Frida Vingren queria o ministério, ela era ordenada nos Estados Unidos, trabalhou com pastoras lá e apenas queria o reconhecimento, não via o “*por que não*”, seria mais ou menos confrontar para ter seu “*direito adquirido*” reconhecido. Foi enlouquecida, não era louca, em tomarem seus filhos, distribuírem seus bens e a confinarem num sanatório. Qualquer um enlouqueceria. Pode-se afirmar que foi condenada à morte por pensar, requerer, algo que lhe era justo aos 49 anos de idade abandonada num hospital psiquiátrico longe de todos, morreu sozinha em 30 de setembro de 1940 ficando sua biografia apagada e esquecida na igreja que ela fundou junto com seu esposo e só tendo uma Biografia publicada pela instituição em 2014.

Ruth Doris Lemos para realizar o ministério aceitou ser reclassificada como missionaria, para assim não ser vista como um “risco” e com isso foi aceita e incorporada. Esse é o modelo da “mulher convertida na Assembleia de Deus”, como muitas e incontáveis, oprimidas, renegadas, inferiorizadas mesmo sendo capazes e exercendo o ministério. Ruth Doris Lemos foi submissa, discreta, ou seja, tudo que sempre se imaginou para uma mulher, a missionaria perfeita.

O QUE RESTOU A MULHER DENTRO DA ASSEMBLEIA DE DEUS NESSES PRIMEIROS ANOS DE IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO?

A mulher passa a ter um papel a partir de 1942 um momento de encontro, conversas, momentos de cantar, isso em horário diurno para não atrapalhar os trabalhos domésticos nem as atividades noturnas da igreja, chamado de *CO (Círculo de Oração)*. A mulher restrita a oração e o homem ao domínio da ação. Atividade mística e passiva, portadora de uma conduta moralista, combinação de teologia do sofrimento e disciplina. A atividade do *Círculo de Oração* no templo pode ser controlada e monitorada, mantendo o pastor alguém de confiança dele a frente desse trabalho, preferencialmente sua esposa.

Porém, surgem grupos autônomos de oração lideradas por mulheres carismáticas nas casas, montes, fora das “*jurisdições masculinas*”. A tentativa de controlar esses grupos é marginalizar porém, quase sempre, o grupo marginal se fortalece. A verdade é que lidar com essa explosão mística sagrada não é simples. Poucos ministérios aceitam mulheres, principalmente por ser uma igreja originalmente periférica, de excluídos e pobres, nas suas lideranças, mas, se ela possuir habilidades sobrenaturais de “*profetisa*” ela acaba



desenvolvendo respeito (*medo*) e exercendo um certo nível de poder (*liderança*) sobre o grupo.

A grande verdade é que o exercício profético feminino, mesmo que oficioso rivaliza com o exercício pastoral masculino oficial. Daí uma chave mestre é ter a esposa do pastor a frente desses grupos. A junção das lideranças “*oficiais*” e “*oficiosas*” culminam num domínio eclesiástico amplo. Um ministério feminino carismático pode conduzir um grupo de insatisfeitos a derrubar o pastor (*masculino*) ou dividir o grupo causando tensões. Esse “poder paralelo” e indomável é caseiro, ou seja, realizado entre grupos nas casas e não há meios de interferir. Elas são pessoas que se visitam e se reúnem para orar. Orar, função dada as mulheres. Ali elas, cantam, oram, pregam, profetizam sem nenhum tipo de regulamento ou liderança. São elas por elas. O Pastor tem o púlpito, mas, quem dá vida orgânica são elas, visitando, assistindo nas necessidades.

Uma mulher, semianalfabeta, anônima, negra, viúva ou solteirona, periférica, consciente ou não do seu poder pode fazer um estrago ou trazer um benefício infinitamente maior que a mulher letrada com sobrenome. Entre a primeira dama e a profeta há uma distância sempre é vista como a que segue o “*modismo mundano*” e a outra a que “*possui manifestações do Espírito Santo*”.

410

O ETHOS SUECO-NORDESTINO & AMERICANO BRASILEIRO DA ASSEMBLÉIA DE DEUS E AS BARREIRAS DO PASTORADO FEMININO.

Podemos observar claramente que a “Assembleia de Deus tem um ethos sueco-nordestino. Começou com os nórdicos e passou para os nordestinos. Sem entender as marcas dessa trajetória, não se entende a Assembleia de Deus”⁷⁰.

Como a “realidade é uma construção social”⁷¹ e a religião é nada mais do que um dos principais fatores da preservação desta realidade, entendemos o porquê do caudilhismo assembleiano e como ele se mantém em terreno tão fértil. Começamos fazendo uma análise sobre as “afinidades eletivas” do pentecostalismo com o coronelismo nordestino, sendo que o modelo coronelístico tem nuances políticas e econômicas imbricadas desde

⁷⁰ FRESTON, Paul. *Breve História do Pentecostalismo*. In: ANTONIAZZI, Alberto. *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁷¹ BERGER, Peter Ludwig. *O Dossel Sagrado: Elementos para uma teoria sociológica da Religião*. São Paulo. Paulinas. 1985.



sua herança na implantação das capitanias hereditárias: um grande chefe, com poderes absolutos e um exercício vitalício⁷².

Politicamente, numa época em que apenas os homens votavam e eram votados, a Assembleia de Deus apenas seguiu o modelo de liderança masculina. Aliás, algo comum em todas as demais igrejas protestante e católica. Apenas na Constituição de 1946 é que foi dada paridade eleitoral entre homens e mulheres, pois a Constituição de 1934 permitia o voto feminino apenas das mulheres que exercessem função pública remunerada⁷³. Com isso o assembleianismo brasileiro se distancia do pentecostalismo e do assembleianismo norte-americano. Lá, desde o início, as mulheres exercem liderança⁷⁴.

Os pastores da Assembleia de Deus reivindicaram na Convenção em 1930 a liderança da Assembleia de Deus Brasileira. Então, os novos líderes assembleianos, nos primeiros anos, quase todos nordestinos, estão na “escola sueca de liderança”: a palavra carismática⁷⁵, ou, como alguns falam, “os suecos tinham a doutrina pentecostal⁷⁶”, é dada para ser seguida, cumprida e não questionada. Ressalvando-se às proporções, no Brasil da época, ainda se tem a “inspiração” de Getúlio Vargas⁷⁷.

Acompanhar os 90 anos da Assembleia de Deus é uma boa síntese da história do Brasil. As mudanças ocorridas na igreja e/ou no país, apesar da correlação, não são simultâneas, mas estão absolutamente implícitas umas nas outras. Nas igrejas às mudanças talvez demorem um pouco mais, mas não há dúvida que igreja-sociedade, querendo ou não, se alteram mutuamente.

A Suécia da época não era a próspera sociedade de bem-estar em que se transformou, mas sim, um país estagnado com pouca diferenciação social, obrigando mais de um milhão de suecos imigrarem para os Estados Unidos entre 1870 e 1920. O governo implantou em 1864 uma série de reformas liberais que incluiu, formalmente, a liberdade religiosa. Entretanto, apenas em 1905 é que houve o primeiro governo realmente parlamentar, e somente em 1907 o sufrágio masculino universal. “O princípio de sua

⁷² BARBOSA, Francisco José. *História e Magia no Cotidiano da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em São Mateus*. Dissertação de Mestrado. Universidade Mackenzie. 2007.

⁷³ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo. Edusp. 1999.

⁷⁴ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Matriz Pentecostal Brasileira: Assembleias de Deus 1911-2011*, Rio de Janeiro: Ed. Novos Diálogos, 2013.

⁷⁵ WEBER, Max - *Economia e Sociedade*. Brasília, 4ª edição, Unb, 1998

⁷⁶ ALENCAR, Gedeon Freire de. *Op. Cit.*

⁷⁷ FAUSTO, Boris. *Op. Cit.*



virada econômica se deu no período da Primeira Guerra Mundial, o qual criou a base econômica para as reformas dos governos social-democrata a partir de 1932⁷⁸.

A Suécia da virada do século era muito diferente do denominacionalismo norte-americano, sendo que as pequenas dissidências protestantes eram reprimidas e marginalizadas. “*Muitos batistas preferiam emigrar*”⁷⁹, foi no meio desses batistas, que o pentecostalismo se firmou. E não demorou muito para sobrepujá-los, confirmando a regra de Martin⁸⁰ de que “em culturas luteranas, a dissidência explícita tende a chegar tarde e a adquirir forte componente pentecostal”⁸¹.

Segundo o relato histórico dos missionários suecos, que tanto influenciaram os primeiros quarenta anos da Assembleia de Deus no Brasil, eles vieram de um país socialmente e culturalmente marginalizados, e pertenciam as minorias religiosas num país onde vários trâmites burocráticos ainda passavam pelo clero luterano. Desprezavam a Igreja estatal, com seu alto status social e político e seu clero culto e teologicamente liberal. Havia experimentado um Estado unitário no qual uma cultura cosmopolita homogênea não permitia a dissidência religiosa e à construção de uma base cultural capaz de resistir à influência metropolitana. Por isso, eram portadores de uma religião leiga e contracultural, resistentes à erudição teológica e modesta nas aspirações sociais. Acostumados com a marginalização, não possuíam a preocupação com a ascensão social tão típica dos missionários estadunidenses formados no denominacionalismo.

Tudo isso contribuiu para a maior liberdade da Assembleia de Deus, em comparação com as igrejas históricas, de se desenvolver em mãos nacionais. Forçosamente, suas vidas pessoais foram marcadas pela simplicidade, um exemplo que ajudou à primeira geração de líderes brasileiros a ligar pouco para a ascensão econômica. Assim, o *ethos da Assembleia de Deus* evitou um aburguesamento precoce que antecipasse às condições oferecidas pela própria sociedade brasileira aos membros da igreja⁸². Portanto, o processo de nacionalização ocorreu quando à igreja era muito nortista/nordestina, contribuindo muito para sedimentar uma característica que subsiste até hoje. Assim sendo, a mentalidade da Assembleia de Deus carrega as marcas dessa dupla origem: da experiência

⁷⁸ FRESTON, 1994. *Op. Cit.*

⁷⁹ IDEM

⁸⁰ MARTIN, David. *The Dilemas of Contemporary Religion*. Ox Ford. Blackwell. 1978

⁸¹ IDEM

⁸² FRESTON, 1994. *Op. Cit.*



sueca das primeiras décadas do século, de marginalização cultural; e da sociedade patriarcal e pré-industrial do Norte/Nordeste dos anos 30 a 60.

QUADRO GERAL DE PRESIDENTES DA CGADB DESDE A CONVENÇÃO EM NATAL EM 1930-2025⁸³

1930	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA-PB	19/01/1893	MOSSORÓ-RN
1931	GUNNAR ADOLF VINGREN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	08/08/1879	ÖSTRA HUSBY - SUÉCIA
1932	JOEL FRANS ADOLF CARLSON	MISSIONARIO	AD RECIFE - PB	23/06/1889	ESTOCOLMO - SUECIA
1933	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1934	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1935	OTTO NELSON	MISSIONARIO	AD SALVADOR - BA	11/08/1891	KRONOBERGS-SUECIA
1936	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1937	PAULO LEIVAS MACALÃO	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	17/09/1903	S'ANTANA DO LIVRAMENTO-RS
1938	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1939	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1940	JOSÉ BEZERRA DA SILVA	PASTOR	AD RECIFE-PE	02/09/1912	TIMBAUBA-PE

⁸³ Os valores e informações para confecção das planilhas e tabelas a seguir foram extraídos de DANIEL, Silas (Org). *História da Convenção Geral dos Ministros das Assembleias de Deus no Brasil – 1930-2021: Os Líderes, Debates e Resoluções da Entidade que Moldou o Movimento Pentecostal Brasileiro*. CPAD. 2022



1941-1943	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1943-1945	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1945	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	19/01/1893	MOSSORÓ-RN
1946	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1947	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	19/01/1893	MOSSORÓ-RN
1948	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	09/10/1891	ESTOCOLMO - SUECIA
1949-1951	NELS JULIOS NELSON	MISSIONARIO	AD BELEM-PA	14/07/1894	ADOLFSFORS-SUECIA
1951-1953	HEBERT GUSTAV NORDLUND	MISSIONARIO	AD PORTO ALEGRE - RS	02/09/1912	SUECIA
1953-1955	FRANCISCO PEREIRA DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	1929	BELEM-PA
1955-1957	FRANCISCO PEREIRA DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	1929	BELEM-PA
1957-1959	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	19/01/1893	MOSSORÓ-RN
1959-1962	FRANCISCO PEREIRA DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	1929	BELEM-PA
1962-1964	ANTONIO PETRONILO DOS SANTOS	PASTOR	AD JOÃO PESSOA - PB	31/05/1901	BANANEIRAS-PA
1964-1966	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	08/02/1916	VALENCA-RJ
1966-1968	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	11/10/1921	MANAUS-AM



1968-1971	JOÃO ALVES CORREIA	PASTOR	AD SANTOS - SP	22/09/1914	TIBAGI-PB
1971-1973	ALIPIO DA SILVA	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	25/11/909	JABUTIANA-SE
1973-1975	JOÃO BATISTA DA SILVA	PASTOR	AD NATAL - RN	24/05/1905	NATAL - RN
1975-1977	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	11/10/1921	MANAUS-AM
1977-1979	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	08/02/1916	VALENCA-RJ
1979	LUIZ BEZERRA DA COSTA	PASTOR	AD FORTALEZA - CE	31/07/1927	QUIXERAMIRIM-CE
1979-1981	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	11/10/1921	MANAUS-AM
1981-1983	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	08/02/1916	VALENCA-RJ
1983-1985	MANOEL FERREIRA	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	30/05/1932	ARAPIRACAS-AL
1985-1987	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	08/02/1916	VALENCA-RJ
1987-1988	ALCEBIADES PEREIRA DE VASCONCELOS	PASTOR	AD MANAUS - AM	13/12/1914	REGENERAÇÃO-PI
1988-1989	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1989	AVELINO MAICÁ DA SILVEIRA	PASTOR	AD SANTA MARIA - RS	-----	-----
1990-1993	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1993-1995	SEBASTIÃO RODRIGUES DE SOUZA	PASTOR	AD CUIABÁ - MT	11/08/1931	PIRAJUBA-MINAS GERAIS
1995-1997	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE



1997-1999	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1999-2001	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2001-2003	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2003-2005	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2005-2007	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2007-2009	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2009-2013	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2013-2017	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	14/10/1934	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2017-2021	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA JR	PASTOR	BELENZINHO - SP	15/10/1953	FORTALEZA-CE
2021-2025	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA JR	PASTOR	BELENZINHO - SP	15/10/1953	FORTALEZA-CE



QUADRO POR TEMPO DE PERMANENCIA NA PRESIDENCIA DA CGADB POR REGIÃO/PAIS⁸⁴

MISSIONARIOS SUECOS

1931-1932	GUNNAR ADOLF VINGREN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ÖSTRA HUSBY - SUÉCIA
1932-1933	JOEL FRANS ADOLF CARLSON	MISSIONARIO	AD RECIFE PB	-	ESTOCOLMO - SUECIA
1933-1934	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1934-1935	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1935-1936	OTTO NELSON	MISSIONARIO	AD SALVADOR BA	-	KRONOBERGS-SUECIA
1936-1937	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1938-1939	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1939-1940	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1941-1943	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA
1943-1945	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD CRISTOVÃO RJ	S. -	ESTOCOLMO - SUECIA

⁸⁴ Os valores e informações para confecção das planilhas e tabelas a seguir foram extraídos de DANIEL, Silas (Org). *História da Convenção Geral dos Ministros das Assembleias de Deus no Brasil – 1930-2021: Os Líderes, Debates e Resoluções da Entidade que Moldou o Movimento Pentecostal Brasileiro*. CPAD. 2022





1946-1947	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	ESTOCOLMO - SUECIA
1948-1949	ERIK GUSTAF SAMUEL NYSTRÖN	MISSIONARIO	AD S. CRISTOVÃO - RJ	ESTOCOLMO - SUECIA
1949-1951	NELS JULIOS NELSON	MISSIONARIO	AD BELEM-PA	ADOLFSFORS-SUECIA
1951-1953	HEBERT GUSTAV NORDLUND	MISSIONARIO	AD PORTO ALEGRE - RS	SUECIA
TOTAL DE TEMPO/ANOS		QUANTIDADE DE PASTORES/MISSIONARIOS		
18		07		

NORTE

1953-1955	FRANCISCO P. DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	BELEM-PA
1955-1957	FRANCISCO P. DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	BELEM-PA
1959-1962	FRANCISCO P. DO NASCIMENTO	PASTOR	AD BELEM-PA	BELEM-PA
1966-1968	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	MANAUS-AM
1975-1977	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	MANAUS-AM
1979-1981	TULIO DE BARROS FERREIRA	PASTOR	AD S. CRISTOVÃO - RJ	MANAUS-AM
TOTAL DE TEMPO/ANOS		QUANTIDADE DE PASTORES		
13		02		

418

NORDESTE

1930-1931	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA-PB	MOSSORÓ-RN
1940-1941	JOSÉ BEZERRA DA SILVA	PASTOR	AD RECIFE-PE	TIMBAUBA-PE
1945-1946	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	MOSSORÓ-RN



1947-1948	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	MOSSORÓ-RN
1957-1959	CÍCERO CANUTO DE LIMA	PASTOR	AD JOÃO PESSOA	MOSSORÓ-RN
1959-1962	JOÃO BATISTA DA SILVA	PASTOR	AD NATAL - RN	NATAL - RN
1962-1964	ANTONIO PETRONILO DOS SANTOS	PASTOR	AD JOÃO PESSOA - PB	BANANEIRAS-PA
1962-1964	JOSÉ AMARO DA SILVA	PASTOR	AD RECIFE - PE	RECIFE
1964-1966	ANTONIETO G. SOBRINHO	PASTOR	AD JOINVILLD - SC	ACOPIARA-CE
1968-1971	JOÃO ALVES CORREIA	PASTOR	AD SANTOS - SP	TIBAGI-PB
1971-1973	ALIPIO DA SILVA	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	JABUTIANA-SE
1973-1975	JOÃO BATISTA DA SILVA	PASTOR	AD NATAL - RN	NATAL - RN
1979	LUIZ BEZERRA DA COSTA	PASTOR	AD FORTALEZA - CE	QUIXERAMIRIM-CE
1983-1985	MANOEL FERREIRA	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	ARAPIRACAS-AL
1988-1989	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1989-1990	AVELINO MAICÁ DA SILVEIRA	PASTOR	AD SANTA MARIA - RS	???
1990-1993	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1995-1997	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1997-1999	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
1999-2001	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2001-2003	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE





2003-2005	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2005-2007	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2007-2009	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2009-2013	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2013-2017	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA	PASTOR	BELENZINHO - SP	SÃO LUIZ DO CURU - CE
2017-2021	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA JR	PASTOR	BELENZINHO - SP	FORTALEZA-CE
2021-2025	JOSÉ WELLINGTON B. DA COSTA JR	PASTOR	BELENZINHO - SP	FORTALEZA-CE
TOTAL DE TEMPO/ANOS		QUANTIDADE DE PASTORES		
56		13		

CENTRO SUL

TOTAL DE TEMPO/ANOS	QUANTIDADE DE PASTORES
0	0

420

SUDESTE

1977-1979	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	VALENCA-RJ
1985-1987	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	VALENCA-RJ
1981-1983	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	VALENCA-RJ
1964-1966	JOSÉ PIMENTEL DE CARVALHO	PASTOR	AD CURITIBA - PR	VALENCA-RJ
TOTAL DE TEMPO/ANOS		QUANTIDADE DE PASTORES		
08		01		

SUL

1937-1938	PAULO LEIVAS MACALÃO	PASTOR	AD MADUREIRA - RJ	S'ANTANA DO LIVRAMENTO-RS
TOTAL DE TEMPO/ANOS		QUANTIDADE DE PASTORES		
01		01		





Podemos então a nível de percentual traçar os seguintes dados estatísticos:

REPRESENTAÇÃO	ANOS	PERCENTUAL
SUÉCOS	18	17,1
NORTE	12	11,4
NORDESTE	56	53,2
CENTRO OESTE	0	0
SUDESTE	08	7,6
SUL	01	0,95
TOTAL	95 ANOS	

Através dos quadros e planilhas apresentados podemos ver então de forma explícita e translúcida a questão do *ethos* nordestino associado ao coronelismo que dominava o pensamento na origem e implantação da Assembleia de Deus⁸⁵. Esse “*ranço*” é estrutural e histórico em relação a mulher. Veremos isso mais adiante.

Como podemos ver o *ethos* da Assembleia de Deus pode ser considerado um *ethos sueco-nordestino* e é a partir desse horizonte que devemos compreender o desenvolvimento da identidade eclesial dos assembleianos. No cerne dessa identidade existe um histórico que em vários aspectos se cristalizou na mentalidade de seus líderes ao longo dos mais de cem anos de existência dessa Igreja brasileira. As duas formas de pensar e de comportamento, a dos missionários suecos, e dos novos pastores nortistas e nordestinos, somadas à influência histórica mais antiga dos movimentos de santidade dos séculos anteriores, foram massificando o dualismo na forma de antagonismo quanto à participação na cultura secular e nos meios sociais, por parte dos pentecostais da antiga Assembleia de Deus no Brasil.

⁸⁵ O Coronelismo é um fenômeno da política brasileira ocorrido durante a Primeira República. Caracteriza-se por uma pessoa, o coronel, que detinha o poder econômico e exercia o poder local por meio da violência e trocas de favores. O cargo era utilizado para denominar os cargos aos quais as elites locais poderiam ocupar dentro do escalão militar e social brasileiro. Esse fenômeno teve início durante o Período Regencial (1831-1842). Esse processo tem início no plano municipal e estabelece a dominação do coronel sobre o poder público. Acrescente a isto as tradições patriarcais e o arcaísmo da estrutura agropecuária no interior remoto do Brasil. O fenômeno do poder do coronel foi tão presente que se confunde com outros termos relacionados, tais como mandonismo, clientelismo e, até feudalismo. Na América hispânica encontramos similitude com o caudilhismo. APUD: LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. Editora Brasiliense. 2002.



Isso se evidencia, por exemplo, na predominância do sexo masculino nos cargos de liderança, em sistema vitalício de pastorado, e ainda repercutindo em certos posicionamentos políticos que vão do extremo do “apoliticismo” ao apoio incondicional ao governo estabelecido, sem qualquer incentivo à militância, todas essas coisas acontecendo, sobretudo, em tempos de ditadura militar. Determinados costumes foram dogmatizados como bíblicamente corretos, e isso não se configurou de forma simples e rápida, mas em meio a muitas questões e tensões, principalmente com os líderes pentecostais norte-americanos, que contribuíram num segundo momento do pentecostalismo clássico brasileiro. Tais eram tidos como liberais nos usos e costumes, e também eram sempre mais favoráveis à formação teológica dos novos pastores.

No início do século vinte, numa região do Brasil de contexto social onde predominava a pobreza e a marginalização, o rol de membros da Igreja Assembleia de Deus foi se constituindo por pessoas que anteriormente não conseguiram se identificar com a missa católica em latim, nem com os pastores protestantes de linguagem etérea, nem ainda com os cultos afros ainda muito perseguidos politicamente. Por isso, Alencar explica que ocorre uma espécie de síndrome do marginal. Nesse sentido, vários seringueiros, operários, escravos libertados, analfabetos, desempregados, buscaram seu espaço dentro da nova comunidade, por meio de uma experiência espiritual diferenciada, e isso não os arrancava da situação de marginalização cultural. Aceitavam e vivenciavam essa marginalização de maneira bem diferente, conscientes de que participavam da construção de algo novo e maravilhoso, que atualizava a experiência fundante dos apóstolos no Pentecostes (Atos 2).

No fundo, isso trata de uma identidade reacionária diante das demais Igrejas e da sociedade brasileira. A visão que esses crentes tinham de si mesmos poderia ser comparada com as outras Igrejas da seguinte maneira:

Os demais líderes protestantes eram “cultos, sábios”, as “igrejas denominacionais” eram ricas e importantes, mas estavam em vantagem? Na visão assembleiana, este status era ruim ou não “bíblico”. Ser “bíblico” é ser pobre, perseguido, simples, não culto, pois assim – e somente assim, podia-se ter identificação com a igreja dos Atos dos Apóstolos e, ainda mais, com o próprio ministério de Jesus.

Uma identidade assembleiana foi sendo construída numa perspectiva de profunda marginalização social, econômica e cultural. Além dessa questão do posicionamento frequentemente marginal (e reacionário), são outros pontos característicos da identidade



da Assembleia, em sua época de implantação: um discurso de negação do mundo com seu correspondente escatologismo, uma aversão a mudanças internas, uma liderança massificada com doutrinação que buscava ser homogênea, e um sistema de governo episcopal vitalício.

UMA MALDIÇÃO EM NOME DO SAGRADO SOBRE AS MISSIONARIAS BRASILEIRAS.

A religião cristã institucionalizada introduz uma grande reviravolta no Ocidente: a transformação do pecado original em pecado sexual. A interpretação tradicional do pecado original afirma que Adão e Eva quiseram encontrar na maçã a substância que lhes permitiria adquirir uma parte do saber divino. Já que era mais fácil convencer o bom povo de que a ingestão da maçã decorria da copulação mais que do conhecimento, a oscilação ideológica e interpretativa instalou-se sem grandes dificuldades. No século XIII, com a instituição do sacramento do matrimônio (*segundo o modelo do Evangelho, monogâmico e indissolúvel*), instalou-se um discurso eclesiástico normativo de controle das pulsões do corpo na sociedade dos laicos. Nessa linha de pensamento, as relações sexuais só tinham alguma dignidade para a reprodução da espécie, o resto enquadrava-se no pecado carnal da luxúria. Assim, a Igreja retirava questões sobre sexualidade e outras questões ligadas ao privado da esfera do privado e tornava-as da esfera pública, ou seja, da comunidade cristã por ela dirigida⁸⁶.

Santo Isidoro de Sevilha julgou a palavra “*feminina*” como oriunda da palavra grega *fos*, cujo significado é força que queima, por conta do forte desejo sexual que se atribuía ao sexo feminino⁸⁷. Acreditava-se que o pecado entrara no mundo por meio da mulher e de sua sexualidade. Isto é, a sociedade medieval via a natureza feminina e tudo relacionado a ela como perverso e pecaminoso. O sexo feminino é considerado algo que devora, de caráter insaciável: os cavaleiros da Idade Média acreditavam estar rodeados de Evas, corrompidas e corruptoras. Vê-se a mulher como um mistério, que detém o poder de manipular o malefício, a poção e o veneno.

⁸⁶ SANTOS, Dulce Oliveira Amarante dos. *O Corpo dos pecados: representações e práticas socioculturais femininas nos reinos ibéricos de Leão, Castela e Portugal (1250-1350)*. Tese de doutoramento (USP). São Paulo, 1997.

⁸⁷ FONSECA, Pedro Carlos Louzada. *Vozes da misoginia medieval: Aristóteles disseminado em Santo Isidoro de Sevilha, Santo Anselmo e São Tomás de*. In: Notandum 21. Ano XII - N. 21, 2009.



A historiografia elaborou uma tríade de representações modelares negativas e positivas que imperou durante o longo período medieval. Em primeiro lugar, retomaram uma imagem corporal feminina negativa já presente no judaísmo, ou seja, aquela da mulher como instrumento do Diabo, cujo o exemplo foi Eva. Depois configuraram sua antítese, uma imagem corporal agora positiva de mulher santa, cuja figura modelar foi a Virgem Maria⁸⁸.

A partir do século XII, quando esse dualismo não dava mais conta de abarcar as mulheres, ele transformou-se numa tríade, com a inclusão de uma terceira figura, a de pecadora arrependida, Maria Madalena⁸⁹. Eva tornou-se a imagem do corpo sedutor, incontrolável porque escapa ao domínio do espírito, cedendo assim facilmente ao domínio do Demônio, vindo daí sua inferioridade em relação aos homens. Em contraposição a essa imagem de Eva representando a fraqueza feminina, Adão tornou-se a imagem do intelecto e do espírito.

Essa dualidade serviu como símbolo para outras dicotomias: fraca/forte, irracional/racional etc.⁹⁰. O medo da mulher e de sua sexualidade imperou durante a Idade Média. Essa apreensão de que a mulher levaria o homem ao pecado e a fornicção, advinha de uma visão de mulher libidinoso, que está sempre à mercê do comando do corpo, dos desejos, e não do racional, da mente. Estabeleceu-se, dessa forma, uma dicotomia entre o masculino (*mente, alma, razão*) e o feminino (*corpo, desejo, devassidão*), o que seria uma disposição dos gêneros na forma como a sociedade também estava estruturada: a dicotomia entre carne e espírito. Graciano (século XII) pautando-se no pensamento de Isidoro de Sevilha produziu a seguinte articulação sobre a superioridade do homem:

A palavra homem (*vir*) não deriva apenas de força (*vi*), mas de uma força especial, a da mente (*virtus animi*). Quanto à mulher (*mulier*), comenta que a palavra veio de amolecimento da mente (*mollites mentis*)⁹¹.

⁸⁸ PISSINATI, Laila Lua. *O Corpo Feminina no Pensamento Cristão Medieval*. Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est | 644

⁸⁹ SANTOS, Dulce Oliveira Amarante dos. *O Corpo dos pecados: representações e práticas socioculturais femininas nos reinos ibéricos de Leão, Castela e Portugal (1250-1350)*. Tese de doutoramento (USP). São Paulo, 1997.

⁹⁰ IDEM.

⁹¹ FONSECA, Pedro Carlos Louzada. *Vozes da misoginia medieval: Aristóteles disseminado em Santo Isidoro de Sevilha, Santo Anselmo e São Tomás de*. In: Notandum 21. Ano XII - N. 21, 2009.



Jacques Le Goff, em o *Imaginário Medieval*, cita uma passagem de Coríntios 1:07 que diz

Digo aos solteiros e as viúvas que é melhor permanecerem no mesmo estado que eu. Mas, se não aguentarem, casem-se, por que mais vale se casar do que abraçar-se. (...) Portanto, quem casa a filha faz bem, mas quem não casa, faz melhor⁹².

Tal passagem revela o caráter pecaminoso do casamento, que deveria ser usado apenas para a procriação. Releva também o valor espiritual que possuíam as virgens, assimiladas aos símbolos de Maria, mãe de Cristo, pois essas não conheciam os desejos da carne e assim, estavam mais próximas do espírito de Deus, no topo da lista que levava ao Paraíso. Para a moça, o que se exalta e o que toda uma teia de interditos procura cuidadosamente garantir é a virgindade e, no que diz respeito à esposa, a fidelidade⁹³. Porém, o pecado não estava apenas no ato sexual, mas no simples desejo, pensamento e na própria natureza sexual feminina. Dessa forma, até mesmo as virgens eram temidas.

A Igreja defendia o refúgio em conventos para as mulheres solteiras. A mulher, em geral, estava sob domínio masculino. Quando solteira, vivia sobre o controle de seu pai, e em sua ausência, de um irmão mais velho, ou do homem mais próximo responsável pela família. Depois de casada era controlada pelo marido. E caso ficasse viúva, era dominada pelo filho mais velho ou então pelo chefe daquela linhagem que agora ela pertencia⁹⁴.

O casamento e a maternidade eram um meio de controlar a feminilidade. O matrimônio concedia ao marido o poder sobre o corpo da mulher, segundo a lei do casamento, na qual se acreditava ter sido instituído por Deus. A lei proibia a esposa de negar-se ao marido, para evitar que este se entregasse a fornicção. O homem não poderia jamais excitar a mulher, não podendo ela sentir nenhum prazer com a relação sexual, pois esse tipo de relação era permitido apenas para a procriação⁹⁵, principalmente, as casadas, por serem submissas, não deveriam sentir esse prazer, pois eram consideradas o próprio diabo caso sentissem. É difícil pensar em como a mulher casada poderia ter uma vida santa, uma vez que ela vivia sobre a prática do ato sexual, já que uma de suas funções era a maternidade. A salvação para ela seria um resgate. Nesse âmbito, a visão que se tinha

⁹² LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Coleção Nova História. Lisboa: Estampa, 1994.

⁹³ DUBY, Georges. *Idade Média, Idade dos Homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Cia das letras, 1989.

⁹⁴ IDEM.

⁹⁵ DUBY, Georges. *A mulher, o amor e o cavaleiro*. In: *Amor e sexualidade no ocidente* - Edição especial da revista L'Histoire/Seuil. Porto Alegre: L&PM, 1992.



da mulher é de que ela teria sido feita para procriar, gerar filhos homens, herdeiros de seus maridos⁹⁶.

A boa esposa medieval deveria respeitar os sogros, honrar a mãe de sua nova família, segundo manda as sagradas escrituras, ser uma boa mãe e mulher fiel, e uma dona de casa cuidadosa. Desde a antiguidade, a mulher é submissa ao homem, caso contrário, eram vistas como prostitutas, pela sociedade, poderiam ser interpretadas como desafiadoras dos princípios morais no contexto social e da Igreja Católica⁹⁷. A mulher vem geralmente associada ao pecado original e a sexualidade. O discurso masculino sobre a mulher consolida, não apenas a dominação desta pelo(s) homem(s), mas também sua condição de Eva.

O controle de seu comportamento e de seu corpo gera a necessidade de construir uma teologia e uma justificativa para controlá-la. As desigualdades de gêneros são preexistentes ao cristianismo, porém, o discurso da Igreja foi fundamental para a propagação e a conservação dessas disparidades. Todas as lógicas da sociedade medieval eram pautadas e concluídas em cima das histórias bíblicas, e as interpretações que prevaleciam eram as impostas pela Igreja Católica.

Uma interpretação sobre a história de Adão e Eva, coloca Eva como um “arrependimento” do Criador e justifica a dominação masculina. O objetivo inicial de Deus era criar um homem, um ser andrógino, assexuado. Em seguida, preferiu criar uma mulher para que fizesse companhia a esse homem. Subtende-se daí que a mulher ocupa um lugar secundário na Criação, sendo assim, está sujeita ao homem, haja visto que sua razão existencial é a de lhe fazer companhia. Adão foi quem deu um nome a Eva, o que significa que ela é uma criação imperfeita, e só se torna perfeitamente acabada assim que Adão lhe concede um nome.

Além disso, ato de nomear, confere a ideia de tomada de posse. Contudo, o pensamento de Santo Tomás de Aquino, vai de encontro a essa ideia, pois ele defende que Eva seria igual a Adão, por ter sido criada a partir da costela dele, e não dos pés para ser inferior e

⁹⁶ PISSINATI, Laila Lua. *O Corpo Feminina no Pensamento Cristão Medieval*. Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est | 644

⁹⁷ SILVA, André Candido; MEDEIROS, Marcia Maria. *Sexualidade e a História da mulher na Idade Média: a representação do corpo feminino no período medieval nos séculos X a XII*. Revista Eletrônica História em Reflexão (UFGD), v. 7, 2013, p. 1-16.



nem mesmo da cabeça para ser superior. Ao cria-la do meio do corpo de Adão, Deus preconizava que ela seria igual a Adão⁹⁸.

Uma parte da teologia medieval segue o passo de Agostinho, que faz remontar a submissão da mulher antes da Queda. O ser humano é, portanto, cindido: a parte superior (a razão e o espírito) está do lado masculino, a parte inferior (o corpo, a carne), do lado feminino. Tomás de Aquino (c. 1224-1274) se afastará em parte do caminho traçado por Agostinho, porém sem fazer com que a mulher entre no caminho da liberdade e da igualdade. Embebido do pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), para quem “*a alma é a forma do corpo*”, Tomás de Aquino recusa e refuta o argumento dos dois níveis de criação de Agostinho.

Alma e corpo, homem e mulher foram criados ao mesmo tempo. Assim, o masculino e o feminino, são, ambos, a sede da alma divina. Entretanto, o homem dá provas de mais acuidade na razão. E sua semente é a única coisa que, durante a copulação, eterniza o gênero humano e recebe a bênção divina⁹⁹. Desde cedo, a educação que era dada às filhas dos nobres girava em torno de servir ao homem. Aprendiam a ler com a finalidade de distrair e entreter os seus maridos guerreiros que descansam; e no âmbito religioso, tinham de zelar pela salvação do marido e da família. De alguma forma, todas as mulheres deveriam dedicar-se a servirem a um marido. Entretanto, a regra era que apenas o filho sucessor deveria se casar e gerar prole, para conservar a integração dos bens daquela família.

Os outros filhos nobres, deveriam se dedicar à guerra ou à atividade clerical, sem casar e gerar descendência. Tal regra gerava um problema para as mulheres medievais que condicionavam as suas vidas a encontrar um bom casamento, e se dedicavam para isso. As mulheres que não alcançassem esse objetivo, a Igreja indicava o celibato. Vale lembrar, que pelo modelo criado pelo cristianismo, a virgindade estava no topo do modelo de perfeição feminina¹⁰⁰. Em suma, durante a Idade Média, a Igreja Católica determinou os papéis sociais dos gêneros a partir do controle sobre o corpo feminino¹⁰¹. Havia a ideia, propagada pelo clero, de que a mulher levaria o homem ao pecado e à fornicção, pois

⁹⁸ IDEM

⁹⁹ LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Coleção Nova História. Lisboa: Estampa, 1994

¹⁰⁰ DUBY, Georges. *Idade Média, Idade dos Homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Cia das letras, 1989.

¹⁰¹ TEDESCHI, Losandro Antonio; SILVA, André Candido Da. *A sexualidade reprimida: uma análise do feminino na perspectiva de Jacques Le Goff (XII)*. In: X semana da mulher, 2011, Marília. X semana da Mulher: educação, gênero e movimentos sociais. Marília: UNESP, 2011, p. 274-282.



ela estaria sempre comandada pelos desejos da carne, e não pelo racional e espiritual. Estabeleceu-se uma dualidade entre o homem (razão e mente) e mulher (corpo e desejo). Essa disposição de gêneros coincide com a forma em que a sociedade estava estruturada, o antagonismo entre carne e espírito. O corpo, os prazeres da carne e tudo relacionado a ele, segundo a teoria da Igreja, era a fonte de maldição.

Feitas todas essas considerações, vemos um impasse claro, um duelo cultural, sociológico e teológico. De um lado mulheres querendo atuar em diferentes frentes com o ideário Americano. Do outro, Nordestinos em sua maioria conforme as tabelas liderando uma igreja sem conhecimento estrutural teológico e com a herança machista construída ao longo de séculos. Ao centro um líder fraco e doente que prefere se omitir para evitar que essa questão destrua os trabalhos realizados nos últimos anos de sua vida, mesmo que para isso tivesse que sufocar, que calar sua esposa.

Existem dispositivos que são capazes de mudar opiniões, conceitos e preconceitos com uma rapidez indescritível fazendo com que valores que já foram o estopim para uma guerra sejam deixados imediatamente e tudo virar um “*mar de rosas*” mesmo que nebuloso, sem bases claras, com resistência velada e silenciosa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gedeon Freire de. *Assembleias Brasileiras de Deus: Teorização, História e Tipologia – 1911 – 2011*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP. 2012.

ALENCAR, Gedeon Freire de. *Matriz Pentecostal Brasileira: Assembleias de Deus 1911-2011*, Rio de Janeiro: Ed. Novos Diálogos, 2013.

ALEXANDER, Estrela. *The women off Azusa street*.

ALMEIDA, Abraão (org.). *História das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro, CPAD, 1982

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950)*. Dimensões, vol. 33, 2014, p. 336-359. ISSN: 2179-8869. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/9109>>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.



ALVAREZ, Carmelo E. *Panorama Histórico dos Pentecostalismo Latino-Americanos e caribenhos* – In: GUTIERREZ, Benjamin F. & CAMPOS, Leonildo Silveira. *Na Força do Espírito: Os Pentecostais na América-Latina: um desafio às igrejas históricas*. São Paulo: Associação Pendão Real, 1996.

ARAGÃO, Laura Sá. *Chamadas por Deus, ignoradas pelos homens. Reduccionismo cultural em relação ao trabalho missionário feminino*. Dissertação de Mestrado. FABAPAR. 2010

BARBOSA, Francisco José. *História e Magia no Cotidiano da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em São Mateus*. Dissertação de Mestrado. Universidade Mackenzie. 2007.

BERG, David. *Daniel Berg - enviado por Deus*. Versão Ampliada, Rio de Janeiro, CPAD, 1995

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRENDA, Albert W., *Ouvi um recado do céu*. Rio de Janeiro, CPAD, 1984

CAMINHOS, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 240-258, jan./jun.

CONDE, Emílio. *História das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro, CPAD, 1960

CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos Santos. *Assembleia de Deus: Ministérios, carisma e exercício de poder*. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

COSTA, Jeferson Magno. *Paulo Macalão - a chamada que Deus confirmou*. Rio de Janeiro, CPAD, 1983

COSTA, Jefferson Magno. *Eles andaram com Deus*. Rio de Janeiro, CPAD, 1985

GALVÃO, A. Torres. *A memória do saudoso missionário Joel Carlson*. Recife, Edição do Orfanato da “Assembleia de Deus”, 1943



DANIEL, Silas (Org). *História da Convenção Geral dos Ministros das Assembleias de Deus no Brasil – 1930-2021: Os Líderes, Debates e Resoluções da Entidade que Moldou o Movimento Pentecostal Brasileiro.* CPAD. 2022

DANIEL, Silas. *História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil.* Rio de Janeiro: CPAD, 2004.

DUBY, Georges. *A mulher, o amor e o cavaleiro.* In: *Amor e sexualidade no ocidente* - Edição especial da revista L'Histoire/Seuil. Porto Alegre: L&PM, 1992.

DUBY, Georges. *Idade Média, Idade dos Homens: do amor e outros ensaios.* São Paulo: Cia das letras, 1989.

EKSTROM, Leif. *Estudos sobre a História dos Batistas Independentes.* Campinas. Editora Batista Independente. 2008

FAJARDO, Maxwell Pinheiro. *Onde a luta se travar: a expansão das Assembleias de Deus no Brasil urbano (1946-1980)* - Assis, 2015.

FAUSTO. Boris. *História do Brasil.* São Paulo. Edusp. 1999.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. *Vozes da misoginia medieval: Aristóteles disseminado em Santo Isidoro de Sevilha, Santo Anselmo e São Tomás de.* In: Notandum 21. Ano XII - N. 21, 2009.

FOX JR, Charles Ray. *William Seymour: A Biografia.* Natal/RN – Carisma. 2017

FRESTON, Paul. *Breve história da Assembleia de Deus.* Revista Religião e Sociedade, 16/3, maio/94a, Rio de Janeiro

FRESTON, Paul. *Breve História do Pentecostalismo.* In: ANTONIAZZI, Alberto. *Nem anjos nem demônios; interpretações sociológicas do pentecostalismo.* Petrópolis: Vozes, 1994.



FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala/ Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

GOUVEA, Gualberto – *A cidadania dos despossuídos, segregação e pentecostalismo*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, 1995

GOUVEIA, Eliana - *O silêncio que deve ser ouvido, Mulheres pentecostais em São Paulo*, São Paulo, Mestrado-PUC, 1986.

HOLLENWEGER, W. *El Pentecostalismo – historia y doctrinas*. Buenos Aires. La Aurora. 1976.

LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Coleção Nova História. Lisboa: Estampa, 1994.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. Editora Brasiliense. 2002.

LEMOS, João Kolenda. *Ética Pastoral. Conselhos de uma Jornada Missionaria*. Pindamonhangaba. IBAD. 2011

MARTIN, David. *The Dilemas of Contemporary Religion*. Ox Ford. Blackwell. 1978

MATOS, Adelri Souza de. *O centenário do movimento pentecostal*. FIDES REFORMATATA. XI. Nº 02. 2006.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990.

MILHER, Denzil R. *The women of Azusa street: our Spirit-anointed leaders of the Azusa Atreet Revival*. Springfield: AIA Publicatins. 2015.

MORAES, Isael de Araújo de. *100 acontecimentos que marcaram a história das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2011.



MORAES, Isael de Araújo de. 100 mulheres que fizeram a história das Assembleias de Deus no Brasil. Rio de Janeiro: CPAD, 2017.

MORAES, Isael de Araújo de. Dicionário do Movimento pentecostal. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

MORAES, Isael de Araújo de. Frida Vingren: uma biografia da mulher de Deus, esposa de Gunnar Vingren, pioneiro das Assembleias de Deus no Brasil. Rio de Janeiro: CPAD, 2014.

OLIVEIRA, Isabela Costa de. Frida Vingren – a pioneira silenciada: uma análise do ministério eclesástico feminino nas Assembleias de Deus no Brasil na primeira metade do Século XX. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

OLIVEIRA, Joanyr. As Assembleias de Deus no Brasil - sumário histórico ilustrado. Rio de Janeiro, CPAD, 1998

OROZCO, Yuri Puello (Org.) Religiões em diálogo: violência contra as mulheres. São Paulo: Católicas pelo direito de decidir, 2009.

PETHRUS, Lewi. Lewi Pethrus – Biografia. Rio de Janeiro, CPAD: 2004.

PISSINATI, Laila Lua. O Corpo Feminina no Pensamento Cristão Medieval. Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est | 644

POMERENNIG, Claiton Ivan. Oralidade e escrita na teologia pentecostal: acertos, riscos e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

PONTES, Miquéias Machado. Frida Vingren e Ruth Doris Lemos: mulheres que fizeram a história das Assembleias de Deus no Brasil. Revista Pax Domini, vol. 1/p.86-101/ jul. /dez. 2015.



READ, Wilian R. *Fermento religioso nas massas religiosas do Brasil*. São Paulo, Imprensa metodista, 1967.

SANTOS, Dulce Oliveira Amarante dos. *O Corpo dos pecados: representações e práticas socioculturais femininas nos reinos ibéricos de Leão, Castela e Portugal (1250-1350)*. Tese de doutoramento (USP). São Paulo, 1997.

SANZANA, Elizabete Del C. Salazar - "*Todas seríamos rainhas*" - *história do pentecostalismo chileno na perspectiva da mulher 1099-1935*, SB Campo, Dissertação de Mestrado-UMESP, 1995

SILVA, André Candido; MEDEIROS, Marcia Maria. *Sexualidade e a História da mulher na Idade Média: a representação do corpo feminino no período medieval nos séculos X a XII*. Revista Eletrônica História em Reflexão (UFGD), v. 7, 2013, p. 1-16.

SILVA, Quitéria Regina Santos Bezerra da. *Frida Vingren: o feminino na difusão do Protestantismo Pentecostal em Belém do Pará e Rio de Janeiro, 1917 a 1932* / TCC. UFAL. GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 2022.

SMITH, Virgil Frank. *História do trajeto de vida e trabalho missionário de Virgil Frank Smith*. - Xerox de transcrições gravadas pelo autor até do dia 03.04.99, não publicada.

TEDESCHI, Losandro Antonio; SILVA, André Candido Da. *A sexualidade reprimida: uma análise do feminino na perspectiva de Jacques Le Goff (XII)*. In: X semana da mulher, 2011, Marília. X semana da Mulher: educação, gênero e movimentos sociais. Marília: UNESP, 2011, p. 274-282.

VALERIO, Samuel Pereira. *Uma nova origem do Pentecostalismo: A trajetória da Igreja Batista Sueca no Brasil a partir de 1912*. Editora Recriar. São Paulo. 2000.

VILHENA, Valéria Cristina. *A insubordinada das Assembleias de Deus no Brasil: uma análise de gênero sobre a trajetória de vida da missionária Frida Maria Strandberg*. Religare, 2016.

VINGREN, Ivar (org.) *Despertamento Apostólico no Brasil*. Rio de Janeiro, CPAD, 1987



VINGREN, Ivar. *Gunnar Vingren, o diário do pioneiro*. Rio de Janeiro, CPAD, 1997

WEBER, Max - *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Livraria Pioneira, 1996 –SP

WEBER, Max - *Economia e Sociedade*. Brasília, 4ª edição, Unb, 1998

WEBER, Max. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. Vol. 13. Gabriel Cohnn. (Org.). São Paulo: Ed. Ática, 1991.



UMA BREVE INTRODUÇÃO AO ONTEM

Amanda Beatriz Santos Martins¹

O ensaio a seguir tem a breve pretensão de introduzir quais são as características do ontem no Brasil, em outras palavras, o período de 2018 à 2022. Assim sendo, qual o contexto sócio-histórico possibilitou a emergência do governo bolsonarista, após anos daquilo que por muitos tivera sido considerado o estado de bem-estar social.

Apoio-me principalmente nas reflexões de Fernando Gonzalbo, para explicar os aspectos do neoliberalismo, que serve de base para a situação que se encontrou o país. Francisco Tavares e Matheus Pfrimer, para compreender como as ondas globais iniciadas em 2009 influenciaram mobilizações seguintes e o retrocesso democrático. Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Scalco, para refletir como se deu o processo de transição entre o lulismo e o bolsonarismo. Por fim, Deborah Bronz, Andréa Zhouri e Edna Castro, para observar como se deu a política de violação de direitos, desregulação e desmanche no Brasil de Bolsonaro.

435

“O neoliberalismo realmente existe”

“*El neoliberalismo sí existe.*” (Gonzalbo, 2015, p.17,). Ao afirmar que o neoliberalismo existe, Fernando Escarlate, afirma que o mesmo possui características recorrentes e perfeitamente identificáveis, ou seja, não se trata apenas de um conceito, mas algo realmente palpável de observação.

O neoliberalismo pode ser observado a partir de três esferas - intelectual, político e econômico, onde em ambos os casos, há uma interligação entre as esferas. Ao dizer intelectual, refiro-me à série de conhecimentos que irão formar a ideologia capitalista, sendo ideologia o conjunto de ideias e valores no qual há uma ocultação das relações de exploração, ocultando dessa maneira como somos explorados. No caso da ideologia neoliberal o intuito é transformar os cidadãos em consumidores, introduzindo ideias como “O privado é melhor que o público”, “Precisamos de mais liberdade” e “Privatiza tudo!”.

¹ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e bolsista CAPES. amandasnt2301@gmail.com



Ocorre que essas ideias omitem o real sentido delas, ao dizer “Precisamos de mais liberdade”, na realidade o que quer se dizer é liberdade para o mercado, ou seja, a existência de um estado mínimo para a população e máximo para o mercado. Dessa maneira, não se importando com o povo, gerando perda de direitos, aumento da violência estatal, onde a vida é controlada pelo sistema de preços. E é para isso que a política atua, como uma forma de colocar em prática essas ideias, através de projetos de leis, arranjos econômicos e na tentativa de privatizar tudo. Sendo que ao privatizar, neutraliza os sindicatos, diminuindo o poder de articulação da classe trabalhadora, distanciando-se cada vez mais da democracia.

Ondas Globais de 2009

Até aqui, foi possível entender a principal característica do neoliberalismo, que é a transformação dos cidadãos em consumidores, onde o mercado é naturalizado, e são omitidas suas reais intenções, transformar ricos em mais ricos e com poderes para articular as políticas para o seu favorecimento. Essa foi tanto a base do governo bolsonarista como sua meta. Mas como se fez possível a emergência do tal governo? A seguir irei explicar como aspectos da dinâmica de organização de movimentos e os repertórios adotados em eventos de protestos durante a onda global iniciada em 2009 foram capazes de interferir nas mobilizações seguintes e no retrocesso democrático.

Francisco Tavares e Matheus Pfrimer definem como onda global de protestos, os protestos que são temporalmente circunscritos, possuem um contexto econômico-político comum e níveis significativos de difusão transnacional entre os movimentos. São temas locais, que influenciam-se mutuamente, permitindo aprendizados e se valem de repertórios e formas. Com a onda global de protestos de 2009 foi possível observar um retrocesso democrático, tendo em vista a derrota dos ativistas que estiveram nas ruas durante esse período ao redor do mundo. Com a derrota das reivindicações, emerge a insatisfação e a revolta contra a democracia participativa, não mais vista como suficiente. Por meio desta, o individualismo neoliberal, a polarização, radicalização e o fortalecimento dos regimes conservadores tomam forças, e aquilo que houvera dado errado passa a ser responsabilidade do indivíduo.

A redução do político ao pessoal torna as coletividades oprimidas ou exploradas incapazes de fazer frente às formas de dominação sob as quais se encontram. (TAVARES, PFRIMER, 2020, p. 10).



A partir de então, considera-se que o indivíduo tem aquilo que merece, por isso é um sobrevivente, se trata de uma pessoa que luta contra tudo e todos sozinha e os outros sujeitos são rivais que precisam ser vencidos. De maneira moralista, reforça-se o esforço e a responsabilidade individual, ou seja, o ideal de meritocracia, além disso, favorece o surgimento da antipolítica que ameaça à democracia.

Do Lulismo ao Bolsonarismo

Como foi dito anteriormente, a onda global de protestos tem como característica o contexto econômico-político comum, existe uma identidade compartilhada. Sendo assim, como em outros países, o Brasil também passava por políticas liberais, um ideal de felicidade, desenvolvimento nacional, e a emergência e o colapso do crescimento econômico. Durante o governo Lula, foi possível vivenciar a politização popular, as políticas liberais de transferência de renda, com programas feito o Bolsa Família, em que a inclusão financeira era pautada no consumo. Além disso, a emergência de ações afirmativas que garantiam acesso ao ensino superior, direitos trabalhistas, benefícios nas mãos das mulheres, etc. Dessa maneira, a possibilidade de mobilidade social e a quebra do monopólio do privilégio das elites da aquisição símbolos e status possibilitaram o famoso ditado “Não é porque eu sou pobre que não posso usar coisa boa.”

Contudo, talvez como um sonho efêmero, essa política de inclusão baseada no consumo ainda trazia marcadores simbólicos da diferença. Enquanto, o mercado supostamente dizia que todos podiam consumir, a sociedade definia até que ponto. Consumir se mantinha extremamente segregado, e práticas como os “rolezinhos”² em shoppings era uma afronta ao direito de circulação. Esse é o limite da inclusão financeira pelo consumo. Até que o crescimento baseado no consumo se torna insustentável, e é seguido pelo impeachment, por conseguinte pela agenda de austeridade (corte de custos), vem então à tona o desamparo social, as pessoas deixaram de consumir e também de receber

² Os “rolezinhos” foi um fenômeno que iniciou-se por volta dos anos 2013-2014. Onde jovens, em sua maioria de periferias marcavam encontros pela internet, e dezenas desses jovens iam simultaneamente para praças, parques públicos e shoppings centers. Devido aspectos como raça e classe, esse fenômeno que ao mesmo tempo estimulava o consumo, respectivo a cultura “ostentação”, também passou a sofrer discriminação social e racial, aumentando a repressão policial aos jovens, com a justificativa de uma suposta “potencialidade” à cometerem infrações e delitos. Na época a Ministra da Igualdade Racial, Luiza Bairros, chegou a afirmar que o medo dos rolezinhos era uma reação dos brancos, oriundo do racismo que está presente na sociedade brasileira.



benefícios. É nesse período também, pós 2013, que vem a explosão de jovens feministas, produzindo uma reação masculina, que junto da insatisfação com a perda do protagonismo social, da sensação de desestabilização da masculinidade hegemônica, do desamparo social e do aumento da crise de violência urbana, passam a ver Bolsonaro como símbolo totêmico de identificação masculina.

Bolsonaro surge como esse herói que supostamente resolveria todos os problemas deixados pelo governo do PT. Com seu discurso viral (principalmente em redes sociais, através de memes) de apelo a ordem, Bolsonaro prometia resolver problemas como de segurança pública, na base do ódio dos civis a outros civis, prometendo permitir a liberação do porte de armas, para que dessa maneira, pudesse ser feita “justiça” com as próprias mãos, construindo essa figura do “super macho”. E outros problemas, como a desigualdade social, como bem prega o neoliberalismo, deveria ser de responsabilidade individual, pois foi a interferência do governo anterior que “afundou” o Brasil. Reforçando, aquilo que já foi dito anteriormente, o sujeito sobrevivente e meritocrático, e agora empreendedor.

Brasil acima de tudo

Até aqui, foi possível compreender o momento conjuntural do Brasil, ou seja, as diferentes correntes e circunstâncias que criam condições para o tal governo bolsonarista. Agora, irei prosseguir para evidenciar quais as características desse governo. E responder, o que é o “tudo”, na frase “*Brasil acima de tudo.*” slogan do governo Bolsonaro.

Com a pandemia de covid-19 foi possível observar a intensificação da crise do estado democrático de direito. Além de ficar escancarada a necropolítica do governo Bolsonaro, em outros termos, passou-se a ficar às claras as políticas desenhadas para deixar morrer e até mesmo produzir a morte de diferentes grupos de sujeitos. O Brasil acima de tudo se trata de um “discurso ideológico, em nome do nacional, criminaliza as práticas de proteção ambiental e as formas de ocupação tradicional de territórios, sob a alegação de que empatariam o aproveitamento das riquezas brasileiras.” (BRONZ, ZHOURI, CASTRO, 2020, p.11)

Desse modo, questões como, privatização, estado mínimo e redução de empecilhos legais e administrativos, tornaram-se prioridade. E o governo passou a ter um caráter anti-indígena, antiambiental e anti-ciência, apoiado por diversos setores, tais como, do agronegócio, da igreja evangélica, da mineração, e conservadores em geral.



O primeiro ato do governo Bolsonaro foi o decreto que retirava da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) a competência de identificar e demarcar terras indígenas, no segundo dia, outro decreto que transferia a Funai para o Ministério da Agricultura, a consequência foi em 2019 o maior número de lideranças indígenas mortas. Além disso, a política ambiental e indigenista se tornou militarizada, se tornando porta de entrada para outros objetivos, de modo que fosse para servir de ampliação de infraestrutura viária, produção de energia hidrelétrica, etc. Tudo sob a justificativa de “interesses nacionais” Ocorre que esse processo estrutural de predação ao patrimônio ambiental, e também de precarização do trabalho condenam o país a servir apenas de fornecedor de matérias-primas para economia internacional. Pois serve apenas aos interesses de outros países, e utiliza de mecanismos infralegais (a exemplo de portarias), para simplificar o processo de desregulação ambiental. Não apenas isso, houve também o desmanche das instituições constitutivas do próprio Estado, e privatização do máximo de estatais possíveis, jogando os brasileiros à míngua.

E os resultados das políticas do governo bolsonarista ficaram aí, inflação próxima de 8%, aumento do preço de combustíveis, o pior índice de desmatamento dos últimos 10 anos, 137% de aumento das invasões a terras indígenas e alta de 61% de assassinatos a povos indígenas (dados do Cimi - Conselho Indigenista Missionário), recorde na taxa de desemprego, aumento da fome, e o desmonte bilionário de políticas públicas nas áreas de educação, saúde moradia e meio ambiente.

A individualização preponderante no tempo presente não é narcísica, mas psicótica (TAVARES, PFRIMER, 2020, p.11.)

Considerações Finais

A construção do Brasil de Bolsonaro foi fruto de uma série de aspectos históricos, sociais e econômicos, que permitiram e possibilitaram a emergência do governo de Jair Messias Bolsonaro. Um governo que resgatou configurações do passado recente, como o neoliberalismo, mas trajado de uma descarada necropolítica, onde a submissão da vida pela morte fora legitimadas e o ataque a tudo que é diferente da hegemonia hetero, branca e cristã que formaram o governo foi condenado a morte ou a subsistência. Passamos da “violência lenta”, onde os processos de desregulação ambiental e violação de direitos, iam minando o pacto social, político e econômico. Agindo lentamente através



de mecanismos infralegais, de lobbies, articulações e mediações institucionais nos bastidores das políticas públicas. Assim, deslocamentos forçados, imposição de transformações ambientais e modos de vidas eram aos poucos naturalizados, pavimentando o caminho para onde chegamos (os atuais projetos de desmonte).

E fomos para, como afirma Bronz, Zhouri e Castro, o antiambientalismo e anti-indigenismo sem disfarces, e em geral anti todas as formas de ativismo, uma forma clara de antidemocracia demasiadamente liberal, com a justificativa de agir para corresponder aos interesses nacionais, e com “interesses nacionais”, eu quero dizer os interesses dos setores conservadores do agronegócio, da igreja evangélica, da mineração em larga escala, grupos obscurantistas, dos ressentidos políticos e entusiastas do autoritarismo.

Referências

Escalante, Fernando. **introducción**. Em Historia Mínima del Neo-liberalismo. Ciudad de México. Colmex. 2015

Tavares, Francisco Mata Machado e Pfrimer, Matheus Hoffmann. **O Outono da Onda Global: limites do ativismo contemporâneo no anoitecer da democracia e dos direitos sociais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, 2020

Bronz Deborah, Zhouri Andréa e Castro, Edna. **Passando a boiada: violação de direitos, desregulação e desmanche ambiental no Brasil**. Antropolítica 49. 2020

MACHADO R., SCALCO L. **Da esperança ao ódio**. Em Revista IHU online. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583354-da-esperanca-ao-odio-juventude-politica-e-pobreza-do-lulismo-ao-bolsonarismo>>. 2018



GOVERNANÇA POLÍTICA NO SETOR DE SAÚDE DE DOIS MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Luciléia Aparecida Colombo¹
David Victor Marques dos Santos Castro²
Luís Fernando de Oliveira dos Santos³

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar como e se os princípios de governança foram utilizados pela gestão da Secretaria Municipal de Saúde de Arapiraca no planejamento, proposição e execução de suas políticas públicas de saúde, no período que compreende os anos de 2017 a 2021. Tal análise acontece através da coleta dos principais documentos norteadores da gestão de saúde como o Plano Plurianual de Ações Governamentais 2014-2017, o Plano Plurianual de Ações Governamentais 2018-2021, o Plano Municipal de Saúde 2014-2017, o Plano Municipal de Saúde 2018-2021 e os Relatórios de Gestão Anuais de 2017 a 2021. Sendo realizada, após a coleta, a avaliação através do Guia de Governança em Saúde do Tribunal de Contas da União.

441

SOBRE A GOVERNANÇA NO SETOR PÚBLICO

A governança é um conceito central para a efetividade e a transparência do setor público. Na gestão pública, a governança é entendida como um conjunto de práticas, regras, processos e estruturas que visam garantir a eficiência, a efetividade, a transparência e a prestação de contas do Estado. A importância da governança no setor público se deve à sua capacidade de assegurar a aplicação eficiente e equitativa dos recursos públicos, bem

¹ Prof^a Dr^a Adjunta de Ciência Política da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: leiacolombo@gmail.com

² Graduando do curso de Ciências Sociais Bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) email: davidvictorgouveia@gmail.com.

³ Graduando do curso de Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) email: lsfernando609@gmail.com.



como à sua capacidade de aumentar a confiança da população nas instituições governamentais.

A governança no setor público é composta por três dimensões principais: a dimensão política, a dimensão gerencial e a dimensão social. A dimensão política refere-se ao papel dos governantes e dos parlamentares na tomada de decisões, na definição de políticas públicas e na supervisão do poder executivo. A dimensão gerencial, por sua vez, refere-se às práticas e processos de gestão utilizados pelo poder executivo para implementar as políticas públicas. Por fim, a dimensão social refere-se à participação da sociedade na tomada de decisões e na avaliação das políticas públicas. Essa dinâmica leva em consideração a relação entre as organizações do setor público, do setor privado e da sociedade civil como parte fundamental para o exercício de governo (Huerta, 2008, 119-134).

A governança no setor público é fundamental para a efetividade e a transparência das instituições governamentais. A efetividade é alcançada por meio da implementação eficiente e equitativa das políticas públicas, enquanto a transparência é alcançada por meio da prestação de contas e da abertura à participação da sociedade. A governança também ajuda a evitar a corrupção e a aumentar a confiança da população nas instituições governamentais.

Em resumo, a importância da governança para o setor público é inquestionável. A governança é essencial para garantir a efetividade e a transparência das instituições governamentais, bem como para aumentar a confiança da população nas políticas públicas. É necessário que os governos invistam em práticas de governança eficazes, processos e estruturas para melhorar a qualidade da gestão pública e garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

442

SOBRE A RELAÇÃO CONSELHO DE SAÚDE – SECRETARIA DE SAÚDE

A relação entre a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde é essencial para a efetivação das políticas públicas de saúde. O Conselho Municipal de Saúde é um órgão colegiado composto por representantes do governo e da sociedade civil, responsável por exercer o controle social sobre as políticas de saúde do município. A Secretaria Municipal de Saúde é o órgão executivo responsável pela gestão e execução das políticas de saúde no âmbito municipal. A relação entre a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde deve ser pautada pelo diálogo, transparência e





colaboração, com o objetivo de garantir a participação da sociedade na definição das políticas públicas de saúde e o acompanhamento das ações executadas.

O Conselho Municipal de Saúde tem como função principal a elaboração de propostas e diretrizes para a implementação de políticas de saúde do município. Para isso, é necessário que haja comunicação entre o Conselho e a Secretaria Municipal de Saúde, para que as ações executadas estejam em consonância com as necessidades da população. A Secretaria Municipal de Saúde, por sua vez, deve fornecer informações sobre a execução das políticas públicas de saúde, bem como sobre os recursos financeiros destinados a essa área. Além disso, é fundamental que a Secretaria Municipal de Saúde esteja aberta ao diálogo e às críticas construtivas do Conselho Municipal de Saúde, buscando sempre aprimorar as políticas públicas de saúde e a efetividade da gestão.

Em resumo, a relação entre a Secretaria Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Saúde deve ser de colaboração e transparência, com o objetivo de garantir a participação da sociedade na definição das políticas públicas de saúde e o acompanhamento das ações executadas. Essa relação é fundamental para a efetividade das políticas públicas de saúde e para a promoção de uma gestão pública democrática e participativa. Sendo importante destacar que o Plano Municipal de Saúde representa uma articulação da gestão com o Conselho, uma vez que a aprovação do Conselho é uma etapa no caminho da vigência de um Plano. Este Plano representa uma articulação entre as demandas da população, com a organização do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo um instrumento norteador que estimula a participação e resulta da mesma.

443

SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE SAÚDE

O Plano Municipal de Saúde é de extrema importância para a gestão da saúde nos municípios, pois é um instrumento de planejamento que define as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a organização da saúde no âmbito local.

Por meio do Plano Municipal de Saúde, é possível garantir a aplicação dos recursos públicos de forma mais eficiente e direcionada às necessidades da população, além de permitir uma gestão mais transparente e participativa, na qual a comunidade possa opinar e colaborar com as decisões relacionadas à saúde.

Outra importância do Plano Municipal de Saúde é a sua articulação com as políticas e diretrizes definidas pelo estado e pela União, garantindo a integração e a harmonização das ações e serviços de saúde em todo o país.





Além disso, o Plano Municipal de Saúde é fundamental para o monitoramento e avaliação das políticas e ações de saúde no município, através dos indicadores, que são apontados nesse mesmo documento permitindo a identificação de problemas e a correção de rumos, quando necessário.

Sobre os Planos Municipais de Saúde, não foi possível encontrar o PMS que corresponde aos anos de 2014 a 2017, apesar de existir um link: <http://news.arapiraca.al.gov.br/noticias/downloads/downloads/dw180/planomunicipalaldesaude20142017.pdf>, que já foi utilizado como referência para o mesmo, porém está desabilitado. O que deixa para a pesquisa somente o PMS de 2018 a 2021. Por ser um documento de extrema importância, a falta do mesmo, que representa os anos de 2014 a 2017, deixa uma lacuna indescritível na pesquisa, pois sua falta nos deixa sem saber a análise situacional que a secretaria faz de si mesma, assim como ficamos sem saber quais os objetivos dos programas, suas metas, os indicadores que avaliariam o quanto cada objetivo é cumprido. Nos deixando também sem poder utilizar o relatório de gestão da forma que deveria, pois a parte do mesmo que compreende à Secretaria Municipal de Saúde existe como uma resposta a tal Plano Municipal de Saúde, que não houve possibilidade de acesso.

PROGRAMAS DESCRITOS NOS PLANOS PLURIANUAIS DE AÇÕES GOVERNAMENTAIS (PPA)

Como a pesquisa se estende do ano de 2017 até 2021 é necessário analisar também o Plano Plurianual de Ações Governamentais (PPA) de 2014-2017, além do PPA de 2018-2021.

No PPA 2014-2017 podemos encontrar o “macro objetivo 1100” direcionado a Secretaria Municipal de Saúde, onde são descritos os programas, objetivos específicos do programa, ações desenvolvidas, parcerias, de onde vem o financiamento das ações e quanto foi destinado para a realização desses programas.

Entre os programas desenvolvidos estão:

O PROGRAMA Gestão Estratégica e participativa do SUS, com o objetivo específico de consolidar e fortalecer o sistema único de saúde. Em que foram destinados 32.398.287 no ano de 2017, do total de 138.687.529 do quadriênio destinado ao programa. O PROGRAMA Assistência Integral à Saúde da População, com o objetivo específico de Garantir Assistência Integral à saúde da população com ofertas de ações de promoção,



prevenção, recuperação e reabilitação. Em que foram destinados 150.426.704 no ano de 2017, do total de 601.706.816 do quadriênio destinado ao programa.

E o PROGRAMA Promoção da Saúde, com o objetivo específico de promover a integração do setor saúde nos espaços de formulação, implementação e monitoramento das demais políticas públicas. Em que foram destinados 5.601.277 no ano de 2017, do total de 22.405.108 do quadriênio destinado ao programa.

Os programas do PPA 2018-2021 estão dentro do eixo 1: “Desenvolvimento Social, Saúde e Cidadania” havendo os programas:

PROGRAMA Gestão em Saúde, com o objetivo específico de consolidar e fortalecer o processo de planejamento estratégico e qualificação da gestão participativa do SUS.

PROGRAMA Vigilância em Saúde, com o objetivo específico de fortalecer as ações de vigilância em saúde com vistas à redução de riscos e agravos à saúde da população por meio das ações de vigilância, promoção e proteção.

PROGRAMA Atenção em Saúde, objetivo específico de ampliar e qualificar a atenção à saúde com ênfase na atenção básica como ordenadora do sistema e no aprimoramento da atenção aos usuários do SUS.

Dentre suas ações temos:

No PPA 2014-2017:

Dentre as ações do PROGRAMA Gestão Estratégica e participativa do SUS estão:

O aprimoramento do SUAS / Apoio Técnico e Administrativo das Ações de Saúde é uma ação da própria SMS que teve um investimento de 15.480.944 reais no ano de 2017, de um total de 61.923.776 reais do quadriênio, tendo como fonte de recursos o Recurso Próprio (RP) da SMS.

As ações de Fortalecimento da Gestão Estratégica e Participativa é uma ação da própria SMS com um investimento de 924.216 reais no ano de 2017, de um total de 3.696.864 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Gestão do SUS (BGSUS) e Ações e Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Gestão do Trabalho e Desenvolvimento de Recursos é uma ação da própria SMS com um investimento de 736.000 reais no ano de 2017, de um total de 2.944.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Gestão do SUS (BGSUS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Informatização de Unidades de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN) com um investimento de 0 reais no



ano de 2017, de um total de 1.130.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Consolidação, aperfeiçoamento e manutenção da Rede Especializada é uma ação da própria SMS com um investimento de 11.573.924 reais no ano de 2017, de um total de 46.295.696 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Construção de Unidade Especializada de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 2.970.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Desenvolvimento de Ações Estratégicas em Saúde / Grupos Específicos é uma ação da própria SMS com um investimento de 2.097.580 reais no ano de 2017, de um total de 8.390.320 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC), Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Transferências de recursos - Saúde (CONV-SAU).

Construção de Unidades Básicas de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 1.585.623 reais no ano de 2017, de um total de 6.342.492 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Ampliação e/ou Reforma de Unidades Básicas de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 431.818 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Construção de Academias de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 720.000 reais do quadriênio, tendo como fonte de recursos Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Aquisição Equipamentos para Unidades Básicas de Saúde é uma ação da própria SMS com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 1.555.000 reais do



quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Investimento na Rede (BIR) e Recurso Próprio (RP).

Aquisição de Veículos é uma ação da própria SMS com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 180.000 reais do quadriênio, tendo como fonte de recursos Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Ampliação e/ou Reforma Unidades Especializadas de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 777.563 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Aquisição de equipamentos para Unidades Especializadas de Saúde é uma ação da própria SMS em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) com um investimento de 0 reais no ano de 2017, de um total de 1.330.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Transferências de Convênios Destinados à Saúde (CONV-MS) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Totalizando uma verba de 32.398.287 de reais no ano de 2017, de um total de 138.687.529 de reais do quadriênio.

Dentre as ações do PROGRAMA Assistência Integral à Saúde da População estão: Consolidação e Aperfeiçoamento das Ações de Vigilância à Saúde é uma ação da própria SMS com um investimento de 3.909.331 reais no ano de 2017, de um total de 15.637.324 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Vigilância em Saúde (BVS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Desenvolvimento de Ações de Vigilância Sanitária é uma ação da própria SMS com um investimento de 745.000 reais no ano de 2017, de um total de 2.980.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Vigilância em Saúde (BVS), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Desenvolvimento de Ações de Regulação Assistencial é uma ação da própria SMS com um investimento de 1.148.000 reais no ano de 2017, de um total de 4.592.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Bloco de Investimento na Rede (BIR).

Implementação de Ações de Saúde Mental é uma ação da própria SMS com um investimento de 3.165.000 reais no ano de 2017, de um total de 12.660.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta



Complexidade (BAMAC), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Fortalecimento e Melhoria da Qualidade Hospitalar é uma ação da própria SMS com um investimento de 9.440.000 reais no ano de 2017, de um total de 37.760.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Oferta de Serviços de Rede Suplementar é uma ação da própria SMS com um investimento de 80.840.340 reais no ano de 2017, de um total de 323.361.360 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Qualificação da Atenção Básica – ACS é uma ação da própria SMS com um investimento de 8.899.516 reais no ano de 2017, de um total de 35.598.064 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção Básica (BAB), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Qualificação da Atenção Básica PSF é uma ação da própria SMS com um investimento de 15.818.517 reais no ano de 2017, de um total de 63.274.068 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção Básica (BAB), Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS) e Recurso Próprio (RP).

Qualificação da Atenção Básica – Saúde Bucal é uma ação da própria SMS com um investimento de 1.430.000 reais no ano de 2017, de um total de 5.720.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção Básica (BAB) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Qualificação da Atenção Básica – PAB é uma ação da própria SMS com um investimento de 6.380.000 reais no ano de 2017, de um total de 25.520.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção Básica (BAB) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Manutenção das Ações de Assistência Farmacêutica é uma ação da própria SMS com um investimento de 1.899.000 reais no ano de 2017, de um total de 7.596.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Assistência Farmacêutica (BAF) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS)

Qualificação da Atenção Básica – PMAQ é uma ação da própria SMS com um investimento de 6.000.000 reais no ano de 2017, de um total de 24.000.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção Básica (BAB) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS)



Ações Estratégicas - FAEC é uma ação da própria SMS com um investimento de 10.752.000 reais no ano de 2017, de um total de 43.008.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Totalizando uma verba de 150.426.704 de reais no ano de 2017, de um total de 601.706.816 de reais do quadriênio.

Dentre as ações do PROGRAMA Assistência Integral à Saúde da População estão: Desenvolvimento das Ações de Promoção à Saúde é uma ação da própria SMS com um investimento de 668.000 reais no ano de 2017, de um total de 2.672.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

AGAPI - Arapiraca Garante a Primeira Infância é uma ação da própria SMS com um investimento de 1.810.000 reais no ano de 2017, de um total de 7.240.000 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Qualificação da Atenção Básica – NASF é uma ação da própria SMS com um investimento de 3.123.277 reais no ano de 2017, de um total de 12.493.108 reais do quadriênio, tendo como fontes de recursos Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade (BAMAC) e Ações Serviços Públicos em Saúde (ASPS).

Totalizando uma verba de 5.601.277 de reais no ano de 2017, de um total de 22.405.108 de reais do quadriênio.

No PPA 2018-2021 são colocadas as ações específicas que serão desenvolvidas nos programas desenvolvidos pela secretaria, como no PPA 2014-2017, porém de forma desorganizada, o que faz a compreensão do público-alvo dessas ações sobre as mesmas ficar mais complicada e menos didática.

Dentre as ações do PROGRAMA **Gestão em Saúde** estão:

Aquisição de Novos Equipamentos de Tecnologia Para Melhor Trabalho Construção, Ampliação e Reforma de Unidade Básica de Saúde
Aquisição de Equipamentos para Unidade Básica de Saúde
Construção e Reforma de Unidade Básica de Saúde - CAPS e Unidade de Acolhimento
Construção de Academia de Saúde

Fortalecimento do Programa Telessaúde como ferramenta para qualificação das ações em saúde

Aquisição de Veículos



Qualificação dos Servidores da Sede da Secretaria nas Suas áreas de atuação
Consultoria para Modernização do Sistema de Atendimento a Saúde
Ações de Serviço Público em Saúde
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos – SEDE
Fortalecimento das ações de planejamento, monitoria e avaliação da gestão do SUS
Aprimoramento da gestão participativa do SUS
Participação ao Consórcio Intermunicipal do Sul do Estado de Alagoas – CONISUL
Educação Permanente em Saúde
Dentre as ações do PROGRAMA **Vigilância em Saúde** estão:
Programas e Ações de Promoção a Saúde
Capacitação Técnica dos Profissionais em Saúde e Participação em Congresso
Manutenção das Ações de Vigilância em Saúde
Processamento e Análise dos dados do Sistema de Informação em Saúde
Vigilância em Saúde do Trabalhador
Ações e Serviços Públicos em Saúde
Dentre as ações do PROGRAMA **Atenção em Saúde** estão:
Fortalecimento da Integração entre os Servidores de Saúde da atenção primária e a comunidade pautada na atuação dos ACS
Qualificação dos Trabalhadores da saúde
Ampliação e Estruturação das Equipes dos Núcleos de Apoio À Saúde da Família – NASF
Aquisição de Equipamentos para Unidades Especializadas em Saúde
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos – PSF
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos – ACS
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos – NASF
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos - Vigilância Saúde - PEA, Leishmaniose e Aeds
Manutenção da Divisão de Recursos Humanos
Aperfeiçoamento dos Serviços e Manutenção das Unidades Especializadas
Estruturação das Ações de Saúde Bucal
Realização da Assistência Hospitalar de Média e Alta Complexidade
Realização de Atendimento Ambulatorial à Saúde de Média e Alta Complexidade
Manutenção da Rede de Atenção Psicossocial – RAPS
Manutenção das Atividades do PAB FIXO

450



Qualificação da Atenção Básica

Monitoramento, Regulação, Controle, Avaliação e Auditoria do Funcionamento das Redes

Ações Estratégicas – FAEC

Desenvolvimento das Ações Estratégicas de Saúde - Grupos Específicos

Qualificação da Assistência Farmacêutica

Implantação e Manutenção da UPA no Município de Arapiraca

DA AVALIAÇÃO DA GOVERNANÇA

O TCU em seu terceiro capítulo, que leva o título “Governança Organizacional Política em Saúde” nos dá a possibilidade de, através de seus critérios, utilizá-lo como checklist para medir a governança de instituições de saúde. Tais critérios são direcionados a diferentes partes da estrutura que formam a gestão das instituições de saúde, sendo tais partes, a Liderança, a Estratégia e o Controle.

Tal avaliação é separada em mecanismos, no caso, Liderança, Estratégia e Controle cada mecanismo com seu(s) componente(s) e cada componente com sua(s) prática(s)

A parte que corresponde a liderança refere-se a um conjunto de práticas relacionadas ao comportamento das pessoas responsáveis ou envolvidas na execução da boa governança. (BRASIL,2014)

Tendo em vista o destaque da relação Conselho de Saúde e a Secretaria de Saúde no município de Arapiraca tem para esta pesquisa, a avaliação da mesma através do TCU se desdobrará especificamente sobre seu Mecanismo de Liderança. Onde se encontram a maioria dos critérios e comportamentos referentes a relação Gestão-Conselho.

Em seu primeiro componente titulado “Pessoas e Competências” está a primeira prática intitulada “Definir os perfis profissionais de liderança (alta administração e conselho)”, existem os itens 1 e 2, que são respectivamente, “Os perfis profissionais que o secretário de saúde e os gestores diretamente a ele subordinados (alta administração) devem possuir estão descritos.” e “Os perfis profissionais que os conselheiros de saúde devem possuir estão descritos.”. Ambas as práticas não existem, tem-se somente parcialmente o item 1, pois é descrita a formação profissional da atual secretária de saúde.

Sua segunda prática é intitulada “Estabelecer e dar transparência ao processo de seleção da liderança.” onde estão os itens 1, 2, 3 e 4, que são titulados respectivamente, “Os critérios de seleção do secretário de saúde e dos gestores diretamente a ele subordinados (alta



administração) estão definidos.” Os critérios de composição do conselho de saúde estão definidos (por exemplo, na lei de instituição do conselho) de acordo com as seguintes diretrizes do Conselho Nacional de Saúde: a) 50% de entidades e movimentos representativos de usuários; b) 25% de entidades representativas dos trabalhadores da área de saúde; c) 25% de representação de governo e prestadores de serviços privados conveniados, ou sem fins lucrativos.” O secretário de saúde e os gestores diretamente a ele subordinados (alta administração) são selecionados levando em consideração os perfis profissionais e os critérios de seleção definidos.” e “Os conselheiros de saúde são indicados levando em consideração os perfis profissionais e os critérios de composição definidos.”. Onde o único que se pode ter certeza de que está sendo cumprido é o item 2, por a estrutura do atual conselho estar disponível ao público.

Sua terceira e última prática desse componente intitulada “Assegurar a adequada capacitação da liderança” com os itens de 1 ao 4, que são “As necessidades de capacitação do secretário de saúde e dos gestores diretamente a ele subordinados (alta administração) estão descritas”, O secretário de saúde e os gestores diretamente a ele subordinados (alta administração) são capacitados considerando as necessidades descritas”, As necessidades de capacitação dos conselheiros de saúde são descritas.” e “Os conselheiros são capacitados considerando as necessidades descritas.”. Onde nenhum dos itens é cumprido pela Secretaria de Saúde de Arapiraca.

Em seu segundo componente titulado “Princípios e comportamento”, onde está sua primeira e única prática intitulada “Adotar código de ética e conduta que defina padrões de comportamento da liderança.”, com os itens que vão do 1 ao 5, que são respectivamente, “Conselheiros de saúde estão submetidos a um código de ética e de conduta.”, O secretário de saúde e os gestores diretamente a ele subordinados (alta administração) estão submetidos a um código de ética e de conduta.” O código de ética e de conduta adotado possui as seguintes características: a) detalha valores, princípios e comportamentos esperados dos agentes; b) define tratamento para conflitos de interesses; c) estabelece a obrigatoriedade de manifestação e registro, de forma explícita e transparente, de aspectos que possam conduzir a conflitos de interesses (por exemplo, empregos atuais e anteriores, candidaturas a cargos eletivos, atividades políticas nos últimos cinco anos); d) proíbe o recebimento de benefícios que possam, de forma efetiva ou potencial, influenciar, ou parecer influenciar, as ações da alta administração e dos conselheiros de saúde.” O código de ética e de conduta adotado define: a) sanções cabíveis em caso de seu descumprimento; b) mecanismos de monitoramento e avaliação do seu cumprimento; c) papéis e responsabilidades dos



envolvidos no monitoramento e na avaliação do comportamento de agentes públicos.’ e ‘Ações de divulgação e promoção do conhecimento do código de ética e de conduta são realizadas para seu público alvo (conselheiros de saúde, secretário de saúde e gestores diretamente a ele subordinados - alta administração).’. Dos quais é possível confirmar o item 1, pois não é possível encontrar um código de ética que se refira especificamente a alta gestão da Secretaria de Saúde de Arapiraca.

Em seu terceiro componente titulado “Liderança Organizacional” com sua prática única titulada “Responsabilizar-se [secretário (a) de saúde] pela avaliação, direcionamento e monitoramento da gestão da secretaria de saúde.” estão os itens do 1 ao 3 que são respectivamente “O (A) secretário (a) de saúde é o (a) responsável pela avaliação da gestão da secretaria de saúde.”, “O (A) secretário (a) de saúde é o (a) responsável pelo direcionamento da gestão da secretaria de saúde.” e “O (A) secretário (a) de saúde é o (a) responsável pelo monitoramento da gestão da secretaria de saúde.”. Onde todos os itens são cumpridos pela Secretaria Municipal de Saúde de Arapiraca.

Em seu quarto e último componente titulado “Sistema de Governança” com sua prática única que leva o título de “Estabelecer o conselho de saúde.”, onde estão os itens de 1 ao 4, que são respectivamente, “Atribuições e responsabilidades do conselho de saúde e dos conselheiros estão definidas e incluem a formulação e a proposição de estratégias e o controle da execução das políticas de saúde.”, “Os membros do conselho de saúde estão designados.”, “Recursos necessários ao pleno funcionamento do conselho de saúde (por exemplo, orçamento, pessoal, instalações) estão disponíveis.” e “Os membros dos conselhos de saúde cumprem seus papéis e responsabilidades quanto à formulação e à proposição de estratégias e ao controle da execução das políticas de saúde”. Onde todos os critérios são cumpridos e estão disponíveis na página do Conselho de Saúde no site da prefeitura de Arapiraca.

CONCLUSÃO

Temos ao final da análise da liderança da Secretaria Municipal de Saúde de Arapiraca que apenas 9 dos 22 itens, onde a maioria dos itens cumpridos se referem ao Conselho de Saúde, enquanto a maioria dos itens não cumpridos se referem a alta gestão que acompanha a secretária de saúde de Arapiraca. Tal falta de aspectos na Liderança da secretaria apontam para uma gestão com pouca transparência nos processos de seleção de si mesma, assim como pouca asseguarção da capacitação adequada, além da falta de



documentos referentes a como a liderança deve se portar, se comprometes, e de maneira geral exercer suas funções. Apontando para um cenário de má governança em seu mecanismo de Liderança.

Além disso, etomo a importância do Plano Municipal de Saúde como instrumento norteador da política de saúde que apresenta as intenções e os compromissos da Gestão de Saúde para os próximos quatro anos, expressos em objetivos, diretrizes e metas. Permite a identificação das prioridades em saúde para a oferta de ações e serviços capazes de promover, proteger e recuperar a saúde da população, com ampla participação dos atores sociais.

Por ser um documento de extrema importância, a falta do mesmo, que representa os anos de 2014 a 2017, deixa uma lacuna indescritível na pesquisa, pois sua falta nos deixa sem saber a análise situacional que a secretaria faz de si mesma, assim como ficamos sem saber quais os objetivos dos programas, suas metas, os indicadores que avaliariam o quanto cada objetivo é cumprido. Nos deixando também impossibilitados de utilizar o relatório de gestão da forma que deveria, pois a parte do mesmo que compreende à Secretaria Municipal de Saúde existe como uma resposta a tal Plano Municipal de Saúde, ao qual não houve possibilidade de acesso.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA. Secretaria Municipal de Saúde. Diretoria de Gestão e Planejamento em Saúde/Coordenação Geral de Planejamento. Plano Municipal de Saúde (PMS) 2018-2021.SMS/DGPS/CGP. Arapiraca. 2017.

BRASIL. Referencial Básico de Governança Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública, 2014: Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jspinline=1&fileId=8A8182A24F0A728E014F0B34D331418D>>.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Guia de Governança e Gestão em Saúde: Aplicável a secretarias e conselhos de saúde. Brasília: TCU. Secretaria de Controle Externo da Saúde, 2018.

HUERTA, A. Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional. Política y Cultura, v. 30, p. 119-134, 2008.





UMA TEORIA DO ESPAÇO YANOMAMI

Fernando Arantes Ferrão¹

Introdução

Tomada como objeto complementar ao estudo que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro), a obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, teve sua edição *princeps* lançada em Paris, no ano de 2010, pela prestigiosa coleção Terre Humaine da *Librairie Plon*. Depois de cinco anos da publicação francesa, chegou a vez de a Editora Cia. Das Letras trazer ao público brasileiro a primorosa tradução que fez Beatriz Perrone-Moisés deste compósito e extraordinário objeto cultural, sobre o qual, como observa o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2015), além de retomar e relançar questões enunciadas meio século antes por Claude Lévi-Strauss em *Tristes Trópicos* (1955), segundo volume do já mencionado selo editorial francês, interessa-nos particularmente por se tratar de

455

um livro sobre nós, dirigido a nós, os brasileiros que não se consideram índios. Pois com a *A queda do céu* mudam-se o nível e os termos do diálogo pobre, esporádico e fortemente desigual entre os povos indígenas e a maioria não indígena de nosso país, aquela composta pelo que Davi chama de “Branços” (napë) (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 12).

Ainda mantendo o foco de nossa leitura no prefácio oferecido por Viveiros de Castro a essa edição da obra do xamã brasileiro e do antropólogo francês, encontramos, a propósito do imaginário que elaboramos sobre esse *outro* com quem dividimos nosso território, certo comentário acerca da curiosa colonização intelectual exercida pelo Ocidente tanto em relação a nós, brasileiros “que não nos consideramos índios”, como às

¹ Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (PPGL/UERJ), aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura/UFRJ, bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação. Email: fernandoferrao@letras.ufrj.br ou eferrao@gmail.com.br



demais nacionalidades do Novo Mundo criadas às custas do genocídio americano e da escravidão africana, [...porque passamos] tempo demais com o espírito voltado para nós mesmos, embrutecidos pelos mesmos sonhos de cobiça e conquista e império vindos nas caravelas, com a cabeça cada vez mais 'cheia de esquecimento', imersa em um tenebroso vazio existencial, só de raro em raro iluminado, ao longo de nossa história, por lampejos de luzidez política e poética (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 15).

E porque estejamos esquecidos² e esvaziados de qualquer problematização espacial que nos seja própria, conforme assevera o antropólogo brasileiro, no presente trabalho não nos ocuparemos daquela ideia que nossa Civilização “naturalmente” concebe e replica – seja em seus monumentos e jardins, bairros burgueses e vilas operárias, favelas e cortiços, unidades de extração mineral e de produções agrícola e industrial, seja nos não-lugares das auto-vias, aeroportos, aterros sanitários, lagoas de rejeitos de mineração etc –, mas à exposição de certa teoria/prática do ato de habitar que, diversamente, provém de um povo indígena que ainda resiste “à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente.” (VIVEIROS de CASTRO, 2015, p. 15). Para, em seguida, lançarmos um olhar para as etnografias em que o viajante Kopenawa descreve aspectos das terras de “além floresta” e do “povo da mercadoria”. Por fim, destacaremos do discurso de tal representante desse mundo amazônico, de onde natureza e cultura não podem ser separadas, o que sua intuição mítica anuncia como profecia que, curiosamente, coincide com uma hipótese atual de nossa ciência, na qual certa metáfora, assim chamada “queda do céu”, bem poderia corresponder às consequências finais da entrada do globo terrestre na era do Antropoceno.

456

Povo da floresta, ou uma *prática local do lugar*

Antigamente, toda a terra do Brasil era ocupada por povos como o nosso. Hoje, está quase vazia de nossa gente e o mesmo acontece no mundo inteiro. Quase todos os povos da floresta desapareceram. Os que ainda existem, aqui e ali, são apenas o resto dos muitos que os brancos mataram antigamente para roubar suas terras (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 428).

² Consoante Viveiros de Castro, o olvido, a surdez, a cegueira, as palavras mentirosas, o narcisismo metafísico, assim como a incompreensibilidade discursiva (“língua de espectro”), constituem-se nas “patologias semióticas” mais destacadas por Kopenawa do discurso de seus interlocutores “brancos”, sendo que, brasileiros, norte-americanos ou europeus são todos “brancos”, napë, ou inimigos que não guardam distinções entre si.



Segundo Bruce Albert e William Milliken (2009), autores de *Urihi A: a terra-floresta Yanomami*, o espaço habitado pelo povo indígena Yanomami se situa ao norte da floresta amazônica; mais especificamente em áreas que totalizam aproximadamente 192 mil quilômetros quadrados, na região do interflúvio Orinoco - Amazonas (bacia de afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do rio Negro), situadas em ambos os lados da fronteira entre Brasil e Venezuela. De acordo com a tradição oral Yanomami, assim como pelas mais antigas narrativas que a eles se referem (final do século XVIII), o centro mitopoético dessa nação se localiza na Serra Parima, cordilheira de relevo acentuado a oeste do maciço guianense, onde ainda habita a maior parte de sua população. Contudo, a configuração atual das terras deste povo tem sua origem em um movimento de dispersão em direção às terras baixas circunvizinhas, iniciado possivelmente após a penetração de colonos “brancos” nas regiões do alto Orinoco e dos rios Negro e Branco, na segunda metade do século XVIII.

A sociedade Yanomami refere a noção de “lugar” como *uribi*, vocábulo traduzível por floresta e seu chão. Acrescida da partícula *ipa*, *uribi* passa a designar “minha terra”, no sentido de lugar de nascença ou de moradia atual de quem fala; já *yanomae thëpë uribipë* significa “a floresta dos seres humanos”, ou “a terra Yanomami”, isto é, o território que Omama (demiurgo que criou tais “humanos”) lhes deu para habitarem e se reproduzirem. O substantivo *uribi* também serve para nomear o mundo: *uribi a pree*, “a grande terra-floresta”. Imagem central na cosmologia Yanomami, a palavra *uribi*, a terra-floresta, não se deixa traduzir, contudo, como mera paisagem, ou como fonte inanimada de recursos colocada à margem da “aldeia” para a disposição das necessidades e desejos humanos. Antes reverenciada como um ser vivo, ela não apenas se presta ao suprimento das demandas materiais Yanomami – alimentos, medicamentos, recursos para ornamentos e construção etc –, mas também evoca as abstrações da essência (*uribinari*), do sopro vital (*wixia*), assim como o princípio da fertilidade (*në rope*).

Os animais (*yaropë*) que, assim como os seres humanos (Yanomami), moram na terra-floresta, são vistos miticamente como reencarnações da primeira humanidade, homens/animais ancestrais (*yaroripë*) que, por conta de sua carência de autocontrole e incompreensão de um necessário regramento social, optaram por formas (roupas) de entidades não humanas. Os precipícios emaranhados, as colinas e os rio da *uribi*, são os lares de incontáveis seres maléficis (*në waripë*), que neles se tocaiam para, traiçoeiramente, caçar, ferir ou provocar doenças nos Yanomami. Já no topo das montanhas, residem os *xapiripë*, imagens xamânicas dos ancestrais-animais, deixadas por Omama para que tomassem conta dos Yanomami. A



totalidade de *uribi* é coberta por vias espelhadas, onde os *xapiripë* brincam e dançam sem fim. O monstro *Tëpërësik*, sogro de *Omama* e avô da humanidade, esconde-se em uma casa no fundo das águas, onde também moram os espíritos *yawarioma*. Suas irmãs costumam se mostrar aos jovens caçadores Yanomami e, depois de tentar seduzi-los e fazê-los perder o controle de si, concedem-lhes o acesso ao conhecimento e técnicas xamânicos.

Visto então que os Yanomami apresentem total identificação com sua terra-floresta, entidade viva que não pode ser apartada de sua cultura – uma vez se encontra “inserida em uma complexa dinâmica cosmológica de intercâmbios entre humanos e não-humanos”(ALBERT, 2019, s/p), e que seu usufruto lhes seja garantido por uma Lei brasileira –, tornar-se-á mais uma vez necessário o genocídio, desta feita realizado pelo enorme contingente de garimpeiros e grileiros de terras, de modo a garantirmos o avanço colonizador do Ocidente que, há cinco séculos, temos perpetrado contra as populações indígenas. Assim sendo, com as bênçãos de um Estado não zeloso de suas leis, essa população e sua *prática local do lugar* se acham ameaçadas de extinção por “epidemias, estupros, assassinatos, envenenamento dos rios, esgotamento da caça, destruição das bases materiais e dos fundamentos morais da economia indígena – [que] se sucedem com monótona frequência, seguindo a oscilação das cotações do ouro e de outros minerais preciosos no mercado mundial” (VIVEIROS de CASTRO, 2015, p. 22). Entretanto, ao contrário das notícias que nos chegaram acerca das extintas populações indígenas da costa brasileira, seja através da crônica de Hans Staden ou do ensaio de Montaigne, seja através de imagens de nossos pintores naturalistas, de personagens de nossos escritores românticos e modernistas, agora nos chegam notícias desse povo nativo, antes de seu desaparecimento e contadas por um de seus notáveis xamãs.

Uma distinta crônica de viagem

Nossa floresta está sempre bela e fresca, mesmo quando a chuva rareia. O poder de sua fertilidade nã rope mantém suas árvores vivas. Ela está situada no centro do antigo céu Hutukara, onde está enterrado o metal de Omama, nas nascentes dos rios. Para além de seus limites, no território dos brancos à nossa volta, há somente terras feridas, de onde vêm todas as fumaças de epidemia. Viajei bastante de avião por cima da floresta e em suas beiras só vi árvores mortas, de que o fogo matou até as sementes, escondidas no chão. Vi a terra dos brancos se estendendo ao longe, retalhada por todos os lados e coberta de capim ralo. Não há mais nenhuma folhagem e o solo desses lugares logo vai ser só areia (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 328).



Por conta da alusão feita por Viveiros de Castro (2015) à identificação que, à custa de tamanho esquecimento, guardamos com os vetustos conquistadores cobiçosos e imperialistas dessa terra; tanto quanto pelo fato de, em *A queda do céu*, o autor/narrador/personagem se ocupar tanto do relato de fugas, de investidas deslocamentos simbólicos, como de viagens reais; e, ademais, por nossos estudos já realizados com o tipo de ficção autoiegética elaborada em crônicas viajantes estrangeiros que, há séculos, têm descrito o selvagem brasileiro –, naturalmente, escolhemos adentrar à complexidade de *A queda do céu* através de seu viés de narrativa de viagem.

Ao percorrermos certo número de páginas, simultaneamente, a estranhar, por um lado, encontrarmo-nos no lugar da crítica e a reconhecer, por outro, juízos de valor emitidos por narradores desse tipo de texto, confrontamo-nos com um trecho acerca do ambiente povoado por nós *outros* – cujas “cidades estão cheias de casas em que um sem-número de mercadorias fica amontoado, mas seus grandes homens nunca as dão a ninguém” (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 419). Porém, ainda que tal excerto alcance manifestar a perspectiva moral da sociedade yanomami relativamente ao espaço vital e aos costumes dos “brancos”, segundo Claude Lévi-Strauss, nada há de incomum que qualquer sociedade busque seus modelos de miséria, brutalidade e sordidez em grupos vizinhos, de modo a, refletindo-se nesses *outros*, encontrar na própria cultura o mais digno e legítimo modelo de vida humana. Por esse motivo, mesmo povos até pouco tempo considerados primitivos, costumeiramente, atribuem à sua autodenominação os significados de “os verdadeiros, os bons, os excelentes, ou mesmo os homens, simplesmente”³ (LÉVI-STRAUSS, 2015, p. 26). E ainda sobre a inescapável condenação dos modos de existência do outro – por razões que não lhes são próprias, e o juízo que se faz de si – por razões próprias –, o antropólogo francês nos narra a seguinte anedota:

Quando o grande etnólogo alemão Curt Unkel, mais conhecido pelos índios do Brasil aos quais consagrou sua vida, voltava às aldeias indígenas após uma longa estada num centro civilizado, os seus hospedeiros desfaziam-se em lágrimas só de pensarem nos sofrimentos que ele deveria ter passado longe do único sítio em que, pensavam eles, a vida valia a pena ser vivida. Esta profunda indiferença pelas culturas alheias era para eles, à sua maneira, uma garantia de poderem existir à vontade e do seu lado (LÉVI-STRAUSS, 2015, p. 26).

³ Conforme já vimos, o substantivo yanomami traduz-se por ser humano nesta língua indígena.



Mas, a despeito da explicação antropológica, o que nos chama a atenção é que tal efeito de identificação com o autor/narrador/personagem de *A queda do céu* seja então provocado pelo indígena, desde sempre figurado como o *outro* por aventureiros, militares, comerciantes, piratas, missionários católicos e protestantes, naturalistas, artistas, turistas e mesmo jornalistas, mas que então assume a voz da própria “história verdadeira e descrição de um mundo inaudito”. Hesitando perante a escolha entre a simples rejeição de tal imagem e uma curiosa experiência de identificação com a axiologia do xamã yanomami, entendemos ser cabível rememorar certa explicação a propósito desse efeito de identificação do leitor com a perspectiva de um redator que, tendo alguma vez se evadido de seu lugar de origem e, depois, retornado para junto dos seus, comunicou-lhes por escrito essas histórias, adicionando a elas descrições acerca dos novos lugares e dos povos desconhecidos aos quais sobreviveu.

Com efeito, Michel de Certeau nos alerta que, tendo sido concebidas como produtos da experiência, da observação, ou mesmo da pesquisa, tais relatos de viagens combinados a quadros etnográficos nunca deixarão de ser as narrativas que certa esfera social preparou para contar para si própria. Segundo o historiador francês, nelas não devemos procurar a fala do *outro*, senão aquilo que “o escrito diz da palavra” traduzida e instituída no lugar de uma enunciação *outra* cujo destino, necessariamente, deverá ser atribuída de uma significação diferente daquela intentada por seu falante estrangeiro (CERTEAU, 2006, pp. 212-214). Transformadas em “objetos exóticos” e conferidas do estatuto escritural, tais palavras tornar-se-ão conhecidas graças à enunciação indireta do narrador, a fim de adjudicar legitimidade às novas experiências trazidas à economia cultural de uma dada sociedade de leitores. Dessa maneira, a incorporação do conhecimento do *outro* por tal comunidade dar-se-á sob a forma de um repertório de textos coligido “segundo as leis de uma representação científica própria da época”, a etnografia, que Certeau denomina, no contexto dessa análise, “ciência dos sonhos”. “Indicando a um grupo de letrados o que 'devem ler', recompondo as representações que eles se dão, estas 'lendas' simbolizam as alterações provocadas numa cultura pelo seu encontro com uma outra” (CERTEAU, 2006, p. 213).

A despeito de a reflexão de Certeau conferir sentido às interações sucedidas por meio de vetustas crônicas de viajantes europeus com leitores de todos os tempos e espaços apropriados pelo Ocidente, todavia, devemos nos perguntar a que leitor se destinariam tais palavras do autor/narrador/personagem de um “povo sem escrita”:



depois de Manaus e Brasília, conheci São Paulo. Foi a primeira vez que viajei tão longe por cima da grande terra do Brasil. Compreendi então o quanto é imenso o território dos brancos para além de nossa floresta e pensei: “Eles ficam agrupados numas poucas cidades espalhadas aqui e ali! Entre elas, no meio, é tudo vazio! Então por que querem tanto tomar nossa floresta?”. Esse pensamento não parou mais de voltar em minha mente. Acabou por fazer sumir o que restava de meu medo de falar! Tornou minhas palavras mais sólidas e lhes permitiu crescer cada vez mais. De modo que eu costumava declarar aos brancos que me escutavam: “Suas terras não são realmente habitadas! Seus grandes homens resguardam-nas com avareza, para mantê-las vazias. Não querem ceder nem um pedaço delas a ninguém. Preferem mandar sua gente esfomeada comer nossa floresta! (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 387).

Teoria, ou profecia, sobre o uso global do lugar

Antes mesmo da chegada dos brancos, a mitologia ameríndia dispunha de esquemas ideológicos nos quais o lugar dos invasores parecia estar reservado: dois pedaços de humanidade, oriundos da mesma criação, se juntavam, para o bem e para o mal. Essa solidariedade de origem se transforma, de modo comovente, em solidariedade de destino, na boca das vítimas mais recentes da conquista, cujo extermínio prossegue, neste exato momento, diante de nós. O xamã yanomami — cujo testemunho pode ser lido adiante — não dissocia a sina de seu povo da do restante da humanidade. Não são apenas os índios, mas também os brancos, que estão ameaçados pela cobiça de ouro e pelas epidemias introduzidas por estes últimos. Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é a condição de sobrevivência de cada um. Lutando desesperadamente para preservar suas crenças e ritos, o xamã yanomami pensa trabalhar para o bem de todos, inclusive seus mais cruéis inimigos. Formulada nos termos de uma metafísica que não é a nossa, essa concepção da solidariedade e da diversidade humanas, e de sua implicação mútua, impressiona pela grandeza. É emblemático que caiba a um dos últimos porta-vozes de uma sociedade em vias de extinção, como tantas outras, por nossa causa, enunciar os princípios de uma sabedoria da qual também depende — e somos ainda muito poucos a compreendê-lo — nossa própria sobrevivência (LÉVI-STRAUSS, 2015, p. 5).

461

De fato, não é difícil de se encontrar no *Postscriptum*, peritexto preparado por Bruce Albert para a obra, a resposta para a pergunta anteriormente colocada:

num momento crítico de sua vida e da existência de seu povo, Davi Kopenawa resolveu, em função de meu envolvimento intelectual e político junto aos Yanomami,





confiar-me suas palavras. Pediu-me que as pusesse por escrito para que encontrassem um caminho e um público longe da floresta. Desejava desse modo não apenas denunciar as ameaças que sofrem os Yanomami e a Amazônia, mas também, como xamã, lançar um apelo contra o perigo que a voracidade desenfreada do “Povo da Mercadoria” faz pesar sobre o futuro do mundo humano e não humano (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 51).

Pois, o estrago que por aqui tem sido feito parece se integrar a algo muito maior, porque, como assevera Viveiros de Castro

a concorrência internacional é fortíssima. O diagnóstico e o prognóstico contidos em *A queda do céu* não concernem apenas aos brasileiros. Neste momento, assistimos a uma mudança do equilíbrio termodinâmico global sem precedentes nos últimos 11 mil anos da história do planeta, e, associada a ela, a uma inquietação geopolítica inédita na história humana — se não em intensidade (ainda), certamente em extensão, na medida em que ela afeta literalmente ‘todo (o) mundo’ (VIVEIROS de CASTRO, 2015, p. 22).

Em edição recente do *Correio da Unesco*, informam-nos Liz-Rejane Issberner e Philippe Léna, que especialistas de diversas áreas científicas têm observado alterações que distanciam nosso sistema planetário de índices de relativo equilíbrio, constados desde o início do período do Holoceno, há 11.700 anos. A fim de marcar o início dessa nova era, em que ações humanas começaram a provocar graves alterações biofísicas em escala planetária, e à qual o biólogo norte-americano Eugene Stoermer chamou Antropoceno, tais cientistas propuseram o marco simbólico de 1784, ano do aperfeiçoamento da máquina a vapor, por James Watt, bem como do surgimento de novos aparatos, empregados no início da Revolução Industrial e da utilização dos combustíveis fósseis. Baseados em dados acerca das transformações antropogênicas dos parâmetros do Sistema Terra, acumulados pelo *International Geosphere-Biosphere Programme*, os cientistas sueco Johan Rockström, o norte-americano Will Steffen, assim como seus colegas do Centro de Resiliência de Estocolmo elaboraram uma lista de nove “limites” planetários perigosos de se ultrapassar. Todavia, na ocasião deste índice, quatro desses itens que já haviam sido superados: a mudança climática, a cobertura vegetal, a perda de biodiversidade e extinções (a chamada “sexta extinção”) e fluxos biogeoquímicos (com os ciclos do fósforo e do nitrogênio desempenhando um papel crucial). Este instituto de pesquisa também pode demonstrar que, desde a Segunda Guerra Mundial, houve um



aumento considerável de todos os indicadores disponíveis sobre consumo de recursos primários, uso de energia, aumento populacional, atividade econômica e degradação da biosfera. Seguindo-se a esse período, chamado pelos pesquisadores envolvidos de Grande Aceleração, demais investigações já se referem a uma Hiperaceleração, a partir dos anos 1970. A julgar pelos efeitos já constatados, tais tendências têm sido classificadas como insustentáveis.

Hoje, a palavra Antropoceno, que aparece no título de inúmeros livros, artigos científicos e citações acadêmicas, vê seu emprego crescendo nos meios de comunicação de massa. Mas por que motivo, a despeito das informações disponíveis, continua a opinião pública a condescender com a iminente falência do “Sistema Terra”? Segundo Issberner e Léna, é possível enumerar algumas razões:

a fé cega no progresso e no desenvolvimento – em outras palavras, em um sistema que aumenta indefinidamente a quantidade de riqueza disponível; poderosos interesses que se beneficiam dessa dinâmica e realizam um lobbying intenso; a crença na capacidade da ciência e da tecnologia para resolver todos os problemas e as externalidades negativas (como, por exemplo, a poluição); o controle do imaginário dos consumidores pela mídia, que cria uma ânsia pelo consumo individual, visando tanto ao conforto, quanto para se distinguir e ser reconhecido (ISSBERNER e LÉNA, 2018, s/p).

463

Embora hipóteses formuladas em respeitáveis instituições científicas, nada tenham a ver com vaticínios proferidos na selva, a ultrapassagem feita pela Civilização Ocidental daqueles quatro “limites” planetários perigosos, estranhamente coincide com as palavras de Davi Kopenawa, ditas a propósito de certa atribuição xamânica:

quase todos os nossos grandes xamãs morreram. Isso é muito assustador, porque, se desaparecerem todos, a terra e o céu vão despencar no caos. É por isso que eu gostaria que os brancos escutassem nossas palavras e pudessem sonhar eles mesmos com tudo isso, porque, se os cantos dos xamãs deixarem de ser ouvidos na floresta, eles não serão mais poupados do que nós (Kopenawa e Albert, 2015, p. 491).

Ironicamente, chegam desta mesma Civilização Ocidental – da qual garimpeiros, grileiros de terra, militares e, também nós, intelectuais, fazemos parte –, ecos de uma nova ideia (uma disciplina científica, chamada ecologia) para nos salvar do Antropoceno, ou seja, de nós mesmos. Comparando-a à praxis-teoria Yanomami, Davi Kopenawa, a comenta:



Omama tem sido, desde o primeiro tempo, o centro das palavras que os brancos chamam de ecologia. É verdade! Muito antes de essas palavras existirem entre eles e de começarem a repeti-las tantas vezes, já estavam em nós, embora não as chamássemos do mesmo jeito. Eram, desde sempre, para os xamãs, palavras vindas dos espíritos, para defender a floresta. Se tivéssemos livros, os brancos entenderiam o quanto são antigas entre nós! Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os xapiri, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que Omama deu a nossos ancestrais. Os xapiri defendem a floresta desde que ela existe. Sempre estiveram do lado de nossos antepassados, que por isso nunca a devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são a gente da ecologia porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. [...]Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos. Ouvimos sua voz desde sempre, pois é a dos xapiri, que descem de suas serras e morros. É por isso que quando essas novas palavras dos brancos chegaram até nós, nós as entendemos imediatamente. Expliquei-as aos meus parentes e eles pensaram: “Haixopë! Muito bem! Os brancos chamam essas coisas de ecologia! Nós falamos de urihi a, a terra-floresta, e também dos xapiri, pois sem eles, sem ecologia, a terra esquenta e permite que epidemias e seres maléficos se aproximem de nós!” (Kopenawa e Albert, 2015, pp. 479-80).

Conclusão

A propósito de certas noções de lugar, apresentadas na obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, procuramos refletir sobre a sugestão oferecida por Viveiros de Castro, segundo a qual “Davi Kopenawa ajuda-nos a pôr no devido lugar as famosas 'ideias fora do lugar', porque o seu é um discurso sobre o lugar, e porque seu enunciador sabe qual é, onde é, o que é o seu lugar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 15). Assim, trazendo informações sobre o modo de existência desse povo da floresta (yanomami), além das críticas e do fraterno alerta que seu xamã intenta a nos fazer, igualmente, buscamos nos alinhar com a interpretação que o antropólogo brasileiro propõe para essa complexa obra, porquanto, “se as profecias justificadamente pessimistas de Davi se concretizarem, só



começaremos a enxergar alguma coisa quando não houver mais nada a ver”(VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 14).

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. “Yanomami”. In___*Povos Indígenas no Brasil* (2019). Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>>. Acesso em 15/10/2021.

ALBERT, Bruce e MILLIKEN, William. *Uribi A: a terra-floresta Yanomami*. Colaboração de Gale Goodwin Gomez. São Paulo: Instituto Socioambiental; Paris: IRD – Institut de Recherche pour le Développement, 2009.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ISSBERNER, Liz-Rejane e LÉNA, Philippe. “Antropoceno: os desafios essenciais de um debate científico”. In___*Correio da Unesco* – 2018/2. Disponível em <<https://pt.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-os-desafios-essenciais-um-debate-cientifico>>. Acesso em 2/11/2021.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia dasLetras, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. In___*A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia dasLetras, 2015.

RICUPERO, Bernardo. “Da formação à forma. Ainda as idéias fora do lugar”. In___*Lua Nova*, São Paulo, 73: 59-69, 2008. Acessado em 22 de outubro de 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/T36trPXGWsfF6sLqQ3wh6pC/?format=pdf&lang=pt>>.

SCHWARZ, Roberto. “As ideias fora do lugar”. In___*Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.



_____. “Nacional por subtração”. In _____. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SCHMITT, Carl. *O nomos da Terra no direito das gentes do jus publicum europaeum*. Trad. Alexandre Franco Sá; Bernardo Ferreira; José Maria Arruda; Pedro Villas Bôas Castelo Branco. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. In _____. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.



A GOVERNANÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE EM MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Luís Fernando de Oliveira dos Santos¹

Luciléia Aparecida Colombo²

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa empírica é analisar como o município de Maceió, Alagoas, tem aplicado os princípios de governança nas políticas públicas de saúde no período de 2017 a 2021. A capital foi escolhida por se tratar do maior município do estado de Alagoas e a instituição responsável por entregar resultados de suas políticas é a sua respectiva Secretaria Municipal de Saúde. Através dela e do Conselho Municipal de Saúde, serão analisadas as práticas observáveis necessárias para o entendimento do princípio de governança no setor público.

Fazendo ponderações sobre a escolha da área da saúde, é importante ressaltar a importância que o Sistema Único de Saúde (SUS) tem na sociedade brasileira. O SUS é o sistema de saúde que inaugurou a cidadania plena no Brasil com seu acesso universal. A partir dele é possível medir a qualidade de vida e de desenvolvimento do país, conforme a Lei que o regulamenta, Lei 8.080 de 19/09 de 1990.

O surgimento deste sistema e o modo em que se tornou disposto se devem também ao Movimento Sanitarista, protagonizado pelos secretários municipais de saúde onde, através da 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, várias melhorias foram reivindicadas norteando os debates da Constituição de 1988. Antes desta data, a área da saúde estava sob o comando do Ministério da Saúde e o Ministério da Previdência Social e apenas trabalhadores com carteira assinada podiam acessar os serviços de saúde. Com a Carta de 1988, o protagonismo passa a ser do Ministério da Saúde, que ao elaborar o plano federal juntamente com estados e municípios- e suas respectivas secretarias estaduais e municipais de saúde- tornou a participação social um elemento importante para a implementação de políticas públicas no setor da saúde.

Mais recentemente, o enfrentamento da pandemia do Covid-19 trouxe novos desafios para o SUS. O aumento de gastos em saúde e os desentendimentos entre Governo

467



Federal e Estados e Municípios foram uns dos principais desafios enfrentados pelo sistema de saúde ao tentar atender prontamente às demandas sociais. Nesse sentido, é preponderante compreender o papel da governança implementada na área da saúde, no município de Maceió, antes e depois do período pandêmico. Além disso, pesquisas mais empíricas que consideram aspectos individuais sobre governança no setor público e menos aspectos conceituais e de indicadores precisam ser realizadas para contribuir com a mensuração da governança no setor público (BUTA E TEIXEIRA, 2020, p. 390). Mais adiante, trataremos da parte conceitual presente na literatura sobre governança e sua importância para o setor público dando ênfase ao Guia de Governança e Gestão em Saúde Aplicável a Secretarias e Conselhos de Saúde, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que é o principal apoio do Estado nas prestações de contas. Em seguida, apresentaremos resultados da pesquisa documental sobre a governança em saúde no município de Maceió.

GOVERNANÇA NO SETOR PÚBLICO DIRECIONADA À SAÚDE

Ao falar sobre governança temos um termo relativamente novo para o setor público, porém, apesar de recente, nas revisões de literatura é possível encontrar diversas abordagens conceituais que possuem bastante abrangência e aplicabilidade. São variadas as formas em que os autores buscam identificar, comparar e avaliar as iniciativas de mensuração da governança. Entretanto, é consenso entre eles que a boa governança serve para aperfeiçoar o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de uma nação (TEIXEIRA E GOMES, 2019, p. 543).

O termo vem sido debatido recentemente nas últimas três décadas e surge a partir do momento em que há separação entre o proprietário da empresa e sua propriedade, passando a delegar funções a terceiros para administrarem seus negócios (BRASIL, 2018, p. 15). No setor público, temos os cidadãos como proprietários da empresa e os representantes eleitos pelo povo como delegados para gerirem e administrarem a coisa pública. Dentro dessa recente relação, o Estado deixa de ser mais burocrático e passa a ser gerencial orientado para aspectos sociais (TEIXEIRA E GOMES, 2019, p. 522).

Dessa forma, ao falarmos de governança no setor público estamos lidando com formas implícitas de poder onde os gestores precisam, tempestivamente, entregar bons resultados de políticas públicas elaboradas para atender às demandas sociais e em parte dessas relações pode haver conflitos de interesses entre os *stakeholders*, que são as partes



interessadas e envolvidas na produção das políticas e que possuem suas responsabilidades. Portanto, as decisões são tomadas em conjunto e de forma coletiva para atender interesses em comum, envolvendo as relações entre as instituições e o bom relacionamento entre Estado e sociedade.

Além de estar ligada a desafios como *accountability*, efetividade, transparência e legalidade, a boa governança precisa abranger condições como equidade social, participação, democracia, inclusão, respeito e direitos humanos (Buta e Teixeira, 2020). A estabilidade política das instituições também faz parte da boa governança e tem como pano de fundo a democracia.

Tratando-se da governança em saúde, o Guia de Governança e Gestão em Saúde elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) foi o material escolhido para observar, na prática, as medidas de governança nas políticas públicas de saúde de Maceió. Este documento traz várias definições em torno do termo segundo grandes organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De forma concisa, os pontos centrais da governança na ótica destes órgãos são: “... o direcionamento estratégico, o monitoramento, a articulação do sistema, a coordenação entre o setor da saúde e setores diversos da saúde, a responsabilização, a transparência e o fortalecimento de incentivos.” (BRASIL, 2018, p. 22).

No SUS, o Referencial Básico de Governança Aplicável a órgãos e Entidades da Administração Pública (RBG/TCU) define quatro perspectivas de observação da governança no setor público que são: (a) sociedade e Estado; (b) entes federativos, esferas de poder e políticas públicas; (c) órgãos e entidades e (d) atividades intraorganizacionais (BRASIL, 2018, p. 22). É importante que tais perspectivas tenham boa relação. O Guia de Governança e Gestão em Saúde (TCU) tem foco na terceira perspectiva e busca definir práticas de governança observáveis e executadas pelos conselhos e secretarias de saúde. Todas as ações detalhadas no Guia servem para garantir que o interesse público seja cumprido.

O sistema de governança organizacional das secretarias de saúde é o reflexo da sua estrutura administrativa, onde diversos atores se organizam para obter boa governança no SUS. Dentro desse sistema estão envolvidos atores como a sociedade (cidadãos e outras partes interessadas); instâncias externas de governança como o Poder Legislativo e o os tribunais de contas; instâncias internas de governança como o Conselho de Saúde





e as instâncias internas de apoio à governança como a auditoria interna, comissões e comitês e a Ouvidoria SUS. Todas as instâncias e partes interessadas estão voltadas para a alta administração composta pelo (a) governador (a), prefeito (a), secretário (a) de saúde e dirigentes a ele (a) subordinados. É a partir da alta administração que iremos formar a gestão em saúde. A participação das partes interessadas e das instâncias internas e externas que precede a gestão é o que teremos por governança, por isso trataremos da diferença entre gestão e governança.

Aliado à secretaria de saúde, o conselho de saúde ganha considerável atenção na governança por ser um importante guardião dos princípios e valores dela. Ele está aliado a um único bloco organizacional junto à secretaria provendo, assim, a governança organizacional. Por meio dele, as necessidades das partes interessadas são ouvidas e seu importante papel é o de avaliar, direcionar e monitorar como as políticas públicas em saúde estão sendo planejadas e executadas pela secretaria. Além do mais, é o conselho de saúde que irá definir as diretrizes para a elaboração do plano de saúde que é um importante documento criado pela secretaria.

Governança e gestão são aliadas, entretanto possuem papéis diferentes e bem definidos. A primeira está disposta para avaliar, direcionar e monitorar a segunda. A responsabilidade de planejar com base nas diretrizes da governança, executar esse planejamento e controlar a execução é tarefa atribuída à gestão. Caso seja necessário fazer correções no planejamento, a gestão deve agir conforme os objetivos para que as metas da organização sejam alcançadas.

470

A GOVERNANÇA NO PLANO MUNICIPAL DE SAÚDE DE MACEIÓ: RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Através do Plano Municipal de Saúde 2018-2021 presente no site da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió, pudemos extrair informações e fazer comparações com o material do TCU, no capítulo 4, onde fala sobre a Gestão Pública em Saúde. Lembrando que as Gestões Públicas em Saúde, exercidas pelas Secretarias Municipais de Saúde, estão imbricadas com a governança na relação conselho-secretaria.

O objetivo foi fazer uma busca dos mecanismos de gestão, componentes e práticas abordadas no capítulo 4 do material do TCU e observar se o plano municipal cumpre com o que está descrito no Guia.





Na análise geral do plano, algumas informações importantes são encontradas em relação à Atenção Básica em Saúde, que é a porta de entrada dos usuários ao Sistema Único de Saúde (SUS).

DADOS SOBRE ATENÇÃO EM SAÚDE

Analisando os mecanismos, componentes e práticas da gestão em saúde proposto no Guia de Governança do TCU, tentamos fazer uma comparação entre os mecanismos de gestão com o Plano Municipal de Saúde de 2018-2021, único disponível no site em sua versão não finalizada. Tratando-se do componente que fala sobre a atenção à saúde, o plano busca seguir as práticas propostas pelo TCU, ofertando serviços especializados desde a atenção básica/primária até a de média e/ou alta complexidade.

As práticas estão designadas à organização estratégica e deve responder às necessidades da população- assim como está descrito no plano-, sendo este um princípio extremamente caro à boa governança pelo fato da população ser a principal parte interessada na execução das políticas públicas de saúde. Além da notoriedade do plano estar voltado para as necessidade dos usuários, a responsabilidade da atenção em saúde também envolve outras partes como trabalhadores e gestores do SUS.

A Diretoria de Atenção à Saúde (DAS) foi definida e possui um organograma descrito no plano. As coordenações gerais estão descritas neste organograma, definindo a quantidade de gerências por coordenação.

Um dado importante extraído do plano municipal é que a cobertura de atenção primária do município é de 45,21% e que metade da população de Maceió não tem acesso aos serviços ofertados pelo sistema de saúde. Além disso, o plano também nos informa que as unidades não dispõem de materiais e insumos necessários para atender às demandas da população. Os dados do organograma (DAS) apontam a necessidade de maiores análises da situação da Atenção em Saúde.

Ainda na atenção em saúde, o plano cita a abrangência, a promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde, que são preocupações que estão de acordo com o que está descrito no Guia de Governança (TCU).

O plano descreve a porta de entrada da população para atendimentos básicos em saúde, definindo o que é a Atenção Primária à Saúde e o objetivo central deste tipo de atendimento ofertado na saúde pública. O desenvolvimento da atenção primária deve ser de forma democrática e participativa, segundo o plano, e deve garantir o acesso ao



atendimento, aos serviços e à atenção mais adequada dos profissionais da saúde, se preocupando dessa forma com a diminuição da mortalidade, da morbidade e dos custos para o SUS.

Programas de atenção à saúde estão estabelecidos no plano. Além de definir as responsabilidades da APS, o documento nos traz dados importantes como gráficos de cobertura populacional da atenção básica direcionada à saúde bucal, condicionalidades de Saúde do programa Bolsa Família, saúde da mulher (mamografias e exames citopatológicos do colo do útero).

A atenção especializada envolvendo ações e serviços de média e alta complexidade também estão presentes no Plano Municipal de Saúde. Apenas sete dos treze procedimentos de média complexidade, listados pelo material do TCU, são identificados no plano como ofertados por este tipo de atenção especializada. Alguns procedimentos importantes de alta complexidade estão listados, sendo compatível com o material do TCU.

O plano também apresenta um mapa da rede de serviços especializados em Maceió, sendo oito unidades de referência, cinco centros de atenção psicossocial, um centro de especialidades (PAM Salgadinho), duas Unidades de Pronto Atendimento (UPA) e dois Centros Especializados Odontológicos (CEOs).

Assim como recomendado pelo Guia de Governança do TCU, as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) direcionam os usuários para todas as unidades de atendimento especializado de média e alta complexidade.

O plano aponta para melhorias que houveram nos últimos quatro anos que antecederam, melhorando as condições de trabalho dos trabalhadores do SUS e tentando melhor atender às necessidades da população, contribuindo para um melhor planejamento do plano de saúde, monitoramento, controle e avaliação (auditoria) dos serviços de saúde prestados. No entanto, com o crescimento da população, o sistema de saúde precisa aumentar a oferta de consultas e de acesso ao atendimento especializado, como o aumento de leitos hospitalares por exemplo, visto que se aumentam também a detecção de doenças como câncer, que demandam serviços de quimioterapia e radioterapia.

Um grande problema encontrado no plano que pode trazer sérios prejuízos aos usuários do SUS é a baixa resolutividade da atenção primária, conseqüentemente a insuficiência de ofertas de serviços de média e alta complexidade:



A pouca resolutividade da atenção primária, somada à insuficiência de oferta de serviços de média e alta complexidade na rede própria do SUS, tem colocado o Município de Maceió numa situação de dependência dos prestadores, o que provoca um crescimento desordenado da execução de serviços, tanto pela via administrativa, quanto pela via judicial. Tal realidade exige do sistema de saúde local a organização e o ordenamento do acesso dos usuários aos serviços especializados, ambulatorial e hospitalar, tanto eletivamente, como nos casos de urgência. A via da judicialização, na atualidade, tem sido avaliada como uma forma implícita de privatização do SUS, pois envolve diversos interesses dos prestadores privados de serviços e medicamentos de alto custo, além de o acesso ser pouco, garantido aos usuários uma situação de vulnerabilidade social. (MACEIÓ, 2017, p. 78)

O novo plano busca aumentar a oferta de serviços públicos de saúde para atender às demandas da população evitando fragmentações e buscando integralidade no cuidado em saúde dos usuários.

O documento também descreve a vigilância em saúde tendo como objetivo o planejamento e à implementação de medidas para a proteção da saúde da população, a prevenção e controle de riscos, agravos e doenças, bem como para a promoção da saúde, assim como descreve o material do TCU.

O organograma da Diretoria de Vigilância em Saúde também está descrito no plano e o documento define a vigilância epidemiológica, promoção da saúde, Centro de Controle de Zoonoses (CZZ), vigilância ambiental, vigilância de saúde do trabalhador, vigilância sanitária.

Organograma de coordenação geral de assistência farmacêutica está definido e seus objetivos principais descritos como: proporcionar a melhoria no acesso da população aos medicamentos, com um serviço de qualidade.

O município já disponibiliza medicamentos para a população de Maceió, sendo 75 unidades de saúde com 71 dela oferecendo serviço farmacêutico.

Maceió enfrenta severas crises no setor de farmácia, segundo o plano. Estrutura física inadequada do setor de farmácia das unidades de saúde, deficiência na informatização no setor de farmácia das unidades de saúde e quadro insuficiente de profissionais assistentes administrativos inviabilizam a utilização do sistema Hórus em várias unidades (MACEIÓ, 2017, p. 98).

Os objetivos do plano feito para o quadriênio, em relação à assistência farmacêutica é manter a lógica organizacional para ampliar o acesso da população a medicamentos e



correlatos; reestruturar e implementar a Assistência Farmacêutica com foco no cuidado farmacêutico aos usuários, por meio do acompanhamento farmacoterapêutico; e, implantar e implementar o laboratório de homeopatia, fitoterapia e alopáticos oficinais, visando avançar no processo de incorporação de Práticas Integrativas Complementares (PICs) na Política de Saúde (MACEIÓ, 2017, p. 98).

INDICADORES DE EFETIVIDADE E ALGUMAS METAS DO PLANO EM RELAÇÃO À ATENÇÃO PRIMÁRIA

Os indicadores de efetividade estão descritos no plano e as metas a serem alcançadas em nível municipal no setor da saúde são definidas. Temos as principais metas em relação à atenção básica definidas no plano:

- Implementar as ações dos Programas Estratégicos das Políticas de Saúde por ciclo de vida em 100% das unidades de saúde;
- Implementar a Política Nacional de Alimentação e Nutrição na atenção primária em 100% das unidades de saúde;
- Reorganizar o processo de trabalho na atenção primária em 100% das unidades básicas;
- Descentralizar as ações de saúde nos 08 Distritos Sanitários;
- Implementar o apoio matricial em 100% das equipes da ESF vinculadas ao NASF;
- Estruturar as 06 equipes do Consultório na Rua para fortalecer o atendimento das necessidades da população em situação de rua;
- Reestruturar a atenção em saúde bucal nas unidades de saúde dos 08 Distritos Sanitários.

Os indicadores de efetividade são:

- Cobertura populacional estimada em 49% pelas equipes de Atenção Básica.
- Cobertura populacional estimada em 41,90% de saúde bucal na Atenção Básica.
- Cobertura de acompanhamento de 64% das condicionalidades de Saúde do Programa Bolsa Família (PBF).



- Razão de exames citopatológicos do colo do útero em mulheres de 25 a 64 anos na população residente de determinado local e a população da mesma faixa etária em 0,60/razão.
- Razão de exames de mamografia de rastreamento realizados em mulheres de 50 a 69 anos na população residente de determinado local e população da mesma faixa etária em 0,50/razão.

CONCLUSÕES

Através do levantamento de dados, pudemos concluir que o município de Maceió, no período de 2017 a 2021, necessitava de melhorias no setor de saúde, visto que metade da população maceioense não tinha acesso ao sistema de saúde. Além disso, problemas como a baixa resolutividade da atenção primária e a insuficiência dos atendimentos de média e alta complexidade colocavam grande parcela dos usuários em vulnerabilidade social. Outros empecilhos como a falta de boa estrutura do setor de farmácia inviabilizava o funcionamento do sistema Hórus.

É importante que o sistema público de saúde no município de Maceió atenda as necessidades da população e os principais usuários do SUS precisam ter suas demandas atendidas de forma tempestiva para que haja um bom desenvolvimento social. Por isso, é necessário dar continuidade nas pesquisas mais empíricas que avaliem a governança nas políticas públicas de saúde deste município.

Vários dados apontam para a baixa resolutividade das demandas sociais e as formas implícitas de privatização do SUS que colocam os usuários em situações precárias podem indicar baixa efetividade das políticas públicas, logo, temos o comprometimento dos princípios da boa governança no setor de saúde.

Urge que novas pesquisas analisem até onde os problemas que persistem na gestão da Secretaria Municipal de Saúde afetam os resultados das políticas públicas deste setor.

REFERÊNCIAS

BUTA, Bernardo Oliveira; TEIXEIRA, Marcos A. C. Governança pública em três dimensões: conceitual, mensural e democrática. Revista Organização e Sociedade. São Paulo, Brasil, p. 370-395, 2020.



BRASIL. Guia de governança e gestão em saúde: aplicável a secretarias e conselhos de saúde. - Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Saúde, 2018.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Saúde. Diretoria de Gestão e Planejamento em Saúde/Coordenação Geral de Planejamento. Plano Municipal de Saúde (PMS) 2018-2021. SMS/DGPS/CGP. Maceió. 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/PLANO-MUNICIPAL-ATUALIZADO-EM-18-09-20181.pdf>.

PIRES, Roberto Rocha C.; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e capacidades estatais a partir da abordagem dos arranjos e instrumentos de políticas públicas. Boletim de análise político-institucional. N.19. p. 25-32, dezembro, 2018.

TEIXEIRA, Alex Fabiane; GOMES, Ricardo Corrêa. Governança pública: uma revisão conceitual. Revista do Serviço Público. Brasília: 70 (4), p. 519-550, out/dez, 2019.



DECOLONIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Marieli de Jesus Pereira¹
Agnaldo Pedro Santos Filho²

Desde o período do Brasil Colônia, a educação formal no país foi configurada de maneira a beneficiar certos grupos sociais em detrimento de outros, o que tem contribuído para a perpetuação da desigualdade social por meio do racismo. Mesmo após a promulgação da primeira Constituição Brasileira, pessoas pretas, pardas e indígenas têm sido alvo de diferentes formas de exclusão e invisibilidade em relação às suas crenças, costumes e línguas, incluindo no ambiente escolar, que reproduz os padrões socialmente construídos pelas culturas dominantes. No que diz respeito ao ensino de língua inglesa no Brasil, é importante destacar que as marcas do colonialismo e da colonialidade se fazem presentes nas aulas e nos materiais didáticos, os quais reforçam estereótipos e preconceitos por meio da supervalorização da cultura, dos padrões estéticos e das variantes linguísticas euro-anglocêntricas.

A Decolonialidade é um conceito que surge a partir de uma perspectiva crítica aos processos de colonização, que ainda afetam a realidade política, social e cultural de países colonizados. Segundo Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), a decolonialidade abrange uma longa tradição de combates e resistência das populações africanas, afrodiáspóricas e indígenas, utilizando o estudo de fatos históricos como forma de elucidar e sistematizar a colonialidade do saber, do ser e do poder para a elaboração de estratégias que possam transformar a realidade presente e futura. A decolonialidade, portanto, busca a transformação das relações sociais e do pensamento dominante, visando à construção de um mundo mais justo e inclusivo.

477

¹ Doutora em Literatura e Cultura pela UFBA, Mestra em Letras pela UFBA, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela UFBA, Graduada em Língua Estrangeira Moderna (Inglês) pela UFBA. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: marieli.pereira@gmail.com.

² Doutorando em Língua e Cultura pela UFBA, Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB, Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela FTC e em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do trabalho pela UFPI. Graduado em Letras: Língua Inglesa e Literaturas pela UNEB. Professor EBTT do Colégio Militar de Salvador. E-mail: agnpedro@gmail.com.



É fundamental tornar concreto o processo de descolonização em todas as áreas do conhecimento, sendo que a Educação se mostra como ponto de partida indispensável. No presente contexto, abordamos a questão da decolonialidade no ensino da língua inglesa no Brasil, considerando a perspectiva da luta contra o racismo como fundamental. Deste modo, propomos aqui uma análise crítica do passado, como forma de construir um futuro mais equânime no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Inicialmente, apresentamos alguns fatos históricos que evidenciam o racismo presente na Educação brasileira, os quais nos levam a refletir sobre a herança colonial e suas implicações. Em seguida, trazemos à tona evidências atuais que apontam para a continuidade do racismo no ensino de inglês. Por fim, apontamos possíveis estratégias para desconstruir a estrutura racista no ensino dessa língua, como forma de promover uma educação mais inclusiva e justa.

Revisitando o passado: aspectos históricos do ensino de inglês no Brasil

Antes do período de colonização das terras americanas, a educação indígena era realizada de forma contínua e ao longo da vida, atendendo às demandas diárias de cada comunidade, sem seguir uma estrutura rígida, mas com objetivos práticos bem definidos. Com a chegada dos europeus e a invasão do continente americano, houve a imposição da língua e da doutrina cristã, causando profundas mudanças na forma de educação dos povos originários.

No Brasil colonial, segundo os professores e pesquisadores Dra. Wlamyra Albuquerque e Dr. Walter Fraga Filho, o ensino na colônia portuguesa limitava-se ao ensino básico mínimo. Inicialmente, as aulas de leitura e a catequese eram restritas às crianças das classes controladoras e a alguns indígenas aldeados. Quando os africanos escravizados foram trazidos para o Brasil, eram submetidos a um processo de treinamento e tentativa de apagamento da cultura e da estética de matriz africana.

Albuquerque e Fraga Filho (2006) afirmam que senhores de engenho e feitores ensinavam os elementos da língua portuguesa que fossem necessários para compreender as suas ordens. Ensinavam, também, as tarefas e impunham disciplina e formas de deferência. Era preciso deixar claro quem mandava e quem obedecia. Além disso, era desejável que os cativos aprendessem a religião católica e suas virtudes, como a paciência e a humildade. A Igreja Católica teve um papel importante na inculcação desses valores na sociedade escravista.



A catequização dos povos indígenas e posteriormente dos africanos escravizados era um dos instrumentos para a inserção e a proteção dos princípios colonizadores de Portugal, que agia de forma contraditória já que para justificar as ações cruéis e cheias de barbárie do processo de colonização, os portugueses desumanizaram as pessoas que diferiam fenotípica e culturalmente do contexto branco e ocidental em que os europeus se autodenominam como modelo padrão indefectível. O político, poeta e escritor Aimé Césaire declara que a colonização:

[...] desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizado, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal (CÉSAIRE, 2020, p. 23).

Essa breve caracterização da atuação da colonização, que começa com as expedições marítimas europeias no século XV, e que ainda não teve fim, mostra quem realmente é desumano. Mesmo depois do fim das colônias, o pensamento colonial e suas práticas persistiram e são constantemente atualizados como reação às conquistas das lutas antiescravagistas e antirracistas. É importante salientar que a escravização dos indígenas foi substituída pelos africanos em meados do século XVII, e por isso os processos de exclusão socioeconômica e jurídica foram perpetrados mais ostensivamente contra os africanos e afrodescendentes.

Na Educação, a manutenção do colonialismo e da colonialidade ocorre de forma dissimulada e eficiente, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Em 1809, por causa das atividades comerciais desenvolvidas entre Portugal, Inglaterra e França, D. João VI estabeleceu que o ensino de inglês e francês fosse obrigatório, mas isso só era permitido para os jovens familiares do grupo controlador. O pesquisador e professor Gabriel Nascimento (2019) sintetiza precisamente a política de ensino de línguas no Brasil quando afirma que ela foi construída pelos brancos e para os brancos.

Podemos constatar isso mesmo com uma breve análise de algumas passagens da história da educação no Brasil, como em 1824, quando após a independência do Brasil, na primeira Constituição Brasileira, o artigo 179 garantia “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, contudo a cidadania não era concedida a pessoas negras ou indígenas, portanto, embora houvesse a garantia e a gratuidade da educação, a desumanização das



peças não-brancas as impossibilitou de se beneficiarem plenamente desse direito. Segundo Pandolfi (2020), o cidadão do período colonial era um homem que deveria ter a ascendência europeia e desfrutava de direitos específicos e exclusivos, como isenções fiscais e educação que iria além da básica.

No Brasil Império, a Lei n.1 de 1837, legalizou a proibição da presença de pessoas negras na escola pública: “São proibidos de frequentar as escolas públicas [...] os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” Após a abolição do regime escravocrata em 1888 e a proclamação da república em 1889, a barreira para dificultar ou impossibilitar o acesso de pessoas negras à educação era feito através de práticas e leis.

Nesse contexto, podemos citar a ausência de investimento na Educação pelas províncias como um exemplo disso, pois resultou em vagas nas escolas limitadas a uma elite recomendada, excluindo virtualmente toda a população negra e indígena. É importante ressaltar que nos referimos aos indígenas que sobreviveram, pois durante o século XIX foram quase que completamente dizimados. Muitas etnias, como os Aimorés, foram extintas durante a "Guerra Justa", que foi o nome dado pelo império colonial português ao genocídio dos povos originários que se recusaram a aceitar a coroa e as leis europeias. Conforme Nascimento (2019), no século XX, as práticas racistas e excludentes foram reproduzidas de forma sistemática e deliberada. Durante esse período, o ensino da língua inglesa no Brasil continuou a ser usado como um meio de manter a supremacia branca. Um exemplo disso é o projeto nacionalista contraditório de Getúlio Vargas, que propôs o ensino do inglês como forma de fortalecer o país, mas negligenciou a população afro-brasileira e indígena como parte desse movimento, o que pode ser observado na seleção dos primeiros livros didáticos aprovados pelo governo, que apresentavam evidentes demonstrações de racismo em seus textos e imagens.

Durante a década de 1960, a possibilidade de democratização do ensino de línguas estrangeiras tornou-se ainda mais remota quando o componente curricular inglês foi retirado dos currículos das escolas regulares, e as instituições privadas assumiram o gerenciamento das questões relacionadas ao ensino de inglês, o que exclui grande parte da população que tem um baixo poder aquisitivo por herdar as injustiças sociais criadas a partir do racismo, e que não foram reparadas adequadamente desde o início do processo de colonização. Embora existam políticas públicas de reparação, muito recentes, sabemos que ainda são ações incipientes e ínfimas diante da dimensão dos



danos causados à população negra e indígena em todas as áreas, seja material ou psicológica.

O racismo fomentou e ainda mantém a pobreza no Brasil por meio de instrumentos jurídicos, políticos, econômicos, midiáticos e principalmente através do sistema educacional. Dessa forma, percebemos que o ciclo de exclusão começa com a desumanização de grupos de pessoas não-brancas, a pauperização e o impedimento de mobilidade socioeconômica dessas pessoas, e a naturalização da privação de direitos e de todos os tipos de violência, estas práticas se modernizaram continuam presentes na atualidade com o objetivo de manter restrito ao grupo controlador o acesso à educação formal de qualidade.

É fundamental conhecer em qual contexto sócio-histórico o ensino de língua inglesa está posicionado e qual sua função social e geopolítica para entender o porquê da necessidade de se adotar uma postura antirracista em sala de aula. A dinâmica de associação da educação com prestígio social e poder econômico acontece desde o período do Império Romano, quando o latim era a língua dominante, e depois no século XVI, após mudanças políticas e econômicas, o francês, o italiano e o inglês (variante britânica) tornaram-se as línguas predominantes. No século XVIII, quando as línguas modernas começaram a entrar no currículo dos países europeus, o inglês se tornou a língua mundial, tendo o racismo, o preconceito contra quaisquer etnias e raças socioculturalmente diferentes da branca europeia, como sustentáculo dessa estrutura desumana.

Durante a história do Brasil, diversas revoltas, tanto coletivas quanto individuais, movimentos abolicionistas e populares organizados lutaram incessantemente para conquistar e garantir os direitos dos afrodescendentes e indígenas brasileiros. Exemplos dessas lutas incluem a Confederação dos Tamoios entre 1554 e 1567, o Levante dos Guarani em 1660, a Guerra Guaranítica e a Confederação dos Cariris no início do século XVIII, a Conjuração Baiana em 1798 que reivindicava principalmente a libertação dos escravos e a instauração de um governo igualitário baseado na capacidade e merecimento individuais, e a Revolta dos Malês em 1835 que exigia o fim da escravidão e a liberdade de culto religioso, entre muitos outros movimentos que evidenciam a resiliência e a força dos povos que foram submetidos à escravidão no Brasil.

Desde o século XIX até os dias atuais, os movimentos negro e indígena vêm conquistando cada vez mais direitos sociais e políticos, mas que ainda não produziram a reparação necessária para que as ações afirmativas deixassem de ser



prescritas, mesmo porque as formas de dominação se atualizam para a perpetuação do *status quo*.

Na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, o imperialismo estadunidense conquista o Brasil através da cultura de massa: música, cinema, programas de TV e mídia impressa, popularizando as variantes do inglês dos Estados Unidos, bem como tornando o modo de vida estadunidense uma aspiração.

O impacto disso no ensino de inglês é incalculável, pois de um lado incentiva a valorização excessiva das variantes do inglês americano, a romantização da história dos Estados Unidos e a crença no excepcionalismo estadunidense, enquanto do outro lado exclui outras variantes do inglês faladas na Nigéria, África do Sul, Jamaica e Índia, além de impedir a possibilidade de análise e reflexão sobre questões relacionadas ao comportamento, cultura e produção artística de outros países fora do eixo Estados Unidos e Inglaterra, modelos associados às ideias estereotipadas de sucesso e elegância, respectivamente.

Como profissionais da educação, é nosso dever reconhecer que a questão da raça é uma construção sociológica que influencia a nossa sociedade de forma significativa. E, nesse contexto, é importante destacar que o ensino de língua inglesa tem sido utilizado como uma ferramenta para manter o sistema de exclusão social e racial que ainda persiste no Brasil e em outras partes do mundo, para que assim possamos lutar de forma mais eficiente em prol de uma sociedade mais justa.

482

Ressignificando o presente: o ensino de inglês no Brasil e o racismo contemporâneo

Até meados dos anos 2000, qualquer professor de inglês formado em uma universidade brasileira passava por um processo de formação que valorizava as variantes do inglês faladas no norte global, enquanto invisibilizava as culturas, histórias e variantes faladas em países africanos, na Austrália, na Nova Zelândia, na Jamaica e na Índia, todas resultantes da colonização inglesa. É um fato simples: a formação acadêmica desses professores era classista e racista, e como consequência, eles reproduzem o racismo em alguma medida, reforçando a afirmação do Professor Dr. Gabriel Nascimento de que a política de ensino de línguas no Brasil foi concebida pelos brancos e para os brancos.

É incontestável que a estrutura racista é perpetuada por meio do ensino do inglês, como evidenciado pela escassa ou inexistente representação positiva de povos africanos,





afrodescendentes e indígenas no material didático produzido no Brasil ou no exterior. Como mostram Lamas, Vicente e Mayrink (2016) em seu estudo sobre a representação indígena nos livros didáticos, bem como a Professora Dra. Ana Célia da Silva (2019) que aborda em seus estudos a discriminação do negro no livro didático, afirmando veementemente que é indispensável e urgente o uso do livro como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, pois notificações no ministério da educação e nas editoras, caso fossem atendidas, não surtiriam efeito imediato. Considerando que mais da metade da população brasileira é formada por pessoas pretas, pardas e indígenas, as quais historicamente tiveram dificultado o acesso à educação, não é de se surpreender que o Brasil apresente um dos mais baixos índices de proficiência em língua inglesa. O Índice de Proficiência em Língua Inglesa mostra que o Brasil ocupava a 53ª posição em 2020, e caiu para o 60º lugar em 2021, o que evidencia as consequências da predominância das instituições privadas como principais propagadoras da proficiência em língua estrangeira no país. Como resultado, somente uma pequena parcela da população tem acesso aos cursos oferecidos pela iniciativa privada e pode aprofundar seus estudos em língua inglesa, reforçando assim a ideia de que a língua inglesa é uma ferramenta para a manifestação e manutenção de hierarquias e poder.

O *status* de língua franca ocupado pela língua inglesa combinado com a pequena parcela da população que tem a possibilidade de se tornar fluente no inglês reflete negativamente no avanço do país, que poderia utilizar o inglês de forma mais ampla e eficiente para que o Brasil tivesse maior participação em estudos científicos, pesquisas de ponta, além de maiores oportunidades de trabalho e negócios.

Além desses efeitos socioeconômicos, essa construção do racismo, ao longo da história, afeta a subjetividade de pessoas não-brancas, geralmente resultando na baixa autoestima, na destruição da autoconfiança e no fortalecimento da crença de que supostamente haveria uma hierarquia de talentos e inteligência determinada por raça e etnia, o que explica em parte o porquê dos estudantes da escola pública, em sua maioria negros, pardos e indígenas, acreditarem que são incapazes de aprender e falar inglês ou que não são merecedores desse conhecimento.

A criação da mentalidade limitadora de boicote serve para manter o poder do grupo dominante, mas ignora o fato de que pessoas descendentes de povos africanos e indígenas possuem uma herança poliglota. No continente africano, há mais de 2000 línguas faladas, com mais de 500 somente na Nigéria, além do inglês. Segundo a Professora Luciana Sorto do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas



da USP, um estudo publicado em 2020 revelou que atualmente, no Brasil, existem apenas 154 línguas indígenas remanescentes, embora se acredite que havia cerca de mil línguas nativas antes da invasão portuguesa.

Assim, a partir da compreensão dos contextos histórico e social que o ensino de inglês se insere, é possível traçar e implementar ações pessoais e coletivas para reparar os danos causados pelo racismo, que estrutura as dimensões jurídicas, políticas e sociais no Brasil.

Construindo o futuro: reinventando o ensino de inglês no Brasil

Ao considerar uma abordagem mais crítica sobre a história e a realidade do ensino de inglês no Brasil, é imprescindível repensar e transformar as práticas pedagógicas. Para isso, é necessária uma renovação ampla que envolva a reestruturação do currículo escolar, formação inicial e contínua de professores com ênfase em letramento racial crítico, a criação de material didático adequado e a implementação de metodologias de ensino mais efetivas. Dessa forma, será possível reparar os danos causados pelo racismo estrutural e promover uma educação mais inclusiva e justa.

No entanto, é preciso ter em mente que essa mudança exigiria um investimento significativo tanto do setor público quanto do privado, já que sua implementação se dá em um período de médio a longo prazo. Por essa razão, no momento, podemos apenas apontar possíveis maneiras de criar rupturas na estrutura racista presente no ensino de inglês, em uma abordagem de caráter urgente.

Em primeiro lugar, é essencial desconstruir a ideia de que a língua e a cultura do norte global são superiores, adotando uma postura decolonial, anti-imperialista e antirracista, o que exige que fiquemos atentos às nossas próprias atitudes. Isso inclui abordar culturas e variantes do inglês que estão fora dos eixos Estados Unidos e Inglaterra, bem como destacar aspectos positivos de países africanos e afrodiáspóricos que falam inglês, explorando sua história, arte e cultura.

Além disso, é fundamental que prestemos atenção à autoestima dos alunos, à representatividade e à representação positiva de pessoas negras, para fortalecer o senso de pertencimento e empoderamento dos estudantes. Nesse sentido, a apropriação insurgente da língua do colonizador, subvertendo a ideia de submissão ao grupo dominante, e usando a língua imposta para se autoafirmar e se expressar, conforme propõe a pesquisadora, professora e ativista estadunidense bell hooks (2018), é uma prática importante a ser implementada.



É fundamental adotar o hábito de fazer críticas ao material que se tem disponível, questionando a ausência de pessoas negras e indígenas, o apagamento de culturas e modos de vida, e a abordagem de apenas aspectos negativos quando se trata de contextos relacionados a pessoas negras ou a subestimação ao falar de povos indígenas. Um ponto fulcral para a implementação de uma atitude decolonial antirracista no ensino é a leitura, o estudo de textos, e a participação em cursos, oficinas e palestras sobre a educação afrocentrada e de combate ao racismo antinegro e anti-indígena na sala de aula. A literatura sobre o tema é ampla, citamos como exemplo, as obras de: bell hooks, Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva, Aparecida Ferreira, Joelma Santos, Gabriel Nascimento, Donaldo Macedo, dentre outros além dos já mencionados nesse artigo.

Efetivar práticas docentes com base nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da História e das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas no currículo escolar, objetivando a educação para as relações étnico-raciais. Essas leis já existem há quase duas décadas, mas ainda não são trabalhadas com o compromisso e a seriedade devidas, sendo abordadas superficialmente em momentos esporádicos dentro do ano letivo por disciplinas isoladas.

Após as leis 10.639 e 11.645, o cenário com relação à visibilidade do negro e do indígena no material didático voltado para o ensino de inglês no Brasil modificou muito timidamente, e sua representatividade positiva teve um ínfimo crescimento, principalmente nos livros didáticos. Contudo, embora a promulgação dessas leis tenha ocorrido há quase duas décadas, ainda existem materiais didáticos para o ensino de inglês no Brasil que mantêm o estereótipo de que apenas pessoas nativas com foco nas pessoas brancas do norte global são proficientes na língua, fomentando não apenas o racismo, mas também *Native Speakerism*, a crença que apenas o nativo estadunidense ou britânico fala inglês corretamente.

A educação antirracista depende, em primeiro lugar, da formação docente, conforme explica a pesquisadora e professora Aparecida de Jesus Ferreira. É necessário que os educadores sejam capacitados para realizar a reestruturação curricular e desenvolver estratégias pedagógicas que conscientizem os aprendizes sobre o contexto social em que vivem, possibilitando reflexão e ação para tornar a sociedade menos racista. Segundo Ferreira (2017), as atitudes antirracistas que devem ser empreendidas no ambiente escolar são:



- Refletir sobre o racismo e suas consequências no cotidiano escolar de forma sistemática;
- Incentivar a análise de histórias sobre os diferentes grupos que constituem a história e a cultura brasileiras;
- Combater qualquer preconceito e atitude discriminatória na escola e na sociedade.
- Assegurar que as relações interpessoais e interracialis entre adultos e crianças sejam respeitadas.
- Valorizar a diversidade dentro do ambiente escolar.
- Incentivar a participação de todos os aprendizes;
- Selecionar materiais que contribuam para a extinção do eurocentrismo do currículo escolar e que contemplem a diversidade racial, bem como as questões étnico-raciais.
- Elaborar estratégias para desenvolver o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- Propor ações que estimulem a autopercepção de alunos pertencentes a grupos estigmatizados e discriminados.

Portanto, em suma, se faz necessário mudar de paradigmas no que se refere à função do ensino da língua inglesa, reestruturar metodologias de pesquisa e de ensino, reformular técnicas, estratégias, e material didático a partir de uma perspectiva antirracista.

Considerações finais

Adotar uma postura como professora ou professor de inglês antirracista no Brasil é reconhecer o fato de que 56,1% da população brasileira é preta e parda, e 0,5% é indígena (IBGE, 2010), é também questionar por que as desigualdades sociais e econômicas são tão extremas entre os grupos raciais, e se indignar com as respostas a esses questionamentos a ponto de se mobilizar para transformar a situação.

Para promover mudanças nas normas sociais e alcançar relações mais igualitárias, é fundamental que se respeite a história e a trajetória de cada indivíduo, e que o processo de ensino e aprendizagem seja baseado em uma troca igualitária de conhecimentos, sem hierarquias. Sendo assim, a nossa abordagem começa com uma análise histórica breve,



pois somente ao refletirmos sobre o passado podemos entender as condições atuais das relações sociais. Essa reflexão pode transformar mentalidades e atitudes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Fundação Cultural Palmares, 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Rámon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 1**, de 14 de janeiro de 1837. Lei que estabelece critérios para a instrução primária. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: nov. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.



FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Social Identities of Race in Language Education:** with reflective questions. [e-book]. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla São Paulo: Martins Fontes, 2018.

IBGE. Censo demográfico (2010). **População residente por cor ou raça.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=destaques>. Acesso em: nov. 2022.

LAMAS, Fernando G. VICENTE, Gabriel B. MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. *In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*. Recife. V. 2. p. 124-139, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PANDOLFI, Fernanda Cláudia. Discriminação racial e cidadania no Brasil do século XIX (1829-1833). *In: Revista de História*. n .179, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.153946>. Acesso em: nov. 2022.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do negro no livro didático.** 3. ed. Salvador: EDU-FBA, 2019.



A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A PROFESSORALIDADE E A RETOMADA DO COTIDIANO EM NOVOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Christianne Barbosa Stegmann¹

Elvira Cristina Martins Tassoni²

Em março de 2020 um acontecimento atingiu a vida escolar de milhões de estudantes ao redor do mundo. A pandemia Covid-19 forçou o distanciamento social e fechou as atividades presenciais nas escolas, inaugurando o que se chamou de ensino remoto emergencial.

No Brasil, como na maioria dos países do mundo, a emergência exigiu de alunos, professores, instituições de ensino e poder público uma ampla mobilização, na direção de manter em funcionamento as atividades acadêmicas e minimizar os impactos da pandemia sobre a educação institucionalizada.

Na educação superior não foi diferente. Instituições públicas e privadas de todo o país passaram ao ensino remoto emergencial. Lançaram mão de tecnologias digitais e de ferramentas virtuais para manter as “portas abertas” para os alunos. O que vinha sendo gestado, finalmente aconteceu. A educação superior hibridizou-se. Não é mais possível pensá-la sem considerar os espaços virtuais, as ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, a conectividade e a permeabilidade no acesso à informação.

Esse fato foi comemorado, em especial pelo setor privado, o qual domina o cenário da educação superior nacional, desde o fim do século passado, na esteira da mercantilização e da globalização, inauguradas pelo viés neoliberal que tomou conta da sociedade como um todo e da educação em particular.

Mas... sobre o que estamos falando quando tratamos dessa hibridização da educação? Para a pesquisa em educação o tempo é de aprofundamento a respeito de que movimento é esse, quais suas implicações e as intencionalidades que o sustenta. É também de

489

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. cbstegmann@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP e docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. cristinatassoni@gmail.com



enfrentamento aos desafios que certamente virão, embebidos nos discursos que anunciam um novo tempo e uma nova educação. A esparrela do progresso digital não pode servir para paralisar os esforços rumo a uma sociedade mais justa, igualitária e diversa. Mas é preciso “pensar sem ceder ao imediatismo” (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 3).

A presente pesquisa pretende contribuir com essas reflexões. A opção foi pelos professores e sua constituição como docentes. Situa-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e tem como temas centrais, a docência na educação superior, a professoralidade e a formação de professores.

Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a discussão a respeito do papel do professor na educação superior frente a um discurso que prega a neutralidade das tecnologias, a migração do ambiente escolar para o ambiente virtual – como suposta liberdade de acesso ao conhecimento – e a substituição da pedagogia pelas tecnologias de ensino, como saber essencial à prática docente.

Para Nóvoa e Alvim (2021b, p. 3)

As grandes mudanças da história da humanidade são lentas, acontecem num tempo longo. No caso da educação, esse tempo é mesmo longuíssimo. Nada se transforma de repente, num instante. Mas esta continuidade longa é marcada por sobressaltos, por episódios que podem alterar o rumo dos acontecimentos. A história define-se e esclarece-se no encontro entre a lonjura e a brevidade.

Entendemos, inspiradas nos autores, que a pandemia de Covid-19 foi um desses momentos de aceleração das mudanças. Os professores da educação superior já vinham enfrentando diversas transformações, as quais iam aos poucos, impactando sua prática: o desafio da expansão, da mercantilização, das novas metodologias, da diversidade, da inclusão, da flexibilização, da hibridização, apenas para citar alguns. A pandemia, como acontecimento pontual, acelerou todo o processo de transformação, ou ao menos, o processo de imediatização das pretensas transformações. E atingiu, em cheio, o professor universitário.

A revisão de literatura apontou o fato de que ainda são escassos os trabalhos mais aprofundados a respeito da pandemia e seus efeitos sobre a docência em geral, e na educação superior, especificamente. Muito pouco se produziu, até o momento, a respeito do docente em sua subjetividade, em que pese o pouco tempo transcorrido entre a



emergência da pandemia e o momento atual. Diante do exposto, o problema que norteou a pesquisa foi: quais seriam os desdobramentos da pandemia sobre a constituição do professor da educação superior? Defendemos que as experiências narradas pelos professores a respeito do período pandêmico trouxeram impactos em sua constituição como docentes, bem como desdobramentos sobre a prática, a profissão e a identidade desses professores.

Na presente pesquisa, o objetivo é compreender os desdobramentos da pandemia de Covid-19 sobre a constituição do docente da educação superior, bem como buscar identificar as estratégias de enfrentamento, os saberes mobilizados e os impactos na profissionalidade e na identidade profissional do professor desta etapa da educação. Pretendemos fazê-lo à luz do conceito de professoralidade e de seus movimentos. Tem ainda como objetivos específicos: (i) identificar estratégias de enfrentamento praticadas por docentes da educação superior frente ao imediatismo de Covid-19; (ii) identificar os saberes mobilizados pelo professor na elaboração das estratégias de enfrentamento da pandemia de Covid-19; (iii) cotejar os impactos na professoralidade, a partir dos saltos da cotidianidade com as possíveis reconfigurações identitárias na profissão.

Para tanto nos apoiamos nos estudos de estudos de BOLZAN, ISAIA, POWACZUK e CUNHA, autoras contemporâneas que têm empreendido estudos acerca da aprendizagem da docência e que perpassam os conceitos de professoralidade, aprendizagem docente, formação e desenvolvimento profissional docente, em especial para educação superior. Nossa perspectiva é olhar para o docente como sujeito-professor, que constrói sua trajetória no exercício mesmo da função, frente aos desafios e aos enfrentamentos do cotidiano, mas com a capacidade única de criar e recriar os elementos de sua prática a partir desses mesmos desafios e enfrentamentos.

491

Professoralidade

A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, *enquanto ele se torna professor*. Isso acontece ao longo da sua trajetória docente, qualquer que seja a etapa da educação a que ele se dedique. É um processo de construção subjetiva que se dá na/pela interação com o outro e nos/pelos enfrentamentos cotidianos (BOLZAN, 2009).

No entanto e justamente por isso, entende-se que há diferenças no processo de construção da professoralidade, a depender do contexto de atuação de cada um.



Mas, afinal, como se dá o processo de tornar-se docente da educação superior? Como se aprende a ser professor da educação superior? Posto de outra forma, quais aspectos contribuem para a construção da professoralidade e para o processo de tornar-se docente na educação superior?

Podemos tomar, como ponto de partida, a problemática anunciada pelos estudos no campo da Pedagogia Universitária, os quais permitem afirmar que os professores, uma vez que em sua maioria, não possuem formação específica para as atividades docentes desta etapa da educação, se produzem como docentes no exercício diário da profissão. Entendido dessa forma, o agir docente na educação superior, transita e se constitui em uma intrincada relação entre o já visto e o já vivido com o ainda novo e o diferente. É no contexto onde a ação docente se desenrola que os professores vão dando significado às exigências e às necessidades da cotidianidade e as vão transformando em novas e distintas configurações.

Os estudos dessas autoras têm levado a compreender a professoralidade como a dinâmica processual de produção da docência, a qual envolve processos de elaboração, reelaboração e de apropriação do significado de ser professor, apoiados na tríade pensar, sentir e agir docente e que se dá ao longo da trajetória de formação do sujeito-professor. Na visão de Powaczuk (2012, p. 67), a respeito da professoralidade como processo dinâmico de construção

492

(...) traz em si o modo como o sujeito sente, compreende, ao longo de sua trajetória de formação, sua atuação docente, colocando em destaque a dimensão pessoal dos processos formativos. Não se trata, com isso, de considerar a formação como um processo independente e autônomo, mas de perceber a intrínseca relação entre o componente pessoal e as apreciações valorativas que incidem no ser e fazer-se professor, as quais revelam as construções socioculturais acerca da profissão docente. Nesta perspectiva, as integrações contínuas que abrigam o sentir, pensar e agir docente revela-se como preponderante na compreensão da tessitura da professoralidade.

Bolzan e Isaia (2006) defendem que a construção da professoralidade, ou seja, do processo de aprender a ser professor, está diretamente ligado à construção do conhecimento pedagógico compartilhado, em uma rede de interações e mediações que moldam nossa concepção a respeito da ação pedagógica.

Segundo as autoras,





Nesse sentido, entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491)

A reflexão entendida, não como um processo mecânico e solitário, onde o refletir por si só modifica a prática e cria novas ideias, mas sim como um processo consciente de tomada de decisão e de escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas.

Em outro trabalho as autoras afirmam que

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. Neste sentido, vemos o professor como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes sem, contudo, desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas enfocando-os a partir da ótica de como são percebidos e enfrentados por ele. O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 163).

493

A professoralidade é, pois, um processo de construção, de fazer-se professor ao longo de uma trajetória que combina o pessoal e profissional. A professoralidade exige a reflexão e articulação entre saberes do campo da experiência, da pedagogia e dos conhecimentos específicos. E continuam

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se



efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade. (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 164)

Powaczuk e Bolzan (2009) em estudo realizado a respeito da construção da professoralidade docente na educação superior apontam nessa mesma direção e discutem a necessidade da reflexão compartilhada para tal construção. Segundo as autoras, ao dividirem o mesmo lócus profissional e, portanto, as mesmas diretrizes, incertezas, anseios e inseguranças, os professores são capazes de formar um conjunto único, pertencente àquela situação, mas que compõe a experiência de cada um. Assim,

Tal perspectiva possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas a assunção do ofício docente. Uma produção particular, mas não solitária, se constituindo a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente. (POWACZUK; BOLZAN, 2009, p. 8769)

Portanto, a professoralidade precisa da reflexão compartilhada de saberes, tanto entre os pares, mas também com os alunos e com todos os agentes que dividem o espaço educativo.

Ainda sobre a professoralidade, o fazer-se professor, Bolzan e Isaia (2006, p. 499) salientam que

Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu consequente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino.

É importante não perder de vista que a trajetória docente rumo à professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional sólido, organizado institucionalmente através da produção conjunta de lugares de sentido e significado, nos quais as malhas e teias de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir



experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação, seja ela de nível básico ou superior.

Segundo Powaczuk (2012), a professoralidade é tecida por dois movimentos oscilatórios que se entrelaçam ao longo da trajetória docente: movimentos de particularização e de individuação da docência.

A) Movimento de particularização

Este movimento se relaciona a generalizações que emergem espontaneamente quando da organização do trabalho pedagógico, “caracterizando a reprodução/repetição na atividade de produção da docência” (POWACZUK, 2012, p.121). Seria o atrelamento das práticas docentes à esfera da cotidianidade, emprestando à ação docente um caráter normativo e regulador; seria a interrupção do fluxo do devir professoral, reforçando a alienação do cotidiano da docência. Como expresso anteriormente, trata-se de um processo fundamental para a sobrevivência do professor em seu trabalho diário, lembrando que objetivações particulares são a base para construção social do sujeito. São característicos desse movimento: espontaneísmo do trabalho pedagógico; predomínio da relação conteúdo-professor no trabalho pedagógico; resistência ao que é considerado elementos fragilizadores da autoridade docente; aderência ao conhecimento relativo ao ofício primário como essencial à prática docente; ausência de experiências formativas no campo pedagógico específico do magistério superior; valorização do fazer como constitutivo principal da atividade profissional.

B) Movimento de individuação

O movimento de individuação refere-se ao processo de elaboração das práticas docentes. Seria a suspensão da cotidianidade docente, permeada por ações intencionais, na direção de permitir novas e distintas possibilidades do fazer docente. Nesta perspectiva, “(...) reflete os processos de teorização acerca das práticas docentes, que têm na atividade de estudo docente a possibilidade de transformações e o descortinar de novos percursos a serem trilhados pelos docentes” (POWACZUK, 2012, p. 122). Seria a expressão do devir docente, favorecendo a ruptura com a alienação das imposições do cotidiano. Dessa forma, resulta em transformações no modo de ser, pensar e agir do sujeito docente uma vez que tal movimento encontra-se no espectro da elaboração e da criação/invenção dos modos de agir cotidianos. É aqui que se encontram as possibilidades de ruptura e superação das condições alienantes do cotidiano docente. Caracterizam este movimento:



aprimoramento dos fazeres e saberes docentes, a partir da possibilidade de expansão e alargamento das elaborações a respeito das práticas cotidianas; confronto e questionamento acerca das práticas docentes como gatilhos internos de (re)organização da atividade docente; as interações ocorridas no trabalho pedagógico como inerentes às práticas a serem produzidas; experiências de formação direcionadas ao domínio do campo pedagógico como norteadora de escolhas e definições acerca do trabalho pedagógico; a ampliação e potencialização deste movimento à medida que as experiências docentes são confrontadas e compartilhadas.

Temos, pois um caminhar, um percurso seguido pelos professores, que vão se transformando docentes à medida que formação, experiência profissional e demandas do cotidiano se amalgamam e são postos em ação no contexto onde a atividade acontece, em um processo ativo, como sujeitos da própria história de formação.

A construção da professoralidade e o conseqüente aprendizado da docência universitária são permeados por relações de tensões entre criação/invenção e reprodução/repetição. Dessa dialética emerge os modos de ser e fazer-se professor, permeado pelo conhecimento do ofício primário, pelas experiências formativas, pelo conhecimento pedagógico e pelas trajetórias de vida. Tudo isso dentro de um contexto no qual a docência é exercida.

Quando a esfera da cotidianidade é a única possibilidade de objetivação do sujeito-professor, ele se aliena, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real. Na cotidianidade, como vimos, o pensamento cotidiano é direcionado para a realização das tarefas cotidianas, ou seja, fica restrito à ação, sem espaço para reflexões, novas elaborações e criações.

Assim, o professor que transita majoritariamente por essa esfera – impulsionado pela realização das tarefas imediatas e pelas condições de trabalho dadas – recorre à repetição, a ultra generalizações, a comparações, a analogias, a juízos provisórios e preconceitos, fundamentais para sua sobrevivência na vida cotidiana, mas que não deixam margem de movimento para o docente transitar em diferentes níveis de apropriação e de elaboração acerca de seu trabalho. À medida que essa situação se perpetua e se cristaliza, o “útil” torna-se “verdadeiro”, o que faz com que atividade docente assuma um caráter puramente pragmático.

Quando o sujeito-professor não é alienado da esfera não cotidiana de objetivações, individualiza sua prática, ou seja, se apropria de objetivações para-si, e passa a refletir,



fazer escolhas conscientes, criar novos saberes e desenvolver novas ideias acerca de sua prática. Para que isso se potencialize é necessário a suspensão da cotidianidade.

No entendimento de que a Covid-19 foi um desses momentos de quebra da cotidianidade docente, o interesse recai sobre os desdobramentos sobre a constituição do professor e sua prática pedagógica.

Instrumentos e procedimentos de pesquisa

O desenho desta investigação é esboçado por uma metodologia que busca enfatizar o contexto universitário e a professoralidade docente frente ao imediatismo provocado pela pandemia de Covid-19, de forma a retratar e contrastar os achados com os objetivos elencados, a partir da compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que implicam a constituição humana. Assim, o pesquisador pretende entender o pesquisado como sujeito que dá sentido à sua própria trajetória pessoal e profissional, reconfigurando-se continuamente no processo de ser professor.

Os professores constroem sua professoralidade no *continuum* formação, imediatismo, ação, experiência compartilhada. São fatores que influenciam os movimentos de individuação e de particularização da docência em uma relação dialógica e dialética carregada de significados.

Assim, frente ao imediatismo da pandemia, mais uma vez essas forças foram mobilizadas. A experiência narrada pode permitir, ao professor e ao pesquisador, a busca por pistas pelos desdobramentos sobre o docente da educação superior, sobre a profissão e sobre a identidade profissional.

Como instrumento para a produção de material empírico, a opção foi, pois, pela entrevista narrativa.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, que visam a profundidade de aspectos específicos, no entrecruzamento das histórias de vida e dos contextos situacionais. Mostra-se, assim, adequada para os objetivos do presente estudo, pois, reconstrói ações e contextos de modo integrado: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as decisões sobre as ações tomadas frente às solicitações impostas pelo momento. Acontecimentos isolados se apresentam como simples proposições que descrevem fatos independentes, mas se eles são estruturados em uma história e contados a um ouvinte de uma determinada maneira, permitem a operação de produção de sentido do enredo (BAUER; GASKELL,2002).



Sujeitos investigados

A fim de atender aos objetivos do estudo, o convite foi feito a docentes da educação superior que atravessaram o período pandêmico no exercício da função. Na direção dos interesses da pesquisa e levando em conta o papel do investigador na pesquisa reconstrutiva e interpretativa, a decisão foi por docentes da área de formação de professores, ou seja, docentes das licenciaturas, a fim de manter a aderência à linha de pesquisa na qual se insere o presente estudo, no programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Além disso entendemos que docentes de uma mesma área apresentam trajetórias formativas semelhantes, bem como constroem suas identidades profissionais de modo parecido, dentro de um mesmo espectro de reflexão e de significação simbólica a respeito da docência.

Seguindo a opção metodológica, para fins de comparação contrastiva, procuramos convidar professores de contextos de atuação diversos; sob essa perspectiva, o convite foi feito a docentes de instituições públicas e privadas, em cidades de pequeno e grande porte, na compreensão de que o enfrentamento da pandemia pode ter-se dado de maneiras diferentes e através de diferentes abordagens em relação direta ao lócus de atuação do professor.

Antes de uma escolha quantitativa, a opção foi por um número adequado de entrevistas que permitisse, através da livre narrativa dos sujeitos, identificar nos imediatismos da cotidianidade, os movimentos da professoralidade.

Ainda na perspectiva contextual, o esforço é de buscar os pontos de afastamento, mas acima de tudo, as convergências a respeito do fazer docente e da essência da profissão.

Análise dos dados: Método Documentário

Bohnsack (2020) explica que ao lado da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, do Interacionismo Simbólico e da Antropologia Cultural, a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim pode ser considerada como uma quarta corrente teórica a influenciar o desenvolvimento de métodos reconstrutivos de pesquisa, entre eles o método documentário.

É apoiado nos estudos de Mannheim que Bohnsack (2020) propõe o método documentário de interpretação sociológica. O autor coloca a reconstrução do sentido



documentário no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação, passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está inserida.

Esse procedimento pode ser designado como *reconstrutivo*, cujo significado mais fundamental diz respeito ao fato de que a relação com o objeto de pesquisa é de natureza reconstrutiva. Isso quer dizer que durante o processo de interpretação dos dados empíricos busca-se reconstruir as orientações coletivas através das *visões de mundo* de um determinado grupo.

Weller (2005, p. 262) explica ainda que

Weltanschauung (visão de mundo) – segundo Mannheim – é o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (1980, p. 101). No entanto, não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento atóricico

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, atóricico, no qual está implícita a ação. A pergunta que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou realidades sociais. A partir das expressões verbalizadas pelos informantes nas entrevistas narrativas, que se referem ao sentido imanente, o pesquisador deverá explicitar o conhecimento implícito a tais práticas ou ações.

Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóricico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja, a explicação teórica do conhecimento atóricico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber.

Isso ocorre por conta da leitura e da representação que o sujeito possui acerca da sua realidade. Está imerso em um espaço social de experiências conjuntivas, que o leva a ter um conhecimento prático e incorporado e não reflexivo e teórico. O papel do(a) pesquisador(a) é acessar esse conhecimento implícito, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. Dito de outra forma, ao invés da pergunta *o que* é uma realidade social,



deve-se perguntar *como* ou *de que forma* essa realidade social está constituída, o que Mannheim define como postura sociogenética ou funcional (BOHNSACK; WELLER, 2013).

A partir das expressões verbalizadas pelos informantes nas entrevistas narrativas, que se referem ao sentido imanente, o pesquisador deverá explicitar o conhecimento implícito a tais práticas ou ações. Migrar do sentido imanente (o que) para o sentido documentário (como). Perguntar pelo como é perguntar pelo *modus operandi*, pelo *habitus* elementar da prática.

Assim, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário).

Considerando como o mais importante não é a análise do *que* é uma realidade social, mas *como* ela é constituída, (...) Mannheim investe sobre um outro processo do pensar e confere uma proposição para as ciências culturais: volta-se para a fina e fluida camada entre a experiência, intuição e teoria; para aquilo que, à primeira vista se aparenta como obscuro, caótico, simples, banal, atóricico, desprovido de qualquer sentido e significação histórica. Faz assim um apelo ao uso da razão, pela confiabilidade em que a razão possa ser o instrumento analítico capaz de fazer emergir as experiências submetidas ao campo atóricico com uma diferença: não mais como caóticas, mas cunhadas por conceitos, legítimas na ordem do mundo, portanto comunicadas, interpretadas e partilhadas em comum. (WELLER *et al.*, 2002, p. 382)

500

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, atóricico, no qual está implícita a ação. A pergunta que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou realidades sociais. Vale reforçar que Mannheim escolhe o termo *atóricico* em contraposição a *racional*. Não considera esses conhecimentos, portanto, como pertencentes ao campo do irracional. Ao contrário, possuem uma racionalidade a qual está cheia de sentidos e significados que dizem respeito ao sujeito/indivíduo (ou ao grupo) naquele determinado contexto.

É necessário ainda reconhecer dois procedimentos: transformar em documento aquilo que é atóricico e ter em mente que o sistema de conceitos utilizados não se processa separadamente. Assim, não há valoração das experiências como intencionalmente portadoras de significados, e nem da teoria como capaz de, sozinha, responder e dar



significado às experiências. Para cada elemento da observação, conceitos são invocados e formulados para mediar a interpretação de cada experiência. As categorias teóricas estabelecidas antes do processo de pesquisa não estão relacionadas ao conteúdo do objeto, mas são de natureza metateórica (BOHNSACK, 2020).

Assim, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário).

Considerando como o mais importante não é a análise do *que* é uma realidade social, mas *como* ela é constituída, (...) Mannheim investe sobre um outro processo do pensar e confere uma proposição para as ciências culturais: volta-se para a fina e fluida camada entre a experiência, intuição e teoria; para aquilo que, à primeira vista se aparenta como obscuro, caótico, simples, banal, atóricico, desprovido de qualquer sentido e significação histórica. Faz assim um apelo ao uso da razão, pela confiabilidade em que a razão possa ser o instrumento analítico capaz de fazer emergir as experiências submetidas ao campo atóricico com uma diferença: não mais como caóticas, mas cunhadas por conceitos, legítimas na ordem do mundo, portanto comunicadas, interpretadas e partilhadas em comum. (WELLER *et al.*, 2002, p. 382)

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, atóricico, no qual está implícita a ação. A pergunta que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou realidades sociais. Vale reforçar que Mannheim escolhe o termo *atóricico* em contraposição a *racional*. Não considera esses conhecimentos, portanto, como pertencentes ao campo do irracional. Ao contrário, possuem uma racionalidade a qual está cheia de sentidos e significados que dizem respeito ao sujeito/indivíduo (ou ao grupo) naquele determinado contexto.

No método documentário, ao final, o que se pretende é a construção de tipos, isto é, o que é típico de um contexto investigado, com base nos quadros de orientação, conjunto de processos que orientam a ação dos sujeitos. É, a partir dos quadros de orientação, que buscaremos construir um diálogo com os movimentos da professoralidade – individualização e particularização.

Pretende-se, ao final da pesquisa e a partir do que as experiências documentam, identificar nos movimentos na professoralidade os desdobramentos da pandemia sobre o docente da educação superior.

Resultados obtidos e Considerações Finais

Os resultados apresentados são preliminares, uma vez que a análise dos dados ainda se encontra em fase de elaboração.

A partir da análise comparativa das experiências nas diferentes fases da pandemia e dos modos de enfrentamento aos desafios postos, é possível apontar dois tipos de orientação no que se refere ao modo de compreender e exercer a docência: a docência como processo relacional e a docência como processo instrucional.

O primeiro tipo de orientação se constitui a partir da verificação de um entendimento que o exercício da docência é inseparável das relações que se estabelecem com os alunos, com os pares e com a sociedade. Nesse caso, a identidade docente se confunde à capacidade de construir e estabelecer laços, de criar vínculos e de consolidar relações.

Para os docentes que possuem esse quadro de orientação, o primeiro momento da pandemia foi de grande sofrimento e angústia, especialmente pela quebra do contato presencial e pela perda do componente relacional e do vínculo estabelecido com os alunos. O espaço da sala de aula era basilar para esses docentes, que tinham no “olho a olho”, a essência de sua prática pedagógica.

O estabelecimento do ensino remoto por um período prolongado de tempo, fez com que esses docentes fossem, aos poucos, resignificando o espaço de troca interpessoal e estabelecendo novos vínculos com os alunos, à medida que foram se apropriando das ferramentas virtuais. Passado o desconforto inicial com a tecnologia - o qual foi vencido a partir de trocas de experiências (relações) entre/com os alunos e com os pares – abriu-se espaço para novos modos de pensar e agir na docência. Para esses professores, a pandemia parece ter aberto novas possibilidades de práticas pedagógicas e mostrado diferentes estratégias de ensino, a partir de (re)configurações identitárias que permitiram o estabelecimento de outros modos de exercício da docência.

Por sua vez, o segundo tipo de orientação aponta para o entendimento da docência como instrução. A docência se realiza a partir do processo instrucional e dele emana as condições de transformação do ser humano. Quanto mais instruído, mais apto estará o aluno para transformar seu papel na sociedade e, portanto, é fundamental que lhe sejam dadas as condições de plena instrução. A identidade docente é aderente à capacidade de manter as atividades pedagógicas e as funções institucionais a serviço do aluno.



Para os docentes desse quadro de orientação, a preocupação desde o início da pandemia, era com o acesso e a manutenção das aulas, bem como com os instrumentos a serem utilizados para a manutenção do conteúdo programático.

A busca por ferramentas tecnológicas se deu na medida da necessidade de adequar as aulas ao ambiente virtual, bem como métodos avaliativos e atividades acadêmicas que possibilitassem o acompanhamento por parte dos alunos.

O esvaziamento dos cursos, consequência das inseguranças e das condições impostas pela pandemia, gerou muita frustração e sentimento de impotência a esses docentes, que entendem a educação superior como instrumento de transformação social.

Para eles, manter a faculdade de “portas abertas” e minimizar a evasão eram fundamentais, uma vez que muitos estudantes poderiam não retornar à educação superior passado o período pandêmico, o que segundo eles traria impactos irreparáveis para a vida dos alunos.

Importante pontuar que não existe juízo de valor em relação aos quadros de orientação. Eles são fruto das experiências formativas e de vida que acompanham os docentes ao longo de sua trajetória profissional e de construção da professoralidade.

A pesquisa buscará os elementos documentados nas experiências dos docentes entrevistados, a fim de discutir os desdobramentos sobre a professoralidade, expressos nos movimentos de individuação e de particularização da docência. Ciente que as experiências irão dialogar com ambos os movimentos, uma vez que estão intrinsecamente ligados, como fios condutores, na construção da professoralidade docente, o estudo vai buscar pistas para o entendimento dos desdobramentos da pandemia de Covid-19 sobre a professoralidade de docentes da educação superior e a possível relação destes impactos com os quadros de orientação verificados.

Pretende-se ainda discutir o legado dessa experiência em relação ao campo da formação de professores, na direção de problematizar os seguintes questionamentos:

O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação.

O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares.

O papel dos professores frente ao emprego de tecnologias aplicadas à educação, no sentido de propiciar condições para o estudo e o trabalho democráticos.

As opções políticas a serem tomadas para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar a todos, de modo igualitário, inclusivo e diverso.



Referências Bibliográficas

BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** – 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 516 p.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 418 p.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian J. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W. J.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P.67-86.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia Maria A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.3(60), p. 489-501, set/dez, 2006.

BORDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. Vol.12, n.3, p. 182-187set/dez. 2008.

CUNHA, _____. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN Doris P. Vargas. Construção da profissão docente; professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M.I. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. In *Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade (dossiê)*. Educação e Sociedade.v.42 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BRrGZc6MdXM6PtjzZ5sMNHg/?lang=pt>



POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. 219p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2012.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris P. V. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. In IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais....** PUCRS, 2009

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun., 2005, p. 260-300.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais. Brasília: vol. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.



ESTADO DA ARTE: O QUE ESTÁ SENDO PUBLICADO SOBRE A CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS?

Isabelle Garcia da Silva¹
Jeane Cristina Gomes Rotta²

Introdução

Durante muito tempo, a criatividade foi estudada com foco em habilidades cognitivas e traços de personalidade. Hoje em dia, se investiga como os fatores sociais, culturais, históricos e do ambiente influenciam o pensamento criativo (FARIA et al., 2018). Diferentemente do senso comum, a criatividade não é exclusiva de profissões que trabalham diretamente com ela (como designers e artistas); pelo contrário, estimulá-la pode contribuir com o desenvolvimento de características relevantes a todos indivíduos, como a capacidade de realizar descobertas e encontrar alternativas originais para resolver problemas (ABRAHÃO; SCHMIDT, 2015).

Dessa maneira, pesquisadores têm apontado a importância e as potencialidades do estímulo à criatividade no contexto científico (BARBOSA; BATISTA, 2011; OLIVEIRA; PONTES, 2016; SAMUEL; HARRES, 2020). Para a própria construção da Ciência é necessário ser criativo e inovador, pois para fazê-la é preciso mudar a direção dos pensamentos, quebrar paradigmas, pensar em soluções; afinal, se as mesmas coisas continuassem sendo feitas, os resultados seriam sempre os mesmos (MARIN; BASSO, 2014).

Especificamente na área de Educação em Ciências, o estudo da criatividade possui várias abordagens, como propostas criativas para o Ensino de Ciências e o estímulo à criatividade na formação de professores de Ciências. Desse modo, pesquisas têm abordado a importância de metodologias alternativas para um ensino criativo de Ciências, como a utilização de estratégias pedagógicas que incluam a Arte (FIGUEIRA-OLIVEIRA et al., 2011), poesia (MELO; NUNES; LIMA, 2020), Clubes de Ciências (SILVA; SIMÃO, 2016) e outras propostas que possam estimular o pensamento crítico

506

¹ Universidade de Brasília. E-mail para contato: isabellegarciasilva1@gmail.com

² Universidade de Brasília. E-mail para contato: jeanerotta@gmail.com



e criativo dos estudantes (VIEIRA; VIEIRA, 2021). Essas metodologias e estratégias são relevantes pois a utilização *exclusiva* de métodos tradicionais para ensinar Ciências (como a exposição de conteúdos no quadro) pode acabar sendo entediante e pouco proveitoso para os estudantes (MELO; NUNES; LIMA, 2020).

Da mesma forma, vem sendo destacada a importância do estímulo à criatividade na formação (inicial e continuada) dos professores das áreas de Ciências da Natureza. Para acompanhar as rápidas mudanças que vêm acontecendo na educação brasileira, como por exemplo o grande papel que a tecnologia têm tomado, torna-se necessário repensar a formação docente, oferecendo modelos que sejam mais abrangentes, flexíveis e integradores, que permitam o exercício da criatividade (PHILIPPSSEN; GAUCHE, 2021). No entanto, existem poucos trabalhos que relacionam a criatividade à formação de professores, o que dificulta a organização de ações efetivas para a promoção de situações que favoreçam a ação criativa do professor (SILVA; ALVES, 2019).

Para exemplificar, Barbosa e Batista (2011) buscaram realizar uma discussão acerca do papel da criatividade no campo científico e apontar pesquisas em Ensino de Ciências que, de alguma maneira, relacionam a criatividade à Ciência. Os autores concluíram que é necessário definir as habilidades criativas presentes no saber científico e pensar em alternativas didático-metodológicas para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem, dada a importância de tal característica no ensino de ciências. Com relação à pesquisa bibliográfica realizada, os autores consideraram que é um tema incipiente e que os artigos fazem uma relação indireta com o tema em questão: no geral, as pesquisas consideram como “criatividade científica” essencialmente a imaginação, o uso de analogias, metáforas e modelos científicos.

Tendo em vista a importância da discussão acerca da criatividade e para encontrar um panorama geral sobre o tema, a presente pesquisa teve como objetivo analisar como a criatividade está sendo abordada nos trabalhos publicados na área de Educação em Ciências e pode contribuir com a formação de professores de Ciências Naturais.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica por artigos que relacionassem o tema criatividade à Educação em Ciências com o recorte temporal entre 2013 e 2023. Em um primeiro momento, foram usados como descritores “criatividade”, “criativo” e “criativos” nos sumários do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC),



disponíveis nos endereços eletrônicos das edições de cada evento. Posteriormente, na plataforma Google Scholar, foram usados os descritores “criatividade”, “ciências” e “formação de professores”. A partir disso, foi realizada uma leitura prévia dos títulos, resumos e, por fim, a escolha dos artigos para a análise. Os resultados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), utilizando as unidades de contextos, e as dezessete pesquisas escolhidas (Quadro 1 e Quadro 2) foram agrupadas em quatro categorias:

1) *C1: Estado da arte e reflexões sobre o tema:* estudos que fazem uma revisão bibliográfica sobre o que está sendo publicado acerca da criatividade e Educação em Ciências.

2) *C2: Propostas criativas para o Ensino de Ciências:* estudos que trazem propostas para um ensino de ciências criativo e/ou que estimule a criatividade dos estudantes.

3) *C3: Estímulo à criatividade na formação (inicial e continuada) de professores:* estudos que falam sobre a importância do estímulo à criatividade na formação de professores na áreas das Ciências da Natureza.

4) *C4: Percepções docentes e discentes sobre criatividade:* estudos que revelam as percepções de professores e alunos das áreas de Ciências da Natureza sobre a criatividade e sua importância na educação.

Quadro 1: Dados das pesquisas selecionadas nas atas dos ENPEC.

Ano	Título do artigo e autores	Local publicado	Categoria
	Criatividade e situações-problema no Ensino de Biologia. PECHLIYE; SOUZA; WERTZNER.	IX ENPEC	C3
2013	Histórias em Quadrinhos e Formação de Professores. FERNANDES; GUERRA; SAITO	IX ENPEC	C3



2017	Aprendizagem e criatividade: o que professores de química pensam sobre isso? SILVA; DELPINO.	XI ENPEC	C4
	Condições favorecedoras da criatividade de professores estagiários no Clube de Ciências da UFPA. SILVA; ALVES.	XII ENPEC	C3
2019	A dimensão da criatividade no Pensamento Crítico e Científico: Análise de Publicações na Área de Ensino de Ciências. SANTOS; WARTHA.	XII ENPEC	C1
	Teorias da Criatividade, Fenomenologia e Formação de Professores de Ciências da Natureza. PHILIPPSEN; GAUCHE.	XIII ENPEC	C3
2021	Revisão de Teses e Dissertações sobre Criatividade de Professores na Teoria da Subjetividade. RIBEIRO; ALVES.	XIII ENPEC	C1

509

Fonte: Autoras (2022)



Quadro 2: Dados das pesquisas selecionadas na plataforma Google Scholar.

Ano	Título do artigo e autores	Local publicado	Categoria
2013	Representações sobre criatividade: diferenças entre docentes portugueses do Ensino Básico e Secundário. MONTEIRO et al.	Revista AMAzônica	C4
2014	Criatividade e práticas docentes no Ensino Superior: como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? MORAIS; ALMEIDA; AZEVEDO.	Revista AMAzônica	C4
	Ensino de Ciências e criatividade: um caminho para a educação científica. OLIVEIRA; PONTES.	Revista Amazônica de Ensino de Ciências	C1
2016	O clube de Ciências como espaço de (eco)formação e criatividade. SOUZA; SILVA; SIMÃO.	Revista Dynamis	C2
	Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. MORAIS; ALMEIDA.	Revista Portuguesa de Educação	C4
	Considerações preliminares sobre criatividade e educação em Ciências e Matemática. SAMUEL; HARRES.	Revista Dynamis	C1

510



2020	A poesia e o ensino de Ciências Naturais em escolas do campo: fronteiras entre a criatividade e o desenvolvimento de estratégias metodológicas. MELO; NUNES; LIMA.	Revista Insignare Scientia	C2
	A arte e a criatividade em uma atividade de formação continuada de professores de química. SILVA; SILVA.	Scientia Naturalis	C3
	Criatividade é persona non grata? A perspectiva de professores das ciências da natureza. MIYATA; MAIA.	Revista Educação e Cultura Contemporânea	C4
2021	Promover o pensamento crítico e criativo no ensino das Ciências: propostas didáticas e seus contributos em alunos portugueses. TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA.	Investigações em Ensino de Ciências	C2

511

Fonte: Autoras (2022)

Resultados e discussões

Categoria 1: Estado da arte e reflexões sobre o tema

Nessa categoria foram pautados quatro estudos (OLIVEIRA; PONTES, 2016; SANTOS; WARTHA, 2019; SAMUEL; HARRES, 2020; RIBEIRO; ALVES, 2021) que trazem um panorama do que está sendo publicado sobre a integração entre criatividade





e Educação em Ciências, além de reflexões sobre a importância do tema. É consenso entre as pesquisas que a criatividade na ciência é um tema incipiente, mas possui grande potencial para ser explorado.

Oliveira e Pontes (2016) discutiram a criatividade e suas contribuições para a educação científica. Os autores realizaram uma pesquisa bibliográfica e compreenderam que a criatividade é primordial para a educação científica, visto que, por meio da criatividade científica, são formulados novos conceitos - simples e complexos, que podem inclusive revolucionar a ciência.

Santos e Wartha (2019) investigaram como a dimensão da criatividade estava sendo inserida nas discussões sobre pensamento científico e crítico em publicações da área de Ensino de Ciências, nas bases de dados BDTD, Scielo, Google Acadêmico e anais do ENPEC. No entanto, constataram que essa dimensão é incipiente na área de Ensino de Ciências e que os trabalhos analisados apenas mencionavam o termo “pensamento científico, crítico e criativo”, porém não apresentavam um posicionamento teórico.

Para verificar as pesquisas que aproximavam a criatividade com a Educação em Ciências e Matemática, Samuel e Harres (2020) realizaram também um estado da arte sobre o tema. Para ir além, discutiram certas implicações entre criatividade e educação, especialmente no contexto das escolas, bem como os potenciais dessa característica para as práticas docentes. Os autores apontam algumas críticas a serem refletidas nas futuras pesquisas sobre o tema, especialmente em se ter um olhar mais atento aos docentes, que se figuram nas pesquisas como o principal elemento referente às transformações sociais, sendo-lhes atribuído o papel principal na modificação dos panoramas educacionais.

Por fim, Ribeiro e Alves (2021) investigaram, em dissertações e teses, o que tem sido investigado sobre criatividade na aprendizagem e no trabalho pedagógico de professores, sob a perspectiva da subjetividade. Três entre as sete pesquisas estudaram encontraram criatividade na aprendizagem e no trabalho pedagógico de professores, enquanto quatro não encontraram. Segundo o trabalho, algumas características foram encontradas como recorrentes da configuração criativa, como motivação, interesse por novas aprendizagens, curiosidade e autovalorização positiva. Por outro lado, alguns aspectos foram citados como desfavorecidos da criatividade, como a concepção de aprendizagem enquanto reprodução, pouca interação entre professor e alunos, e formas inadequadas de lidar com o erro. Assim, o estudo conclui com alguns caminhos a serem tomados para o aprofundamento da compreensão sobre a aprendizagem e o trabalho pedagógico criativo dos professores.



Categoria 2: Propostas criativas para o Ensino de Ciências

Nessa categoria foram elencados três estudos (SOUZA; SILVA; SIMÃO, 2016; MELO; NUNES; LIMA, 2020; TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2021) que trazem propostas para um ensino de ciências criativo e/ou que estimule a criatividade dos estudantes. No geral, as pesquisas citam recorrentemente como propostas a integração da ciência com outras áreas - especialmente a arte - e a inclusão de metodologias diversificadas de ensino, como a poesia, os clubes de ciências, os jogos, dentre outros.

As autoras Souza, Silva e Simão (2016) apresentaram os Clubes de Ciências como possibilidade para estimular a criatividade dos estudantes ao criar cenários diversificados e significativos. Tais clubes possibilitam aos estudantes realizar experimentos, trabalhar em grupos, pesquisar, aprender a partir da problematização/reflexão, dentre outros. As considerações das autoras mostram, portanto, que os Clubes se mostram como um potencial para desenvolver a criatividade e a consciência da importância da sustentabilidade.

Em 2020, um estudo analisou a utilização de poesia como uma estratégia metodológica para o ensino de Ciências Naturais em escolas do campo (MELO; NUNES; LIMA; 2020). O estudo foi feito em oficinas de produção de poesias com alunos do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental. A estratégia mostrou-se criativa e eficaz para a aprendizagem de conhecimentos de Ciências, além de auxiliar no desenvolvimento da criatividade, criticidade e formação cultural dos alunos.

Vieira e Vieira (2021), por fim, argumentam que é necessária uma mudança no ensino de ciências devido aos avanços científicos e tecnológicos vivenciados pelo mundo. Assim, realizaram um estudo com o propósito de elaborar, implementar e avaliar propostas didáticas com foco no ensino PCC (pensamento crítico e criativo) para o ensino das ciências com alunos dos 8 aos 12 anos. Dentre as propostas estão “Brasão de Armas Pessoal”, “Folha de Valores”, “Jornal de Parede de Valores”, Posts sobre Questões- Problemas atuais, Jogo de Papéis, Escrita de Ensaios Argumentativos ou de Posição sobre questões sócio científicas atuais e, sempre que possível, controvérsias e debates. Os resultados confirmaram que as propostas didáticas promoveram o PCC aos alunos, o que mostra a importância de se criarem oportunidades múltiplas e diversas para os alunos mobilizarem estes tipos de pensamento.



Categoria 3: Estímulo à criatividade na formação (inicial e continuada) de professores

Foram encontrados cinco estudos nessa categoria (PECHLIYE; SOUZA; WERTZNER, 2013; FERNANDES; GUERRA; SAITO, 2013; SILVA; ALVES, 2019; PHILIPPSSEN; GAUCHE, 2021; SILVA; SILVA, 2021), que apontaram a importância do estímulo à criatividade na formação de professores. Alguns buscaram entender de onde a criatividade emerge, enquanto outros propõem ações que favorecem seu estímulo, dentre as quais foram citadas o uso de situações-problema, histórias em quadrinhos, desenhos, TIC, entre outros.

As autoras Pechliye, Souza e Wertzner (2013) se propuseram a analisar qualitativamente a criatividade de dois professores de Biologia em duas escolas paulistas na resolução de uma situação-problema criada durante um estágio de licenciatura. Ao fazer a análise das propostas dos professores, as autoras discutem que, de maneira geral, os dois professores mostraram criatividade em suas proposições. No entanto, ambas abordagens mostraram uma concepção de ensino fortemente vinculada à abordagem tradicional, o que reforça a importância de valorizar o estímulo ao pensamento crítico-reflexivo na formação de professores, características que podem contribuir para a construção e adoção de novas concepções de ensino.

Os autores Fernandes, Guerra e Saito (2013) analisaram como as Histórias em Quadrinhos (HQ) foram pertinentes para licenciandos de biologia e professores já formados que lecionam ciências. As análises apontaram a utilização das HQ como um potencial formativo na graduação e conseqüentemente na vida profissional, visto que aumentam o repertório metodológico e estimulam a autonomia do professor, conforme indicada nas ações docentes apresentadas no artigo.

Igualmente, Silva e Silva (2021) investigaram como a Arte pode integrar atividades de formação continuada de professores de Química. Eles realizaram algumas atividades lúdicas com dez professores do ensino básico, dentre elas uma que teriam que representar um elemento químico por meio de um desenho humanoide. Os resultados da atividade foram surpreendentes e os autores concluíram que a criatividade e a imaginação podem contribuir para a discussão da Química de forma lúdica, e auxiliar na formação continuada de professores.

Silva e Alves (2019) buscaram compreender em quais condições a criatividade emerge na formação inicial de professores. Dessa maneira, eles fizeram entrevistas, conversas



informais e observação de quatro professores estagiários, incluindo-se dois licenciandos de Química e um de Física. De acordo com a pesquisa, há fatores subjetivos que favorecem a emergência da criatividade, tais como: a formulação de hipóteses, a afetividade e envolvimento dos alunos com o trabalho do professor, o diálogo entre colegas de trabalho, o desejo de ensinar ciências, a estimulação da autonomia e as experiências anteriores.

De acordo com Philippsen e Gauche (2021) a formação de professores para o século XXI precisa ser voltada a formação de docentes capazes de lidarem com recursos que explorem diferentes competências, resolução de problemas, criatividade e inovação. Dessa maneira, os autores argumentam a favor de uma reorientação no processo de Formação de Professores. Dentre as possibilidades, são citados: a importância em oferecer disciplinas nos cursos de licenciatura que considerem o uso de Metodologias Ativas, TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e incorporar, nos Projetos Pedagógicos de Curso, raciocínios da visão fenomenológica como alvo do processo ensino-aprendizagem.

Categoria 4: Percepções docentes e discentes sobre criatividade

515

Por fim, cinco estudos encontrados (MONTEIRO et al, 2013; MORAIS; ALMEIDA; AZEVEDO, 2014; MORAIS; ALMEIDA, 2016; SILVA; DELPINO, 2017; MIYATA; MAIA, 2021) buscaram analisar as percepções docentes e discentes sobre o conceito de criatividade. No geral, professores e alunos concordam na importância da criatividade na educação em ciências, no entanto, foi possível verificar a divergência de entendimento ao conceituar e entender as possibilidades da criatividade, visto que algumas pessoas têm uma perspectiva inatista sobre esta.

As autoras Monteiro et al. (2013) analisaram as diferenças nas representações de professores sobre o conceito de criatividade e sobre a presença desta no cotidiano educativo. Para isso, aplicaram um questionário no formato likert a 576 professores em Portugal, incluindo os da área de ciências. Os resultados indicaram diversos dados interessantes ao considerar como as variáveis gênero, idade, área curricular e ciclos de ensino influenciam na representação dos professores sobre a criatividade.

Os autores Morais, Almeida e Azevedo (2014) e, posteriormente, Morais e Almeida (2016) fizeram trabalhos que analisaram as percepções de 582 alunos universitários (36% eram das áreas de Ciências) sobre a criatividade nas práticas docentes. As informações





coletadas foram úteis para observar com mais atenção as necessidades e potencialidades da criatividade no Ensino Superior em cada uma das áreas, inclusive se destaca o apelo de estudantes das áreas das ciências por práticas mais criativas e flexíveis na universidade. Para entender o que os professores de Química pensam sobre o assunto, Silva e Pino (2017) fizeram um questionário online e captaram as percepções dos docentes. Os autores identificaram, nas respostas dos professores, algumas necessidades para que a criatividade seja exercida no ensino de Química e as categorizaram em três fatores: 1) conhecimento dos estudantes, 2) interesse dos estudantes e 3) planejamento e intervenção do professor. De maneira geral, os professores de Química indicaram a importância do professor criativo, que construa novidades que qualifiquem suas aulas como relevantes aos alunos, pois é uma vertente essencial no Ensino de Química.

Por fim, a última pesquisa buscou entender a perspectiva que professores de Ciências da Natureza possuíam acerca da criatividade (MIYATA; MAIA, 2021). Para isso, os pesquisadores fizeram entrevistas com análise qualitativa aos professores. Os autores observaram que os docentes reconhecem a relevância da criatividade para a prática docente, para a aprendizagem do aluno e para neutralizar a aridez das disciplinas de ciências. No entanto, constataram entre os entrevistados a presença de visões inatistas e espontaneístas da criatividade, ou seja, pensamentos que ofuscam a importância da interação sujeito-meio no processo criativo.

Conclusões

Embora a criatividade seja considerada como pertinente na formação de professores, são incipientes as pesquisas na área específica de ciências, além da carência em definir com clareza o que é um professor de ciências criativo e qual as potencialidades de explorar essa característica na formação.

Com a pesquisa bibliográfica realizada nesta pesquisa, no entanto, verificou-se que a criatividade é reconhecida como relevante na área de educação em ciências na maioria dos trabalhos elencados, cada qual com sua perspectiva.

Conclui-se que o estudo da criatividade no contexto da educação em ciências pode tomar diferentes caminhos, como a discussão sobre o que é o ensino criativo ou qual a relevância do estímulo à criatividade na formação de professores de ciências. Desse modo, espera-se que o panorama feito possa contribuir com os próximos estudos a serem realizados sobre o assunto.



Bibliografia

ABRAHÃO, Isabela; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. O Estado da Arte sobre a criatividade no Ensino Superior. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 139-148, 2015.

BARBOSA, Roberto Gonçalves; BATISTA, Irinéia de Lourdes. A criatividade como uma referência para discutir as bases da ciência e do seu ensino. *In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2011, Campinas. **Anais [...]** p. 1-8.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

FARIA, Ana C. *et al.* **A Complexidade da Criatividade**. *In: Psicologia da Criatividade*. 1. ed. Portugal, 2018. cap. II, p. 20-46.

MARIN, Vanessa; BASSO, David. CIÊNCIA, ARTE E CRIATIVIDADE: ANÁLISE DE SITUAÇÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO NA ERA DA INCERTEZA. **Salão do conhecimento**, p. 1-7, 14 ago. 2014.



GAMEFICAÇÃO COMO MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Kévilis Barbosa da Silva¹

Introdução

No cenário onde a informação ajudar no crescimento e no desenvolvimento do ser em sociedade, existe os profissionais que faz essa mediação entre informação dos livros para as crianças que estão se desenvolvendo através de atividade lúdicas, veio o surgimento de uma nova prática de passar a informação como meio de competição para que as crianças absorvam mais essas informações e aprendam e não só memorizar.

Os dados nos dias atuais eles precisam ser tratados com métodos diferentes de anos atrás, devido ao avanço tecnológico de cada época a forma como os profissionais da informação faz a mediação para o público, é diferente da época dos anos 90. Hoje os profissionais têm a necessidade de passar a informação para as futuras gerações, tem que estar sempre atualizadas nos métodos lúdicos que os usuários que estão recebendo essa informação eles absorvam e aprendam ao invés de memorizar.

O termo gamificação vem crescendo cada vez mais devido ao seu método lúdico de aprendizagem, “A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real.” (MURR, FERRARI. 2020. p.7). Quando se utiliza de métodos usados em jogos estimular a competição entre os usuários que estão recebendo a informação, com isto, eles vão buscar com mais atenção as informações para sair na frente dos demais colegas. As crianças estão tendo acesso aos jogos digitais e aplicativos de vídeos, redes sociais, graças a essas plataformas de informações, ouvir a necessidade de surgiu um novo método de ensino que ajudasse a esses usuários da informação a se utilizar da gamificação, que estimula a competição em uma sala de aula.

518

¹ Mestrando em ciência da informação pela PPGCI-UFAL, pós-graduado em recursos humano e finanças e segurança da informação, graduação em ciências contábeis e análise desenvolvimento de sistema, técnico em programação de jogos digitais. E-mail: kevilisbarbosa@gmail.com



Com embasamento das teorias de alguns pensadores se chegou a uma hipótese de como os mediadores da informação pode implantar o método de gamificação dentro das unidades de ensino? A metodologia deste trabalho partir de levantamento bibliográfico e qualitativo, onde se buscou teorias de pesquisadores da área que discute sobre os assuntos de gamificação, educação e mediação da informação. E como os profissionais da mediação da informação estão tratando destes assuntos nas práticas pedagógicas de transmitir o conhecimento dos livros e artigos publicados. Se chegou ao objetivo geral dessa pesquisa é identificar o papel da gamificação como mediador de informação no âmbito da educação. Os objetivos específicos i) são engajamento da gamificação na educação e nas instituições de transmissão da informação. ii) como introduzir a essa nova metodologia que partiu dos jogos digitais nas instituições de ensino. iii) relacionar a aplicação da gamificação com a mediação da informação.

Mediação da Informação

Quando tratamos de mediação de uma determinada informação trata-se da interferência que um profissional da informação faz, seja ela direta, indireta, consciente, inconsciente, singular ou plural, “A mediação da informação é uma ação que está presente em todo o processo informacional” (GARCIA et al., 2011, p.352).

A ciência da informação buscar estudar essa área tão abrangente que é a mediação da informação e qual o papel do mediador, com as crescentes formas de lidar com a informação nos tempos em que a tecnologia não parar de inovar, como as informações estão sendo atualizada rapidamente devido a herança da internet que faz com que a informação circule em questões de segundos pelo o mundo inteiro. “A mediação da informação passa a fazer parte do escopo da área da Ciência da Informação, bem como é aplicada à prática profissional.” (GARCIA et al., 2011, p.353).

A mediação da informação trás, a concepção dos mediadores sobre o tema que está sendo estudando, as formas de como passar esse conhecimento sobre um determinado tema. “a mediação da informação passa a fazer parte do discurso dos profissionais da informação, mas sem que embase suas práticas.”(ALMEIDA JUNIOR, 2009, p.91). Quando mencionados os profissionais que trabalham passando informações, esses especialistas são como os cabos de internet que ligar os usuários da informação até o banco de dados daquela informação, por exemplo, temos o livro que é o banco de dados temos o profissional da informação que é o professor e temos os usuários que é o aluno.



O professor vai fazer a ligação entre aluno e o livro passando o conhecimento do livro de uma forma lúdica onde esse usuário possa entender a complexidade do conhecimento que está dentro do livro. O mediador da informação ele está ali como apenas um vínculo de referência para quem estão buscando a informação, esse mediado pode ser qualquer objeto seja ele um ser vivo ou um ser sem vida.

... a mediação está presente em todos os fazeres do profissional da informação. Em algumas ações, no entanto, a mediação está presente de forma implícita, muito embora dirigindo e norteando todas as atividades ali desenvolvidas. O armazenamento de informações é alimentado a partir de interesses e demandas dos usuários. A política de seleção, amplamente discutida no desenvolvimento de coleções, tem o usuário final como base de sustentação. O mesmo se dá com os trabalhos de processamento das informações: têm suas ações voltadas para a recuperação de informações que atendam e satisfaçam necessidades dos usuários. (ALMEIDA JUNIOR, 2009, p.92)

Ao aborda sobre o assunto de mediação da informação deve-se ficar atento ao profissional que está fazendo ao papel de mediador com quais atividades eles está fazendo para mediar o acesso dos usuários ao conhecimento e como será processado esses dados pela pessoa que está recebendo esse entendimento. “A mediação da informação é um processo histórico-social. O momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado de seu entorno. Ao contrário: resulta da relação dos sujeitos com o mundo.” (ALMEIDA JUNIOR, 2009, p.93). A mediação da informação é um papel que se dá possibilidade dos seres humanos troca conhecimentos entre si, o tal compartilhamento de saberes entre pessoas faz com que o entendimento de dados que circulam entre pessoas que buscam esse conhecimento.

Os mediadores que transmitem, o conhecimento para os usuários da informação tem um papel muito importante no desenvolvimento social de seus alunos “A mediação da informação é uma ação presente em todo o processo informacional. Ela sofre interferência por parte de seus atores, profissionais e usuários, que participam, ou deveriam participar, de maneira ativa desse processo.”(GARCIA, et al., 2011, p.352). A convicção do mediador deve ter uma discussão na área que faz o estudo de mediação da informação, o técnico tem que ter uma forma de incorporar os dados e transmitir de forma lúdica.



O conhecimento é construído individualmente e coletivamente, através da relação que o homem estabelece com o mundo e com os outros seres humanos. Ele é construído através de ações que medeiam informações entre os homens e, dessa forma, o mundo é observado através de uma „lente“ que interfere em nossa percepção. Participamos da construção do conhecimento dos outros e estes também interferem na nossa construção, através da mediação de informações. (GARCIA, et al., 2011, p.354).

A informação é um conhecimento que o ser humano adquire acessando dados brutos e transformando ele em informações úteis, seja para uma pesquisa para publicação científica ou para se dar uma aula. Com isso o especialista em mediar a informação para os usuários ele faz parte da criação do conhecimento para se fixar na mente do usuário que está recebendo essa informação.

Gamificação o novo método de mediar informação

Essa metodologia de ensino está revolucionando a forma como os profissionais da educação estão passando seu conhecimento para seus alunos seja ele do fundamental até o ensino superior, é uma forma de ensinar através da competição entre os alunos usando a tecnologia para estimular atenção na informação que está sendo passada.

521

a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de desenvolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games. (FARDO, 2013, p.2).

O que o autor quer falar é que através das competições dos games as pessoas tendem a ter um aprendizado maior devido a sua atenção para obter a maior pontuação na competição do game, através disso absorção de informação que esses usuários têm são maiores devido a competição para quem vai ficar em primeiro lugar no jogo.

a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de



problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural. (FARDO, 2013, p.3).

Devido a metodologia que os games utilizam para resolver problemas, as ciências que sempre buscam a resolução de problemas rotineiros de diversos tipos, percebeu como essa metodologia está sendo bastante eficaz nessas resoluções, não seria diferente aplicar ela tanto na ciência da informação como na educação, já que os profissionais da educação são mediadores de informações.

Existe algumas plataformas que se utilizam da gamificação para passar os seus conhecimentos para os usuários absorver as informações nela contida, umas das plataformas ser utilizadas em universidades que é acessível para qualquer pessoa que tenha um smartphone possa aprender uma língua estrangeira. “Duolingo é um bom exemplo de ensino gamificado; é possível até que agrade mais quem deseja apenas se divertir do que alguém mais interessado em aprender o idioma.” (LEFA, 2014, p.2). Esse aplicativo ajuda as pessoas aprender uma nova língua e a metodologia dele se aplica a gamificação como estimulante para os usuários que utiliza essa plataforma.

Essa metodologia está sendo aplicado até nas bibliotecas que são instituições de provimento de conhecimento para os seus frequentadores, onde transmite informações no processo de aprendizagem. “A “Gamification” torna-se um termo mais presente, que pode ser definido como o uso de elementos online e de jogos em contextos não relacionados a jogos, para melhorar a experiência dos usuários e aumentar seu engajamento.”(COSTA, et al., 2019, p.3).

As bibliotecas estão usando a gamificação para que professores, alunos e demais pessoas possam ter mais engajamentos ao frequentar uma biblioteca seja ela universitária ou municipal, essa metodologia não só está sendo aplicada na indústria de jogos, mas em outros setores “é importante ressaltar que tal conceito inclui uma vasta gama de disciplinas, tais como a educação, as bibliotecas, saúde, comércio eletrônico, meio ambiente e assim por diante.” (COSTA, et al., 2019, p.3).

os bibliotecários devem reconhecer que suas instituições devem gameficar seus serviços, na perspectiva de atrair mais e mais usuários, além de aumentar o envolvimento destes com os produtos e serviços da biblioteca, bem como contribuir com a prática docente. (COSTA, et al., 2019, p.3).



Essa é uma forma inovadora para atrair essa geração que está crescendo no meio digital, devido ao avanço das tecnologias da informação as bibliotecas têm que adotar novas metodologias que possa atrair atenção dos jovens dessa geração digital que está surgindo.” O espaço biblioteca escolar tende ser um espaço democrático e cultural tendo esse aspecto de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.” (COSTA, et al., 2019, p. 5).

a biblioteca escolar deve acompanhar todos os objetivos e necessidades da escola e participar ativamente no seu cotidiano precisam ser reconhecidas e efetivadas como um ambiente essencial ao processo de ensino-aprendizagem, influenciando positivamente no ensino básico, dessa forma, suas atividades devem estar intrínsecas ao global da escola e da comunidade, universalizando o conhecimento.(DUARTE, SPUDEIT, 2018, p.110).

Como as escolas estão se adaptando a nova metodologia de ensino baseada na eficácia dos jogos as bibliotecas como uma das principais instituições de transmissões da informação têm que seguir junto das escolas se atualizando com essa nova forma de mediar a informação para seus usuários. “Dessa forma, deve ser um organismo vivo dentro da escola, um local recreativo, educativo e descontraído, ambiente de silêncio, estudo e também de conversas, histórias e debates.” (DUARTE, SPUDEIT, 2018, p.110).

No mundo corporativo esse método utilizado de maneira correta vai fazer com que os colaboradores de uma empresa desempenhem melhor as suas atribuições para poder ganhar o bônus de melhor funcionário do mês. “Sob o ponto de vista emocional, a gamificação é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos.”(MOTA, 2019, p.11).

Educação como mediador de informação

Na educação os profissionais que fazem a mediação do conhecimento dos livros para os alunos têm que estar sempre atualizada devido a mudança das gerações que estão passando pela aquela instituição de ensino.

A mediação como prática pedagógica pode ser pensada em diversos contextos. De modo geral, para este estudo, é possível pensar a mediação como prática pedagógica em dois contextos, a saber: primeiro é o teórico-metodológico que contempla, por exemplo, o construtivismo (PIAGET; GARCIA, 1987), a teoria sócio-histórica



(VYGOTSKY, 1998) e a mediatização de Paulo Freire (1987); e o segundo é o processo empírico-contextual sendo possível destacar, de forma macro, a mediação a partir de instrumentos como a escola, a universidade, etc. (SILVA, et al., 2012, p. 5)

A citação aborda que a mediação da informação como uma prática pedagógica e tem que estudar metodologias lúdicas para passar aquele conhecimento para o receptor da informação e quanto mais práticas for de fácil entendimento será mais eficaz no passar do conhecimento.

o mediador da informação deve ter conhecimento disso, para orientar esse usuário, levantando questões, temas, para poder atender às suas necessidades e, nesse sentido, é importante entender esse usuário, identificando seu perfil, como ele desenvolve a busca, quais informações ele procura, quais caminhos ele percorre, para obter uma informação, além de outras informações ambientais que vão influenciar nessa busca. (RAMIRES, FUJITA, 2022, p. 278, 279)

De acordo com os autores o mediador da informação não se deve apegar apenas a passar seus conhecimentos para os usuários tem que se importa como eles estão absorvendo todos os dados apresentados naquela aula ou palestra, pois seu conteúdo pode estar de primeira mão, mas o método que ele está usando é lúdico.

Nas instituições de ensino o principal mediador da informação é o professor, “reconhecendo o professor como o principal mediador da informação.” (RAMIRES E FUJITA, 2022, p.279). Ele que buscar a melhor forma de passar a informação de uma forma lúdica e de fácil aprendizado,

Além do professor existe outro mediador nessas instituições são as bibliotecas, onde os frequentadores das instituições de ensino buscam por conhecimento, pois o pouco tempo que os professores têm para ministrar uma aula ou palestra não dá para aprofundar em todos os aspectos dos assuntos então existe os trabalhos fora das salas para supri o que não deu para aprofundar.

A biblioteca escolar está diretamente relacionada ao conhecimento dos estudantes, sendo fundamental para o desenvolvimento da competência informacional, no contexto escolar, ou seja, o desenvolvimento de habilidades nos estudantes que os capacite à busca e uso mais efetivos da informação. (RAMIRES, FUJITA, 2022, p. 281)



A citação afirma que além do professor a biblioteca se relaciona com o desenvolvimento dos alunos no buscar do conhecimento, à buscar cada vez mais a informação. “ A biblioteca escolar deve ser mais que um espaço físico; precisa propiciar uma aproximação do aluno com a literatura, com o conhecimento.” (RAMIRES, FUJITA,2022, p. 281). Os bibliotecários deve ter uma postura de mediadores “Ao efetivar uma postura de mediador da informação, o bibliotecário, na medida em que propicia o acesso do usuário aos recursos informacionais disponíveis na unidade de informação, desenvolve atividades educacionais.” (SANCHES, 2009 ,p.7).

O papel do agente mediador da educação não se atém unicamente em educar o usuário para autonomia no processo de busca da informação. Sua atividade deve compreender uma atitude comprometida com projetos que produzam espaços para a construção do conhecimento, e isso por meio de ações educativas que proporcionem insumos necessários para o indivíduo exercer sua cidadania. (SANCHES, 2009, p. 7).

Afirmção da citação é que os usuários que estão buscando a informação através de seus mediadores, o papel deles não só fica como apenas para educação, mas sim no comprometimento em desempenhar a sua cidadania. “esse profissional não explora suas facetas como educador, isso se deve ao não reconhecimento do papel pedagógico que pode desempenhar dentro da unidade de informação” (SANCHES, 2009, p.7).

O professor como mediador da informação tem que estar sempre preocupado como vai passar o conteúdo da sua aula, “Educar é algo que exige muito envolvimento, responsabilidade e dedicação por parte daquele que se disponibiliza em exercer tal prática.” (COELHO, et al., 2018, p.3). Quando esse profissional se dedicar à fazer um excelente trabalho, ele está sendo motivo de inspiração para seus alunos, uma vez que, uma pessoa está dando o seu melhor para transmitir o seu conhecimento ao usuários que estão recebendo o nível de aprendizado aumenta, “A sua prática deve estar alicerçada em ações mediadoras e motivadoras, que atendam seus alunos de forma plena na construção do saber, mas também na transformação do indivíduo.” (COELHO, et al., 2018, p.6).

Na educação são empregados diversos métodos de passar o conhecimento uma delas e utilizando as tecnologias que estão sendo ofertadas, no ano de 2020 teve estouro da pandemia da COVID-19, graças as tecnologias existentes as instituições de ensino tiveram que utiliza-las para continuar transmitindo o seus conhecimentos para os seus usuários. “A tecnologia moderna é fruto da realização do sonho de indivíduos que



incluíram em seu projeto de vida a tarefa de construir ferramentas que tornassem mais fácil a concretização de atos cotidianos.” (SOFFNER, 2013, p.150).

A investigação da mediação e do suporte às práticas educativas que as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem nos dias atuais pode intervir nos programas de inclusão sociocomunitária, servindo de base pedagógica e instrumento de construção do conhecimento de um ponto de vista socioconstrutivista, permitindo aos aprendentes a realização de potencial humano e desenvolvimento de novas competências. (SOFFNER, 2013, p.151).

O que a citação esta afirmando, é que a mediação do suporte as práticas pedagógicas se utilizando da tecnologia da informação, onde pode oferecer aos usuários da informação programas de qualidade para sua inclusão social. “As tecnologias de informação e comunicação, além de afetarem o contexto em que a educação tem lugar e de fornecerem à educação excelentes ferramentas de aprendizagem”. (SOFFNER, 2013, p.151).

Metodologia

Está pesquisa partiu de um levantamento de literatura que aborda diversos assunto sobre mediação da informação, gamificação e educação, onde foram identificados diversos materiais centrados, o interesse da pesquisa sobre informação passada através dos métodos de ensino de gamificação, é de grande importância no desenvolvimento do presente trabalho. Foi feito uma pesquisa bibliográfico qualitativa de obras de pesquisadores que discutir sobre os métodos utilizados para mediar a informação na educação através do novo termo de mediação de informação utilizando para o desenvolvimento de jogos, esse método é tão eficaz na indústria dos jogos digitais que a educação percebeu que é uma ótima ferramenta para passar o conhecimento para os usuários da sua instituição de ensino, através das publicações desses autores em documentos impresso e digitais da comunidade científica. Com isso, se chegou a uma pesquisa bibliográfica utilizando dados que já foram trabalhados por outros pesquisadores e registrados em eventos, revistas e etc.

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes no texto. (SEVERINO, 2016, p. 131).



Devido a utilização dos dados fornecidos pela comunidade científica que trata do assunto abordado neste trabalho se chegou a uma pesquisa qualitativa que buscar através das teorias dos autores citados.

Para aplicar os métodos da gamificação os profissionais da mediação da informação, pode usar alguns aplicativos ou até mesmo jogos lúdicos para estimular a competição entre alunos para que estes alunos busquem o conhecimento, ao fazer isso, os alunos iram ter que pesquisar com bastante atenção. Um aplicativo bastante usado e de fácil interação que utilizar a modalidade de quis é o Kahoot, a interação dos usuários desses aplicativo é bem lúdica.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi feito um levantamento bibliográfico, onde se aborda diversas teorias para se chegar a um resultado que os métodos usados para o desenvolvimento de jogos ele pode ser bastante eficaz como uma ferramenta para que os mediadores da informação, possa utilizar no seu ambiente de trabalho para passar o seu conhecimento para seus usuários.

Após analisar as obras dos autores citados nesse trabalho, se chegou a uma conclusão que a mediação da informação e a educação estão conectadas e os novos métodos lúdico que estão surgindo de outras áreas como da indústria de games, que foi a gamificação, por consequência as novas gerações que estão crescendo junto da tecnologia e utilizando muito jogos digitais e aplicações, seja para celular ou computador.

A ciência da informação tem um campo enorme de exploração de pesquisa junto de outras áreas da tecnologia da informação que possa explorar esses métodos de mediação do conhecimento que pode ser compartilhado de maneira rápida e lúdica para atrair atenção dos usuários antigos e dos novos para este campo de estudo.

Está obra por ser uma pesquisa teórica é a ponta do iceberg para levantar questões de novas metodologias de ensino, como mediação de informação através dos mediadores da educação. Portanto, pode se chegar ao levantamento desses profissionais em uma pesquisa quantitativa, como eles estão lidando com o avanço dá tecnologias da informação através de jogos digitais para serem aplicados em salas de aulas por ser um método bastante eficaz.

Portanto, a ciência da informação utilizando métodos de mediação da informação junto da gamificação e educação para construir uma sociedade crítica, através de práticas pedagógicas nas instituições de centros educacionais que vão praticar a igualdade,



oportunidade do reconhecimento no desenvolver de cada ser que frequente essas instituições de provimento de conhecimento.

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade que ele me deu e a minha filha Késline Santos Silva que é a maior incentivadora para eu buscar sempre dá o meu melhor, agradeço também Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – Fapeal por todo apoio, aos meus professores do curso de pós-graduação em ciência da informação da universidade federal de alagoas e a todos os meus familiares e amigos que torceram por me.

Referência

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. **Mediação, circulação e uso da informação mediação da informação e múltiplas linguagens.** Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/170/170> Acessado em 15/01/2023

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação: ampliando o conceito de disseminação. In: VALENTIM, M. L. P (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação.** São Paulo: Polis; Cultura Acadêmica, 2008. p.41-54

BOARON, L. D. S. **Como a gamificação aplicada no ambiente corporativo pode engajar seus colaboradores e tornar o trabalho mais atraente e estimulante.** Disponível em: http://repositorio.isaebrasil.com.br/wp-content/uploads/2020/01/MBADHG_2.17_Leizi-Diane-Santos-Boaron.pdf Acessado em 21/01/2023

COELHO, G. E. P., SILVA, P. C. P., LOPES, T. F. S. F. **A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf> Acessado em 24/01/2023



COSTA, M. J. M., VIANA, J. A. R., BOTTENTEUIT JUNIOR, J. B., SILVA, S. R. F. **Gamificação em bibliotecas: perspectivas e possibilidades das estratégias gamificadas em bibliotecas escolares.** Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2020/08/Art22-Ano-11-vol30-Novembro-2019.pdf.pdf> Acessado em 18/01/2023

DUARTE, T., SPUDEIT, D. **Práticas inovadoras nas bibliotecas escolares em Florianópolis: empreendedorismo cultural em foco.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328872563_Praticas_inovadoras_nas_bibliotecas_escolares_em_Florianopolis_empreendedorismo_cultural_em_foco Acessado em 20/01/2023

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629> Acessado em 17/01/2023

GARCIA, C. L. S., ALMEIDA JÚNIOR, O.F., VALENTIM, M. L. P. **O papel da mediação da informação nas universidades.** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115176/ISSN2236-5753-2011-01-02-351-359.pdf?sequence=1> Acessado em 10/01/2023

LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas** Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf Acessado em 18/01/2023

MURR, C. E., FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação o que é, para que serve, potencialidades e desafios.** Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf> Acessado em 13/01/2023

RAMIRES, A. Q., FUJITA, M. S. L. **A mediação da informação pelo professor para alunos dos anos iniciais ambiente de biblioteca escolar.** Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/841> Acessado em 22/01/2023



SANCHES, G. A. R. **O bibliotecário como agente mediador da informação, cultura e educação.** Disponível em:

http://eprints.rclis.org/23795/1/Gisele_Sanches%5B1%5D.pdf Acessado em 24/01/2023

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

SILVA, J. L. C., SILVA, A. S. R. **A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escola: algumas considerações.** Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/52227> Acessado em 22/01/2023

SOFFNER, R. **Tecnologia e educação: um diálogo freire – papert.** Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22353/18549> Acessado em 25/01/2023



DO TRABALHO PARA A ESCOLA: PERCEPÇÕES E ANSEIOS DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Leda Regina de Jesus Couto¹

Agnaldo Pedro Santos Filho²

Marla Silva do Vale Satorno³

Introdução

Nesta pesquisa, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino brasileira ainda discriminada e subjugada a um processo educacional de baixa qualidade e de poucos investimentos, com um público carente e oprimido por um sistema capitalista e ainda colonial de ensino. Contudo, com estudantes que ainda vêem a educação como uma ferramenta para mudanças de suas vidas.

Entre a década de 1950 e início da década de 1960 o Brasil vivia um período de abertura para mudanças na estrutura econômica, novos caminhos para a política externa e, por conseguinte, mudanças também na educação. A população estava aprendendo a ter direito de voz, de se imporem como seres humanos, como sujeitos de seu processo histórico e de mudanças. Paulo Freire, então, cria um método de alfabetização de adultos que empodera e torna o educando o centro do processo pedagógico. A Educação de Adultos de Paulo Freire tem seu grande marco no Brasil em Angicos, pequena cidade localizada no sertão do Rio do Norte onde em suas palavras:

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não

531

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB), bolsista PAC-DT (UNEB). Professora Assistente do Colegiado de Letras Inglês na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: lcouto@uneb.br .

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA). Professor do Colégio Militar de Salvador. E-mail: agnpedro@gmail.com .

³ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Professora Assistente do Colegiado de Letras com Inglês na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: mvale@uneb.br / marla.vale@uefs.br



descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico (FREIRE, 2021, p. 90).

Portanto, uma educação conscientizadora e libertadora que enfrentava as elites, o sistema patriarcal e hegemônico, um método ativo, dialógico, crítico e criativo. Movimento que começou no sertão brasileiro e se espalhou pelo Brasil. Freire (2022) enfatiza que com a educação libertadora, os educandos renunciavam ao papel de objeto e exigiam o papel de sujeitos.

Contudo, para toda situação há uma oposição, as forças retrógradas ditas nacionalistas tomaram o poder no golpe militar de 1964. Paulo Freire foi exilado e os militares criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um método acrítico, de anti diálogo, uma educação bancária, em que o aluno é depositário de informações que não o instiga a criar, seu conhecimento e cultura são anulados.

O Mobral é extinto em 1985 quando acaba a era militar, o Brasil volta a um período de redemocratização e Paulo Freire retorna ao país. Todavia as marcas da educação bancária persistem até nossos dias, uma postura de anti diálogo, que aniquila a criatividade de educandos e, também do educador, “na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente pelos seus alunos” (FREIRE, 2022, p. 95).

Com a redemocratização evoluímos um pouco, os governos democráticos nos deram a possibilidade de dizer que o filho do mecânico se tornou engenheiro, o filho do lavrador virou médico ou professor. Mas não evoluímos ainda a ponto de valorizar profissões como médico, gari e mecânico. A sociedade capitalista com suas heranças coloniais infelizmente ainda se caracteriza “pelo analfabetismo e pelo desinteresse pela educação básica dos adultos” (FREIRE, 2022, p. 44). Miguel Arroyo (2014) também argumenta que as concepções e práticas de ensino estão moldadas para subalternizar as pessoas da EJA e os estudantes das escolas públicas do nosso Brasil de forma geral.

Neste texto, pesquisamos a EJA pois são turmas que têm crescido no Brasil, principalmente entre os jovens de 18 a 25 anos que foram expulsos da escola ou atrasaram seus estudos por necessitar trabalhar ou tomar conta da família. Preocupamo-nos com amplos aspectos da educação, com o ambiente escolar, a comunidade da qual o educando faz parte, aspectos sociais, culturais e políticos, por termos educandos que fazem parte de grupos sociais oprimidos que foram tolhidos de seus direitos desde o processo



histórico de colonização de nosso país, possuem as marcas de trabalhadores que não são reconhecidos, desumanizados. Estes buscam na escola um espaço de acolhimento, apoio, respeito e, especialmente, um lugar que os ajude a encarar os desafios do seu cotidiano para que tenham sua humanidade restabelecida e que, acima de tudo, os perceba e valorize como trabalhadores.

Portanto, através da interação com 48 (quarenta e oito) educandos da EJA de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública no Recôncavo da Bahia, Brasil, objetivamos compreender suas percepções sobre o ensino e aprendizagem na escola pública, bem como, entender suas necessidades e interesses, direcionando o olhar para a vida do árduo trabalho diurno e do estudo noturno em um país que os vê essencialmente como força de trabalho por um sistema político ainda colonizador e neoliberal. Com base nas discussões realizadas e observações das aulas e interações no espaço escolar, descrevemos as dificuldades enfrentadas por esses educandos para se manterem na escola.

A partir do que aqui é exposto e da vivência do sistema de ensino no Brasil, advogamos por uma educação mais participativa, crítica, inclusiva e emancipadora. Pensamos, portanto, em educação que ouça mais o estudante, em que ele tenha participação no planejamento de aulas e na sua produção de conhecimento.

Percursos Metodológicos

Esta é uma investigação de caráter qualitativo, visto que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p. 58) que fazem parte da pesquisa em estudo.

Neste estudo de caso em uma turma de EJA do Ensino Médio de uma escola pública do Recôncavo da Bahia, Brasil, foram realizadas observações de aulas, questionários e entrevistas abertas com os participantes. compreensão e análise do contexto, acontecimentos e vozes das pessoas da EJA que participaram da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), no estudo de caso, os pesquisadores devem definir os sujeitos e locais pesquisados, estabelecer os critérios de como proceder e como avaliar as possibilidades de realização da pesquisa para, a partir disto, proceder à recolha de dados, analisando-os, explorando-os e tomando decisões acerca dos objetivos e caminhos a serem trilhados. Logo, foram seguidos os seguintes passos para realização do estudo:



aplicação de questionários entre os educandos; observação de aulas nos meses de março e abril quando foi desenvolvido o projeto “*Who am I?*” (Quem sou eu?) na de aula de Língua Inglesa; entrevistas abertas com educandos para melhor compreensão de seus posicionamentos. Para esta pesquisa indagamos quem são esses educandos da EJA, estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do Recôncavo Baiano para melhor compreender suas percepções de mundo, dificuldades enfrentadas e sua relação com o processo educacional em uma perspectiva decolonial, crítica e emancipadora.

Os educandos da EJA

Para melhor delinear nossa investigação, faremos uma descrição das pessoas da EJA que participaram de nossa pesquisa. Essa turma da EJA do Ensino Médio era composta por 48 educandos, sendo 26 homens e 22 mulheres, com faixa etária entre 18 e 59 anos. Quanto à classificação de raça, eles se consideravam: 20 pretos, 19 pardos e 9 brancos. No Ensino Médio desta escola do Recôncavo da Bahia tem-se uma maioria de pessoas negras. Percebe-se que o índice de pessoas negras na EJA no nosso Nordeste do Brasil é sempre maior do que a de brancos devido a uma reparação histórica que ainda não ocorreu do período colonial brasileiro quando negros vinham da África escravizados. Quanto a essa questão, Arroyo (2014, p. 126) argumenta que

Inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça, foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos. As teorias pedagógicas ora reagem, ora vêm contribuindo nessa estratégia segregadora. [...] Sem superar esses tratamentos continuarão entrando na escola para serem humilhadas, inferiorizadas, reprovadas por não serem alfabetizadas na idade certa.

Esta provocação de Miguel Arroyo está embasada em índices alarmantes de maioria negra nas escolas noturnas do nosso país. Quanto à alfabetização, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IDEB, 2019) indica que o índice de pessoas pardas e negras analfabetas no Brasil entre 15 e 19 anos é de 9,8% em contraposição a 4,8% de brancos.

Estudantes que são reprovados ou expulsos da escola porque sua cor é inferiorizada, lhe restringe direitos. É preciso a luta pelo (re)conhecimento, respeito e direito de todos serem tratados como iguais. Para que a criança, o jovem, o adulto e idosos da periferia tenha direito ao acesso a uma educação de qualidade, a uma vida verdadeiramente humana.



Para além da cor da pele, a moradia desses alunos indicam sua origem, sua cultura, suas necessidades e características. De acordo com o estudo, constatamos que 26 dos educandos eram moradores da zona urbana e 22 deles eram moradores da zona rural. Logo, 45,8% da turma era formada por pessoas advindas do campo, que segundo Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021) fazem parte de um grupo que enfrenta problemas de acesso aos espaços formais de educação e precisam se deslocar até os centros urbanos. Segundo os autores, esses estudantes "percorrem trajetos de uma, duas, ou mais horas para chegar à sua escola na cidade, pois em seu entorno há uma carência de escolas, principalmente no Ensino Médio da educação básica e as modalidades em EJA" (p. 222). Esses educandos descreveram a dificuldade nas longas viagens de ônibus em estradas esburacadas, chegando em casa entre 23:00 e meia noite, além disto, tendo que acordar às 5:00 da manhã para o trabalho no campo e/ou para os afazeres domésticos. Vida extenuante com poucas horas de sono para aqueles que percebem a educação como uma possível válvula de escape dessa fina desumanizada. Um estudo que não acontece do jeito que eles gostariam por não terem tempo fora da escola para leituras e realização de atividades solicitadas pelos professores. falta de tempo para estudar e fazer atividades solicitadas pelos professores fora da escola.

Na busca por uma educação de qualidade, emancipadora, dialógica e crítica é preciso darmos vozes e espaço de atuação para os jovens, adultos e idosos da EJA, bem como a toda a comunidade escolar, que todos atuem na educação, do porteiro da escola à diretora, para que seja uma educação que se pensa junto com os educandos e toda comunidade e não para eles. Essas diversidades etária, de gênero, social e cultural nas turmas de EJA transformam-nas em classes desafiadoras e ricas, por haver uma variedade de pessoas com objetivos e formas de ver a vida e de aprender diferentes.

Essas identidades da EJA são constituídas por desempregados, trabalhadores urbanos e rurais, jovens que buscam o primeiro emprego, sem terras, sem teto, pretos, pardos, brancos, donas de casa, enfim, pessoas de comunidades desassistidas do nosso país, trabalhadores-educandos que formam a diversidade da EJA, a diversidade do nosso país, que reivindicam seu espaço e seus humanos direitos.

Projeto educacional numa perspectiva crítica e dialógica

O Ensino Médio da EJA no Brasil é dividido em duas etapas que são chamadas de Etapas V e VI ao longo de dois anos. Anteriormente tinha-se duas aulas de Língua Inglesa apenas



na etapa V, pois correspondia às disciplinas de Linguagens e Humanas e na etapa VI não havia aula de inglês porque eram ministrados componentes de Exatas e Ciências da Natureza, a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2021, passou-se a oferecer apenas uma aula de inglês em cada etapa.

O projeto intitulado “*Who am I?*” que aqui fazemos a análise da perspectiva da identidade dos educandos da EJA foi realizado com uma turma da etapa V do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Recôncavo Baiano, no Brasil. No início da primeira unidade, a professora de inglês desta turma aqui investigada, realizou o referido projeto. Para seu desenvolvimento, a educadora apresentou na sala de aula, durante o primeiro mês de aula, diferentes gêneros textuais como poemas, música, carta, artigo de revista e propagandas.

A escolha desses gêneros textuais foi realizada através de uma conversa com os estudantes para compreender seus interesses quanto a gêneros musicais, autores, etc. A exemplo, a canção escolhida para ser trabalhada foi um *reggae* de Bob Marley devido aos interesses dos educandos neste ritmo e objetivos da educadora por canções que instigasse o pensamento crítico e a liberdade de fala. Todos os textos trabalhados eram escritos em Língua Inglesa e tinham como temática a identidade. Todavia, atentamos que a educadora não conduziu as discussões e debates em inglês, todas as análises foram desenvolvidas em língua portuguesa. Pois, os educandos da EJA possuem pouco contato com o inglês, o que inviabilizaria uma discussão produtiva. Assim sendo, ressaltamos a importância de aulas em que o estudante esteja no centro de todas as atividades e que estas sejam planejadas com eles, para que sejam atendidos seus humanos direitos, entre eles:

direito a entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de dominação de que são vítimas históricas.

Mas também têm direito a que suas resistências e lutas por libertação/emancipação sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processos de humanização, produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas (ARROYO, 2014, p. 16)

Nessa perspectiva de respeito aos seus direitos como seres históricos e criadores de cultura, durante a realização do projeto, pudemos observar que os estudantes estavam no centro do processo educacional, discutindo suas vivências a partir dos textos apresentados, rodas de conversas realizadas e produções de conhecimentos.



Além dos textos e discussões, os estudantes produziram poemas, textos e charges alguns em língua materna e a maioria em Língua Inglesa. Dos 48 alunos, 40 fizeram apresentações sobre suas vivências, suas profissões, problemas, desejos e perspectivas

Os educandos da EJA: suas identidades, desafios e possibilidades por uma vida mais justa

Começamos a descrever uma das tantas dificuldades enfrentadas por essas pessoas da EJA, o horário de início e término das aulas. Nesta escola em que foi realizada a pesquisa as aulas da EJA se iniciam às 19:00 e termina às 21:40 de segundas às sextas-feiras. Percebemos que muitos alunos frequentemente se atrasavam, chegando à escola por volta de 19:30 e tinham como justificativa o trabalho que concluía tarde, às vezes tendo que trabalhar tempo extra, outra questão era o transporte escolar que, às vezes, atrasava e em dias de muita chuva não acontecia devido ao alagamento das estradas.

Outra justificativa para o atraso era por conta do lanche que é oferecido na chegada desses alunos à escola, então, eles iam direto para o refeitório pois vinham direto do trabalho com fome e se demoravam também para fazer a refeição. Ressaltamos a importância desse alimento para estudantes que moram na zona rural e se deslocam por longas distâncias para estudar e para os trabalhadores-educandos que vão do trabalho direto para a escola. Logo, por conta desses atrasos costumeiros, a aula de Língua Inglesa que deveria acontecer das 19:00 até às 20:20 só se iniciava entre 19:15 e 19:20, algumas vezes às 19:30, o que acontecia também em outras turmas da EJA.

Ao ouvir os educandos da EJA, percebemos que suas vozes precisam ser ecoadas. Essas pessoas silenciadas por um sistema colonialista e capitalista precisam de espaço para falarem acerca de suas vivências que englobam temáticas como trabalho, vida social, comunidades, educação, bem como, violências, discriminações, opressão, entre tantas outras questões que perpassam a vida do estudante da EJA que teve sua história educacional truncada por questões sociais, políticas e histórias. Algumas destas questões puderam ser observadas nesta pesquisa em que buscamos entender suas identidades e do ensino pautado em uma perspectiva reflexiva e libertadora, pois, o ensino de uma língua deve estar ligado aos princípios dialógicos que têm o educando como ativo participante no seu processo educacional. Portanto, uma pedagogia que reconheça “que suas identidades e valores de trabalhadores vêm da família, da classe” (ARROYO, 2017, p. 47) com uma



pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p. 43).

Esse princípio freireano de uma pedagogia que dá voz ao oprimido continua sendo uma pauta de luta para a educação brasileira. Assim sendo, ao pensarmos a práxis nas aulas de Língua Inglesa, devemos proporcionar aos educandos, além de conteúdos e informações, reflexão coletiva sobre a sua realidade. Só a partir deste conhecimento, de ouvir as vozes destes seres históricos e de cultura que são os jovens, adultos e idosos da EJA, poderemos construir juntos para uma educação de significado, que seja crítica e emancipadora. Neste sentido, Arroyo (2017) também nos instiga a pensar nesta perspectiva reflexiva e libertadora que terá como consequência assumir as experiências sociais e coletivas desses trabalhadores como “estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados” (p. 45) no ambiente escolar.

Para que de fato aconteça um ensino e aprendizagem de línguas pensado nos educandos e suas vivências como centro do processo educacional, o projeto “*Who am I?*” foi desenvolvido utilizando-se de diferentes gêneros textuais, para estimular discussões entre os educandos, sobre suas vidas, percepções de mundo, problemas e perspectivas. Conforme Barros (2016), é essencial para uma aprendizagem cidadã que se promova uma identificação do estudante com a língua estudada. Assim, a participação da turma e o engajamento nas questões trazidas pelos colegas, bem como, o respeito dos colegas nas discussões promovidas em sala de aula era primordial para o desenvolvimento do projeto. As produções de conhecimento na EJA podem ser realizadas através de práticas inter e transdisciplinares, com temas geradores que reflitam sobre os percursos de vida oprimida e desumanizada do educando e de suas comunidades. Pois, como afirma Freire (2011, p. 52), a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Nessa diversidade de identidades e contextos sociais da EJA, a Língua Inglesa deve servir aos interesses desses grupos oprimidos em uma perspectiva de valorização de sua cultura, dos seus saberes, pois, a língua deve ser compreendida como prática social e bem cultural em nossa constituição como seres históricos. Com base em Paulo Freire (2011; 2021), Arroyo (2014; 2017) e Anjos (2016) e em nossa experiência nas salas de aula da EJA e de formação de professores, defendemos práticas pedagógicas centradas nas experiências e



nas relações dialógicas uns com o outro. Portanto, acreditamos que a Língua Inglesa pode deixar de ser estrangeira, seja apropriada pelos educandos e estes façam uso dela na escola pública e fora dela, para valorizar e mostrar a cultura do nosso Nordeste, de nosso Brasil, para falarmos de nossa história, reivindicarmos direitos e termos acesso a outras culturas e outros conhecimentos.

Utilizando-se da perspectiva intercultural crítica, os educandos relataram a dificuldade de transporte para a escola, os motivos de evadirem do ambiente escolar ou, como designa Freire (2011; 2021) e Arroyo (2017), serem expulsos do sistema de ensino. Relacionado a isto, uma das temáticas tratadas recorrentemente foi o trabalho ou o desemprego e suas consequências. Os educandos também ressaltaram, às vezes, com orgulho e, às vezes, um pouco envergonhados, sobre suas habilidades em diferentes ocupações como trabalhadores do campo, donas de casa, cabeleireiros, estocadores, faxineiras, mototaxistas, mecânicos, músicos, donas de casa, vendedoras, manicures, etc. Havia, nessa turma, um aposentado que se orgulhava de sua história, relatou-nos suas experiências profissionais anteriores como caminhoneiro, entre outras várias ocupações que teve ao longo de uma vida sofrida, e sua busca por novas perspectivas após um acidente que o impediu de trabalhar por longos anos e o tolheu de direitos como cidadão. Sobre esses desumanizantes percursos, concordamos com as críticas de Arroyo (2017):

nunca foi fácil [...] reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. Uma história também de tantas tentativas de abrir outras possibilidades de desconstruir hierarquias. De fazer outros itinerários sociais, raciais, humanos (ARROYO, 2017, p. 26).

Paulo Freire (2021) também dispõe sobre essa desconstrução de hierárquicas ao destacar a importância da valorização de toda e qualquer profissão para que nossos alunos sejam respeitados e se valorizem, não tenham vergonha das ocupações dignas que exercem. Vários são os percalços e dificuldades que enfrentam os jovens e adultos da EJA devido a toda história de opressão, por viver uma realidade de países que continuam atrelados a uma história colonial, de uma prisão capitalista e neoliberal. A violência está muito presente nesses países e nessas vidas, como também estavam presentes na vida destes educandos da EJA. Estes relataram experiências violentas em suas variadas formas: violências verbais, violências sociais, violências físicas e violências psicológicas. Motivadas por racismo, preconceitos em suas inúmeras formas, machismo e, também,



pela própria condição de pobreza e desumanização a que estão subjugados. Em face ao exposto, destaca-se a necessidade de criação de condições para a construção de conhecimento trazendo as comunidades para a escola, uma instituição deve também ir, conhecer e atuar nos ambientes sociais, históricos e culturais desses alunos.

Começemos por nossas salas de aula e ampliemos essas vozes nas comunidades, nos grupos sociais, no Brasil. Precisamos, não só debater os problemas como, principalmente, construir possibilidades de mudanças. As aulas de Língua Inglesa, bem como, todas as outras disciplinas trabalhando inter e transdisciplinarmente, podem ser um espaço para compreensão dessas relações de poder no Brasil e no mundo, e das lutas que são travadas em busca de melhores condições de vida.

Como forma de dar voz a esses estudantes em sala e para além dela, no projeto “*Who am I?*”, após a discussão dos gêneros textuais e das rodas de conversa, os estudantes fizeram produções textuais. Escritas estas que, conforme recomendam os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram tarefas baseadas em seu conhecimento prévio, nas discussões já realizadas e dentro de um gênero textual de seu conhecimento. Estas produções escritas eram baseadas no tema “Quem sou eu?”, em que os educandos poderiam se apresentar em Língua Inglesa ou em Língua Materna, a solicitação era que fosse preferencialmente em inglês, o que foi realizado por 40 dos participantes, porém, 08 deles preferiram se expressar em português.

Os textos foram curtos também devido à pouca habilidade na Língua Inglesa, contudo, bastante expressivos. Esses jovens e adultos puderam se posicionar, estavam livres para se mostrar. Chamou nossa atenção que todos escreveram sobre suas qualidades e discorreram sobre seu lugar no mundo. Os temas mais recorrentes nos textos e apresentações foram sobre trabalho, educação, comunidade, entretenimento e lutas.

Todos os educandos citaram o tema trabalho, esta poderia ser uma palavra geradora aos moldes freireanos. Pois, como pondera Arroyo (2017), antes de serem estudantes, eles são trabalhadores. Isto os identifica e é algo de extrema relevância em suas vidas, uma vez que boa parte destes trabalhadores-educandos buscam a EJA para terem uma melhor qualificação, para se inserirem no mercado de trabalho ou para melhorarem as suas condições laborais.

Essa demanda precisa ser urgentemente considerada por toda comunidade escolar dada a sua importância para as pessoas da EJA, visto que, o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (BRASIL, 2000). A importância da educação como emancipadora está notória no número de estudantes que citaram o tema durante o



projeto: de 48 educandos, 45 se referiram ao tema educação, alguns se posicionando como estudantes, outros foram mais detalhistas e escreveram sobre seus itinerários na educação, motivos de estarem na EJA, escolha da escola, outros trouxeram detalhes sobre a sala, colegas, etc. Em sua maioria de forma positiva, demonstraram a importância da educação em suas vidas.

Alguns educandos, entretanto, protestaram ao dizer que não gostam de estudar com a frase “*I don't like to study*” ou expressões similares. Ao elogiarem, protestarem ou discorrerem sobre detalhes da educação em suas vidas, entendemos a importância que ainda tem o ambiente escolar para a população desassistida de nosso país, mesmo dizendo não gostar de estudar, eles persistem nos itinerários para a escola que ainda lhes trazem certa esperança de um futuro melhor. Por sua importância como um ato político e de conhecimento, logo, criador e libertador (FREIRE, 2021), destacamos que é necessário discutir com esses educandos o que é o estudo para eles, o porquê de alguns afirmarem não apreciar o estudo, para podermos compreender o que precisa ser mudado na EJA, a fim de que a aprendizagem seja um ato prazeroso e emancipador.

O senso de pertencimento também faz parte dessas pessoas, posto que 45 educandos se referiram às suas comunidades, trouxeram em suas produções dados como: informações sobre o local onde moravam; atividades que realizavam em suas comunidades; problemas enfrentados nesses espaços; relações sociais e culturais nesses locais. Isto é uma confirmação da relevância de uma educação pautada nas vivências e experiências dos educandos, uma processo que traga a comunidade para a escola e que leve a escola para a comunidade.

Outra temática que se fez presente nas discussões e produções foi o entretenimento, formas de se divertirem e de se expressarem. 40 dos 48 educandos citaram festas, festas, danças, bebidas, bares, costura, pintura, passeios, praia ou a própria zona rural como meios de diversão. Acerca do entretenimento e da cultura, destacamos a necessidade de trazer a cultura do educando para a escola, as pessoas que estão envolvidas com o sistema de ensino devem compreender as motivações de seus educandos para que possam desenvolver em conjunto uma educação pautada na interculturalidade, na vivência desses sujeitos e de suas comunidades (SANTOS FILHO e COUTO, 2020).

Não só o lado positivo das diversões e entretenimentos estiveram presentes nas discussões e produções textuais. 37 educandos se referiram a problemas que enfrentam no seu cotidiano de uma sociedade oprimida e desumanizada. Entre os desafios enfrentados, foram citados: a prisão de colegas, amigos ou parentes; mortes; desemprego;



falta de perspectivas; desilusões; e, principalmente, a violência em suas amplas concepções, sejam históricas, políticas, culturais e/ou sociais. “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2011, p. 41). Por conseguinte, consideramos que a sala de aula, quer seja para o ensino e aprendizagem de inglês ou de outras disciplinas, não é um espaço neutro, deve ser um lugar de lutas pela liberdade, para acolhimento e avaliação crítica em busca de um sistema decolonial de emancipação histórica, política e social.

Os temas citados pelos trabalhadores-educandos exigem uma maior atenção, devem ser feitas mais discussões, busca de soluções ou possibilidades de mudanças, compreensão de como outros grupos oprimidos lutaram ao longo da história para solucionar problemas parecidos. Acreditamos que projetos envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade precisam ser pensados e colocados em prática.

Alguns professores de Língua Inglesa tentam trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural, mas, às vezes, não conseguem fazê-lo por não terem conhecimento teórico e práxis pedagógica para EJA, ou por estarem ainda atrelados a uma prática colonial e “estrangeirizante”. Anjos (2016) explicita que para evitar que o ensino da Língua Inglesa continue sendo conduzido de maneira colonial, o que resulta na supressão da identidade do aprendiz e na promoção do desenvolvimento de uma nova identidade (a identidade do ser menos ou a importação de uma identidade estrangeira), é necessário adotar medidas que permitam a preservação da cultura do aluno. Nesse sentido, compreender as forças do processo de colonização e do capitalismo através da Língua Inglesa é fundamental.

Se o educador não relacionar a aprendizagem da língua com a cultura do educando, pode se criar lacunas em suas aulas, pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O educando da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura do seu próprio povo, dos grupos sociais dos quais fazem parte e do contato e compreensão da cultura de outros povos. Para Anjos (2016) o desenvolvimento de habilidades interculturais na sala de aula de Língua Inglesa, coloca em evidência o respeito e a flexibilidade, como também, a curiosidade pelo outro e a abertura para a aprendizagem, além de outros aspectos positivos como motivação, senso de humor, empatia e tolerância. Portanto, envida-se uma educação intercultural crítica que empodere o educando e sua comunidade, e



desenvolva “competências sociocomunicativas, partindo de realidades locais, para o estabelecimento da comunicação e conseqüentemente fazê-lo sentir gradualmente que a língua alvo, não mais estrangeira, lhe pertence também” (ANJOS, 2016, p. 112).

Devemos valorizar o conhecimento do aluno e trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância, de modo que a aula se torne atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2011, p.77- 78).

A escola é, portanto, um lugar em que os sujeitos oprimidos em suas trajetórias socioeconômicas podem se sentir gente, pois, como enfatiza Arroyo (2000, p. 53), a escola é um espaço de direitos, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno”, enfim, direito à humanidade. Educadores e educandos podem e devem se apresentar como resistência para agir de forma emancipadora e libertadora. Em oposição à educação bancária que anula o educando (FREIRE, 2011), as aulas na EJA devem ser fluidas e maleáveis, onde a produção de conhecimento é realizada a partir das reais necessidades dos educandos.

Neste enfoque, o projeto “*Who am I?*” tentou trabalhar dialogicamente com esses educandos, em uma perspectiva intercultural crítica, com o propósito de que estes se sentissem valorizados, percebessem sua importância como sujeitos sociais de direito que podem e devem exigir seu espaço na ação social.

Considerações finais

Interagir com educadoras, educandos e toda a comunidade escolar nos propiciou vislumbres para uma educação decolonial e emancipadora na EJA. Sabemos que ainda há uma longa caminhada a ser realizada para trazer o educando para o centro do processo pedagógico no Brasil. A busca por empoderamento com os jovens, adultos e idosos da EJA é uma conquista diária que pode ser realizada sim. Devemos compartilhar experiências, discutir teorias e construir conhecimentos sempre com nossos educandos e suas comunidades na busca de um mundo de mais respeito por todos.



Referências

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como Língua Franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Jaqueline. **O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas cidadãs**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, [S.L.], v. 2016, n. 1, p. 1-19, 13 jul. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 10 de maio de 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; Página | 177 Macabéa – **Revista Eletrônica do Netlli** | V.10., N.8., p. 95-128, out.- dez., 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, n.35, v. 2, p. 57-63, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD: Educação 2018**. Online: IBGE, 2019.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus. Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 300-310, 2020.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus; VIÑAL JUNIOR, José Veiga. O ensino de Língua Inglesa nos espaços: reflexões e possibilidade para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA. **Revista Rural e Urbano**, v. 06, n. 01, p. 213-227, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: **Mercado das Letras**, 2004, p. 95-128.



NEOLIBERALISMO E O ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE JOVENS EGRESSOS E SUAS INSERÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Clara Pereira dos Santos¹

Introdução

A educação brasileira é um dos maiores fatores de análise das juventudes do país, uma vez que através dessa interação social secundária os indivíduos se inserem nas relações sociais vigentes, bem como ocupam espaços na sociedade. O Ensino Médio, última etapa da educação básica é o trampolim para o mercado de trabalho e/ou a continuação dos estudos, mas sobretudo é a etapa que forma o cidadão para o mundo e para suas relações, apto a fazer suas escolhas e seus anseios. Nota-se que por isso esta etapa de ensino é uma das que mais é alvo de disputas políticas ideológicas que são norteadas por diferentes linhas de pensamentos

Nesse sentido o presente estudo visa apresentar e compreender a inserção social de jovens egressos do Ensino Médio. Contudo analisa como as influências do neoliberalismo afeta a educação e as juventudes, bem como quais são as estratégias de sobrevivência nesta conjuntura. Vale destacar que os dados do presente trabalho advêm de uma pesquisa mais ampla desenvolvida durante o período do mestrado em Sociologia Política². Portanto os dados apresentados foram recortados afim de focalizar na inserção social no mundo do trabalho, continuação nos estudos e outras trajetórias possíveis.

Afim de encontrar tais resultados o estudo focalizou em egressos do ensino médio dos turnos matutino e vespertino que concluíram o curso no período de um ano. O Colégio escolhido foi na cidade de Campos dos Goytacazes no interior do estado do Rio de

546

¹ Doutoranda em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais/PPGS - mclaraop@gmail.com

² Trabalho de Dissertação defendido no ano de 2022 no PPGSP/UENF: SANTOS, Maria. O neoliberalismo e a política educacional do Ensino Médio: Estudo de caso de egressos de um colégio do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, p. 113. 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2022/09/Dissertacao-Maria-Clara-Pereira-Versao-Final-com-ficha-e-ata-assinada.pdf> Acesso em: 09.Mar.2023.



Janeiro, já a inserção no campo se deu a partir do PIRP (Programa de Residência Pedagógica) no ano de 2019. Dessa forma o estudo se caracteriza por um estudo de caso de caráter qualitativo, uma vez que conta com a combinação de uma revisão bibliográfica na literatura e coleta de dados a partir de entrevistas. A população selecionada dentre setenta egressos distribuídos por quatro turmas foi a de vinte e três jovens, contudo apenas quatorze entrevistas foram terminadas e se tornaram os dados que serão apresentados.

Em primeiro momento apresento um arcabouço teórico que trata da educação mais precisamente do Ensino Médio, do mundo do trabalho e suas novas conformações. Além disso uma abordagem acerca do neoliberalismo e suas influências no mundo educacional e do mercado de trabalho. Em seguida serão apresentados os resultados da pesquisa levando em consideração o perfil socioeconômico dos entrevistados, bem como suas inserções sociais no mundo do trabalho, continuação nos estudos, anseios futuros e caminhos percorridos.

Fundamentação teórica: Educação e trabalho frente a conjuntura neoliberal

O neoliberalismo vem se aprofundando nas políticas educacionais e trabalhistas do país, bem como na subjetividade dos indivíduos em forma de ideologia que influencia nas inserções sociais na contemporaneidade. Segundo Harvey (2008) ele foi difundido nas sociedades a partir de ideias de liberdade individual e da dignidade humana em contexto que a civilização estava em questão. Desde então a neoliberalização redefine as classes e perpassa diante dos mercados financeiros redefinindo os empresários e os trabalhadores. Por sua vez Foucault (2008) em outro momento contribui para pensa-lo enquanto uma política de moldura que é incorporada pelos indivíduos em forma de capital humano, tornando-lhes assim empreendedores de si mesmo.

Na contemporaneidade os estudos acerca do neoliberalismo se aprofundam conforme sua disseminação Dardot e Laval (2016) chamam atenção que, o neoliberalismo não se resume apenas à lógica do mercado como, também, pode ser uma ideologia ou uma política que interfere na vida dos indivíduos. Os autores contribuem, principalmente, para pensar o neoliberalismo enquanto uma norma de vida que nos coloca em competição uns com os outros e acaba assim por ordenar as relações sociais aprofundando as desigualdades.

O neoliberalismo opera de diferentes formas em cada parte do globo na América Latina segundo Gago (2018) ele foi instituído “*de cima para baixo*” pois foi instaurado por uma



série de reformas e regimes autoritários, o que ocasionou em novos experimentos como as privatizações, redução de proteções sociais, desregulação financeira, flexibilidade do trabalho, entre outros. No Brasil o neoliberalismo ganha frente a partir de uma proposta de “*nova ordem*” conforme apontam Martins e Neves (2015) o Brasil adotou as ideias do neoliberalismo de maneira tardia, comparado a outros países, mas, também, difundiu um projeto político mundialmente consagrado de um capitalismo neoliberal de face humanizada. Este modelo, então, foi incorporado nas práticas econômicas, políticas e culturais do país, bem como na educação.

Laval (2004) aponta em seu trabalho que o avanço do neoliberalismo na educação foi crucial para as empresas privadas que se aproveitavam para a formação de mão de obra. Dessa forma, a instituição escolar parece existir para fornecer às empresas o capital humano de que necessitam. É característica deste capital humano tornar as pessoas competitivas. Assim, o autor desenvolve em sua tese que o mundo das empresas já se confunde com o mundo das escolas.

No Brasil ocorre uma grande valorização de privatizações e do avanço do empreendedorismo na educação Costa (2009) analisa o quanto isso atravessa as relações sociais e modifica os comportamentos dos indivíduos, tornando-os mais aptos a encarar o que lhes espera após a conclusão do Ensino Médio seja o mercado de trabalho ou a continuação dos estudos.

Marx (2011) já apontava que, o trabalho era uma atividade vital para a sobrevivência, de modo que os trabalhadores precisavam vender sua mão de obra para os capitalistas, uma vez que o mesmo obtém os objetos de trabalho e as matérias primas necessárias para a construção das mercadorias, o que gerava um processo de alienação. O autor acreditava que a emancipação do homem só seria possível quando o mesmo deixasse de ser alienado, ou até mesmo com o fim do modo de produção capitalista. O que não aconteceu e pensadores a frente do seu tempo continuam a refletir sob suas influências as transformações do mundo do trabalho, como Antunes (2020).

Antunes (2020) aborda o avanço da tecnologia de informação que ameaça algumas conquistas, como a regulamentação do trabalho, o direito à carteira de trabalho e as greves. Segundo esse autor, o mundo vivencia um momento de precarização aliado às terceirizações, flexibilidade e sistema de metas. Devido a esse aspecto, vale recordar que Sennett (1999), em seu estudo acerca da corrosão do caráter, já apontava a flexibilização do trabalho que, segundo ele, quebra a rotina do trabalho formal e visa um trabalho informal, onde o trabalhador passa a ser seu próprio empreendedor e transcende as



relações pessoais e de trabalho. Na sua análise sobre o novo capitalismo, aponta que acontece uma reestruturação do tempo que torna as instituições mais flexíveis, criando novas formas de poder e controle.

As mudanças do mundo do trabalho estão atreladas a educação, uma vez que passa a atender as demandas do capital. Vale destacar que pensadores como Althusser (1980) chamaram a atenção para educação enquanto um aparelho ideológico do Estado e isso é visto até hoje com base nas reformas educacionais. Nesse sentido vale destacar as contribuições de Gramsci (2004). Principalmente no Ensino Médio que é a última etapa de formação do ensino básico que vive grandes disputas. Nesse sentido vale destacar as contribuições de Gramsci (2004) que argumenta que estas disputas precisam ser encaradas com contra-ideologias.

Segundo Castro e Garrossino (2010) ao longo da história diversas frentes ideológicas tiveram o Ensino Médio como interesse, como, por exemplo, as classes dominantes que utilizavam do mesmo como estratégia para se manter no poder. Em contrapartida outras propostas também foram lançadas como a do ensino politécnico que tinha o intuito de romper com o processo de aprendizagem destinado ao trabalho manual, que é substrato do modo de produção capitalista e da sua consequente desigualdade.

A continuação nos estudos dos jovens permeia esse conflito ideológico da educação, tendo em vista que o acesso ao Ensino Superior ao longo da história era ambicionado por classes privilegiadas. No final dos anos de 1990 e começo dos anos 2000, conforme Picanço (2016), houve um avanço na democratização para o ingresso no Ensino Superior de grupos sociais que se encontravam em desvantagem socioeconômicas, a partir de programas e sistemas de inclusão nas universidades como: o PROUNI, o REUNI, o SISU e outros. Isso impulsionou o interesse das classes baixas em acessar, principalmente, as instituições públicas.

Dessa maneira é necessário analisar qual a inserção social de jovens como forma de avaliação destas políticas. Segundo Bastos (2005) jovens pertencentes a determinadas classes dentro da sociedade capitalista possuem graus limitados de liberdade de escolha, pois sua condição de classe, muitas das vezes, os leva a percorrer caminhos em que as necessidades superam as vontades próprias.

Com isso é importante compreender o caráter heterogêneo que as “juventudes” estão inseridas, já que segundo Abramovay e Castro (2015) varia conforme as experiências e representações. Assim é necessário pensar o contexto de gênero, raça, classe, nível de instrução, localização e outros para assim compreender as trajetórias de jovens egressos



do Ensino Médio. Dessa forma com base neste arcabouço teórico foram desenvolvidos os resultados encontrados nesta pesquisa.

Inserção social de jovens egressos do Ensino Médio de um colégio em Campos dos Goytacazes:

Os jovens egressos do Ensino Médio deste estudo são pertencentes as classes baixas de acordo com dados obtidos conforme o IBGE e Cad Único, vivem em diferentes conformações familiares como monoparentais e parentais, vale destacar que muitos vivem sob a responsabilidade dos avós. A maioria deles residem próximos a escola, ou seja, vivem em um bairro que coexistem diferentes classes sociais e que é demarcado por a presença de uma das favelas da cidade denominada por seus moradores de comunidade. No que se refere a autodeclaração racial, majoritariamente os jovens são negros, dessa forma este é o perfil que deve ser levado em consideração para reflexão das análises a seguir.

É importante destacar que tendo em vista a grande exclusão social educacional os jovens desta pesquisa são considerados vitoriosos, uma vez que conseguiram terminar a última etapa do ensino básico. Isso é importante, tendo em vista os privilégios alcançados pelas classes médias e altas do país. Dessa forma destaco que a análise da vida profissional dos jovens não serão vistas como escolhas profissionais, uma vez que algumas classes estão diante de escolhas limitadas devido ao contexto que se encontram conforme Bastos (2005).

Acerca dos jovens entrevistados dos quatorze: dez estavam vinculados a alguma ocupação, dois estudavam e trabalhavam, dois apenas estudavam e dois não estudavam e não trabalhavam. Levando em consideração os dez jovens com ocupação apenas duas são formais (auxiliar de pizzaiolo e jogador de futebol da categoria de base), ou seja, têm carteira assinada ou contrato. As outras ocupações foram consideradas informais por não assegurar alguns dos direitos básicos do trabalhador e por representarem ocupações flexibilizadas segundo Antunes (2020). As ocupações informais foram classificadas em três categorias: doméstico e cuidado (trabalho em casa e cuidado de crianças), ajudantes (pedreiro, caminhoneiro, instalador de refrigeradores) e autônomos (funcionário de delivery, tracista e funcionário de pet-shop).

Isso reflete as instabilidades que o Brasil vem passando com o avanço do neoliberalismo que aprofunda a informalidade no país. Segundo Antunes (2020) ela vem crescendo com



contratos temporários, sem registo em carteira e sob ameaças de desemprego. Outro aspecto característico deste avanço é a carga horária e isso é notado a partir da fala de uma entrevistada:

Então, eu sou trancista e trabalho com cabelo afro e normal também, mas a gente trabalha mais com cabelo afro, meu trabalho ele é bem cansativo, a gente fica de 10 a 12 horas em pé, e a gente faz cabelo, tranças, dreads, penteados e eu trabalho com isso. (Dandara, 18 anos)

Não é apenas Dandara que tem uma rotina exaustiva e flexibilizadas as estudantes que estão submetidas ao trabalho de cuidado e doméstico também são um reflexo disso e atenta aos trabalhos que existem de forma invisível e não remunerado, o que é desempenhado na maioria das vezes por mulheres que faz parte da divisão sexual do trabalho como revela Hirata e Keargoat (2007). Vale destacar o recorte de classe e raça que perpassa essa problemática, que mostra o lugar que algumas mulheres negras e de classes baixas ainda ocupam na sociedade e o quanto é urgente que isso não seja mais um dado expressivo.

A questão racial perpassa não somente a realidade destas jovens, como também a de todos entrevistados que se autodeclararam negros o que reflete o descaso e o abandono institucional com os negros como aponta Teixeira (2008) que não cessou desde a escravidão. Além disso conforme Silva (2005) a inserção no mercado de trabalho para o negro sempre foi remetida ao trabalho manual e desqualificado, o que sugere em uma disparidade salarial. Vale destacar que os movimentos sociais têm lutado bastante para que esta situação se modifique.

Acerca das influencias do neoliberalismo enquanto um discurso, onde os indivíduos passam a se comportar enquanto capital humano de maneira subjetiva vale destacar a busca pelo sucesso individual que foi apontado por Dardot e Laval (2016) e é notado a partir da resposta de um egresso após relatar sua rotina:

Correria hoje, vitória amanhã, “vamo que vamo”, agora to fazendo hora descansando um pouquinho daqui a pouco tenho que voltar pro expediente. Trabalhar em supermercado é maior doideira, não para um segundo, só para esse tempinho de lanche mesmo (Risos) (Akin, 20 anos)



Nota-se que Akin de 20 anos atribui sua vitória ao esforço que exerce em seu emprego, sugerindo que sua vitória advém da sua força de trabalho. Aliado a isso nota-se a flexibilidade, onde exige-se do trabalhador agilidade e que seja adaptável às mudanças buscando por resultados, dentro de prazos constantes. (Sennett, 1999). Isso é notado a partir da fala de uma jovem que menciona a sua rotina de trabalho e conciliação com os estudos:

Eu acordo, já começo ver algumas coisas do trabalho, montar os cardápios essas coisas e envio pro pessoal. Ai vou treinar, depois do treino passo lá vejo como tá, ai vou em casa almoçar, volto lá de novo para ver se tá tudo certinho, ai eu venho para dar minhas aula particular, depois eu volto para casa para ir para faculdade. Quando acaba, eu volto pro trabalho e fico lá até fechar. E quando estava tendo aula presencial eu saia da faculdade e já ia direto pro trabalho. (Odara, 20 anos)

É importante compreender como a juventude se organiza para viver e sobreviver frente ao contexto neoliberal diante da flexibilidade, competição e precarização como já foram vistos até aqui. A estrutura que vivemos é marcada pelas desigualdades advindas da divisão de classes como aludidas por Marx (2008), onde as classes dominantes que representam a minoria detêm maior capital e bens, com isso as classes dominadas precisam utilizar de estratégias frente ao contexto imposto. Nesse sentido, a partir da fala abaixo é possível notar algumas delas:

Então, aqui no meu trabalho começamos eu minha mãe e minha irmã e depois a gente teve, agora tem mais pessoas né, eu, minha mãe, minha irmã e meu namorado, também minha avó trabalhava com a gente. E a gente funciona democraticamente mesmo, tudo que a gente vai fazer a gente conversa e não tem uma pessoa chefe, mas minha mãe é como se fosse uma pessoa que lidera, entendeu? Que compartilha com a gente “ó, vou querer fazer isso, isso e isso”, e ai a gente vê assim até na parte da contabilidade, de colocar mais alguém, comprar material, a gente faz tudo isso conversando. (Dandara, 18 anos)

Isso reflete a necessidade de pensar o neoliberalismo “*de baixo para cima*” proposto por Gago (2018) onde ocorrem formas de resistência frente o neoliberalismo a partir de afetividade coletiva das relações existentes que fogem a regra do calculo e isso é notado na fala de Dandara sobre a maneira como funciona o empreendimento que trabalha de maneira conversada e democrática. É importante salientar que Dandara é transgênero e



prática de trançar cabelos³ pode ser considerada uma “*economia barroca*” conforme a autora, uma vez que se tornam lógicas incompatíveis com teorias econômicas, dessa forma é necessário pensar o neoliberalismo para além de uma perspectiva homogênea. É notável que as rotinas mais flexíveis são dos alunos que estudam e trabalham ao mesmo tempo, levando em consideração que o Ensino Médio é a última etapa de formação com base na continuação dos estudos quatro egressos deram continuidade nos estudos. Sendo que dois deles apenas estudam e os outros dois estudam e trabalham. Além disso, também foram destacadas outras duas classificações: egressos que pretendem dar sequência aos estudos, totalizando seis e quatro que não desejam dar continuidade nos estudos.

Destaca-se assim, que o número de egressos que acessaram o ensino superior é muito pequeno diante da amostra apresentada, o que pode revelar a desigualdades de acesso a esta etapa de ensino. Isso pode estar relacionado com o histórico do ensino superior no Brasil que nos anos 70 segundo Picanço (2016) a experiência do vestibular foi perversa, uma vez que o investimento nos níveis primário e secundário da educação básica pública era bem escasso, já que as instituições privadas sempre estiveram mais bem preparadas para ocupar as vagas de seleção dos vestibulares.

Isso reverbera em várias desigualdades até hoje, mesmo que nos anos 2000 a universidade pública tenha passado por uma forte democratização. Com base nos dados encontrados as quatro estudantes que entrevistadas estão cursando universidade privada (Enfermagem, Psicologia, Direito e Engenharia Civil) e todas elas são bolsistas destas instituições. Por conseguinte, é importante salientar como as instituições privadas operam dentro da lógica do mercado, chamando a atenção dos jovens através de bolsas e descontos.

Picanço (2016), destaca que: “uma das grandes questões enfrentadas por quem trabalha é a disponibilidade de horário do curso e a rede privada de ensino superior atenderia as especificidades desse grupo e a partir dele criado um nicho de mercado” (p.119). Assim, as instituições privadas seduzem os jovens, enquanto as públicas continuam seguindo um

³ A arte de trançar cabelos, manipular os fios com agilidade e produzir belezas que rememoram a práticas ancestrais é um comportamento muito comum nos territórios que foram ocupados por africanos e seus descendentes. Mais comum é ver este ofício ser praticado pela figura feminina negra. São as mulheres negras as principais interlocutoras desta herança cultural. Elas sutilmente têm sinalizado para a sociedade brasileira, marcadamente racista, sexista, machista e classista, que é possível reexistir, se reconfigurar, mas não esquecer ou deixar de fazer um ofício ancestral (ROSA, 2017) Disponível em: <Na trama das tranças existem os saberes ancestrais matemáticos, artísticos e filosóficos - Portal Catarinas> Acesso em: 09.Mar.2023



parâmetro da exclusão. É necessário que as políticas de inclusão no ensino superior avancem para que consigam atingir os jovens socioeconomicamente mais vulneráveis, já que a profissionalização a partir do ensino superior é mais reconhecida.

Dos jovens que desejam dar continuidade nos estudos nenhum deles começou a se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outras seleções. Isso é preocupante uma vez que os estudantes de escolas privadas que lideram o ranqueamento das provas têm um longo preparo, o que faz com que os jovens de classes baixas fiquem atrás da corrida pela aprovação.

Outro fator levantado foi acerca de onde os egressos gostariam de cursar o ensino superior alguns indicaram o Instituto Federal da cidade e os demais as Instituições Privadas. Nesse sentido destaca-se que existem outras duas instituições públicas na cidade, mas os alunos não demonstraram interesse ou não conheciam as mesmas. Exemplo disso foi uma estudante que revelou vontade de estudar medicina veterinária em instituição privada: “O lugar que eu conseguir um desconto tá ótimo”. Durante a entrevista me referi a uma instituição pública que oferece o mesmo curso e a jovem então respondeu: “vou procurar saber, mas lá é difícil demais de passar”. Salienta-se então a necessidade do avanço de políticas de incentivo ao ENEM como a propagação de projetos que atuam com Pré-Vestibulares sociais para que a desigualdade de acesso diminua.

Os egressos que não desejam dar continuidade aos estudos dentre estes dois desejam seguir suas respectivas ocupações, os outros dois não estudam e nem trabalham e disseram que pretendem encontrar um emprego. A pesquisa apontou, ainda, a terceira possibilidade, que se refere à condição “Nem-Nem”, apontada por Cardoso (2013). Segundo esse autor, a taxa de jovens que não estudam e não trabalham tem aumentado no Brasil e está relacionada às variáveis de contexto, como: sexo, cor, escolaridade, bem como as condições sociais do município, do mercado de trabalho e da oferta escolar. Assim sendo, a partir dos 18 anos é a idade que mais existe recorrência de jovens “Nem Nem”, conforme o autor, pois terminam a etapa do Ensino Médio e os jovens não buscam se inserir no mercado de trabalho ou na continuação dos estudos. De todos os entrevistados, os egressos que não estudam e não trabalham foram os que menos apresentaram um planejamento para as próximas etapas da vida, além de se queixarem da falta de emprego. A situação de apatia e de não pertencimento acontece devido à condição sobranceira dos indivíduos que são excluídos, como se não contribuíssem para a coesão da sociedade, segundo Castel (1998), o que está relacionado ao que ele denomina



de “*desfiliação social*”. Dentro desta classificação dois jovens afirmaram que passam o tempo livre se dedicando ao esporte.

Outra questão que acomete e incomoda os jovens que se encontram na situação “Nem Nem” é a independência financeira, como relata um deles: “tipo eu gosto muito de sair e ficar pegando dinheiro com meus pais não é maneiro. Aí, prefiro ficar trancado em casa sozinho então se vier um emprego direito eu aceito” (Abebe, 20 anos). Essa condição traz angústia ao entrevistado, provocada pela exclusão social do mercado e do ambiente educacional, que promovem uma interiorização de uma imagem negativa, desmoralizante, carregada de sentimento de inferioridade. Segundo Dias, Bulgacov e Camargo (2007) apud Santos e Scopinho (2011), “estar desempregado é não ter utilidade, não ter lugar para ser, é ser um peso para a família, um não ser”. (p.28).

Assim sendo é urgente que as políticas de acesso à educação continuem ganhando forças para auxiliar na inserção da juventude egressa do Ensino Médio para que se profissionalizem e ocupem espaços de ocupações. Além disso é necessária uma reforma trabalhista que de fato atenda às necessidades dos trabalhadores, para que diminua a precariedade que muitas das vezes são designadas as classes mais baixas como foi demonstrado por meio deste estudo de caso. É imprescindível e urgente ver mais jovens negros e periféricos ocupando espaços que são seus por direito.

555

Considerações Finais

A pesquisa buscou apresentar a inserção dos jovens egressos do Ensino Médio, principalmente no que se refere às ocupações no mercado de trabalho/ e ou a continuação dos estudos atreladas ao perfil socioeconômico em que estão inseridos. Assim, a maioria dos entrevistados estavam vinculados ao mercado de trabalho, mas muitos na informalidade, com cargas horárias inconstantes e flexíveis, o que vai de encontro com a nova morfologia do trabalho proposta por Antunes (2020). O crescimento do trabalho informal no Brasil merece atenção diante da lógica neoliberal, tendo em vista a precarização do trabalho e como isso afeta a vida das classes trabalhadoras.

Foi destacado que um número menor de egressos deu continuidade aos estudos em universidades privadas, com bolsa de estudo, o que demonstra o quanto a lógica mercadológica se reinventa nos moldes capitalistas aprofundando as desigualdades. Outros egressos demonstraram interesse em dar continuidade nos estudos, mas foram



apontadas dificuldades e o desconhecimento acerca das instituições de ensino superior público, o que demonstra a necessidade de ampliação do acesso à informação e ao aumento das políticas de acesso a esta etapa de ensino, para que as mesmas continuem no processo de democratização e deixem de ser um espaço apenas destinado às elites do país. Além desses destaques, também, foram encontrados jovens que não estudam e não trabalham, o que reflete a forte onda de desemprego e a falta de oportunidades que a conjuntura nacional impõe e reverbera na angústia e sensação de isolamentos nos jovens. Nota-se as influências do neoliberalismo com base nas narrativas trazidas pelos jovens egressos que flexibilizam suas rotinas afim de serem mais produtivos e “prontos para tudo”. Isso foi observado por meio das longas cargas horárias e da conciliação dos estudos com o trabalho. Vale questionar, assim, onde está o tempo livre e de acesso à cultura dessa juventude. Em contrapartida, diante da estrutura imposta, ressalta-se a maneira que os sujeitos se reinventam frente a um modelo neoliberal que individualiza os indivíduos. Isso foi demonstrado por meio da forma de organização em coletividade da jovem transista, que exemplifica o neoliberalismo “*de baixo para cima*” apontado por Gago (2018).

Sendo assim a pesquisa contribui para o campo da educação, mas destaca-se que o presente estudo necessita de mais desdobramentos para maior aprofundamento dos dados. Vale também ampliar os estudos para assim realizar comparações futuras. Logo é importante compreender as formas de reinvenção do capitalismo, bem como as influências do neoliberalismo na educação, mas mais importante que isso é contribuir para pensar nas desigualdades e nas formas de revertê-las afim de uma educação mais democratizada que possibilite ascensão principalmente das classes menos privilegiadas e é neste sentido que este trabalho se insere.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary. Ser Jovem no Brasil Hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, v. s/n, n.1, p.13-25, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.





ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: Um Olhar sobre suas Trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. 2005, 6 (2), pp. 31– 43, 2020.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador, v.26, n68, p.293-314, maio/ago 2013.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Rosane; GARROSSINO, Silva. O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **Organização e Democracia**, Marília, v.11, n.1, p.91-102. 2010

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Maio/Agosto de 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chirstian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978- 979). São Paulo: Martins Fortes, 2008.

GAGO, Veronica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. Tradução de Igor Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do cárcere**: Caderno 12 (1932), vol 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.



HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v.73, n. 132, p. 595-609, set/dez. 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política - Livro I. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, vol. 51, v.1.16. 2022.

SANTOS, Elisabete; SCOPINHO, Elisabete. Fora do jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 26-37, 2011.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TEIXEIRA, Marco. Jovens afrodescendentes de Porto Velho – os caminhos para a autoafirmação. In: **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção educação para todos. Brasília. 2006.

SILVA, Maria. Diversidade étnico-racial e educação escolar: uma leitura das práticas pedagógicas no ensino médio em Campo Grande (MS). In: **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção educação para todos. Brasília. 2006.



O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marla Silva do Vale Satorno¹

Leda Regina de Jesus Couto²

Introdução

O Programa de Formação de Professores da Educação Básica tem formado professores em diversas localidades desde 2010 e, ao longo desses anos, uma quantidade significativa de docentes passou por suas salas de aula como professores em formação e voltaram para suas escolas e comunidades, mas pouco tem sido discutido sobre o que acontece efetivamente nas práticas desses professores após sua passagem pelo programa. Vale salientar que em pesquisa realizada sobre trabalhos de pesquisa que investigam o PARFOR, ainda que superficialmente, pretendendo aprofundar a investigação durante este processo, observou-se que, apesar de haver uma quantidade significativa de artigos que analisam o Programa de Formação de Professores da Educação Básica, ainda há poucos trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado voltados para a investigação do PARFOR e/ou seus egressos. Levando em consideração que o programa completa 13 anos de criação em 2023, faz-se necessário colher os dados dos resultados e impactos que o Programa tem gerado desde a sua implantação. Os professores que atendem ao programa, em sua maioria, já têm alguma formação teórica em alguma área da educação seja através do curso magistério, seja uma graduação superior. No entanto, buscam o PARFOR para ter uma formação específica em sua área de atuação. Ao pensar nisso, entendemos que são professores que trazem consigo saberes e práticas de ensino já consolidados e vão passar por uma nova formação, conhecer novas teorias, desenvolver novas práticas.

559

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Professora Assistente do Colegiado de Letras com Inglês na Universidade do Estado da BA (UNEB) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: mvale@uneb.br/marla.vale@uefs.br

² Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB), bolsista PAC-DT (UNEB). Professora Assistente do Colegiado de Letras Inglês (UNEB). E-mail: lcouto@uneb.br



Foi a partir dessas inquietações que surgiu a ideia de investigar o programa e este artigo traz uma parte da pesquisa realizada até então. Com base em leituras de documentos, leis que regem a educação no país e teóricos estudiosos da educação, traçamos um perfil do PARFOR enquanto política pública de formação de professores, que tem por objetivo qualificar todos os professores da rede básica de ensino até 2024.

Entendemos que é preciso investigar e conhecer o impacto que o conhecimento trazido pelo PARFOR tem sobre a (re)construção dos saberes e práticas desses professores, conhecer e analisar o que a universidade tem oferecido aos docentes que buscam a formação do PARFOR. Dentre as políticas de formação de professores, o PARFOR, implantado em 2009 e em vigor desde 2010 é uma das mais duradouras e tem formado um número significativo de professores ao longo de seus anos de existência. Mas ainda há pouca informação a respeito do impacto desse Programa sobre as práticas dos professores egressos.

Políticas Públicas de Formação de Professores: Um longo caminho

560

Ao analisarmos o processo de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a formação de professores, podemos perceber que sua história é recente. Nas primeiras escolas, no período da colonização portuguesa até o império, os professores eram principalmente os padres encarregados de evangelizar os nativos e, em seguida, os descendentes dos colonos. Inicialmente assumiram essa função os jesuítas e com o tempo outras denominações religiosas foram tomando espaço na educação.

A partir do século XIX foram criadas as Escolas Normais, que eram responsáveis pela formação dos docentes das chamadas “Primeiras Letras”, ou seja, a formação básica dos educandos. Correspondia, à época, ao ensino secundário e, anos depois, ao ensino médio. A Escola Normal posteriormente passou a ser chamada de Curso de Formação em Magistério, pois não havia ainda políticas voltadas à formação específica de professores para os anos correspondentes ao ensino fundamental e médio (ginásial e secundário). As disciplinas de áreas específicas como matemática, ciências etc. eram assumidas por docentes saídos do magistério que faziam um curso complementar ou mesmo por bacharéis, sem formação específica para o ensino.





Apenas em meados do século XX, com a criação das primeiras faculdades de Educação e Licenciaturas que passaram a ser oferecidos cursos voltados especificamente para a formação de professores nas universidades e, somente a partir do ano de 1996, com a publicação da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que passou a existir uma regulamentação dos cursos de formação professores. Também foi a partir dessa lei que ficou instituído que, em um prazo de 10 anos, deveria-se capacitar em nível superior todos os professores da educação infantil e do ensino fundamental. A lei determinou que a formação superior em curso de licenciatura passava a ser obrigatória para aqueles que desejassem atuar como professores da educação básica. Seguindo esse caminho, fazia-se necessário então criar meios, através de políticas públicas, para garantir a qualificação exigida aos professores. Assim, começaram a ser elaborados projetos que propiciassem a formação dos professores, mesmo aqueles que já estavam em serviço há tempos e era preciso que, por serem políticas públicas, não deve haver nenhum tipo de ônus para os participantes, isto é, o curso deve ser custeado pela União.

Em fevereiro de 2002 é instituída a resolução CNE/CP-01/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. A resolução estabelece “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, MEC, CNE/CP-01/2002, p.01), ou seja, orienta universidades e demais estabelecimentos de ensino voltados para a formação de professores quanto à elaboração e organização dos cursos. A resolução estabelece ainda um prazo de dois anos para que os cursos se adequem às novas diretrizes, segundo Gatti (2016, p.43):

As políticas e ações que visam a melhoria da formação docente deveriam considerar a concepção de que exercer a docência como profissão requer uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres”.

Até então, as diretrizes voltadas para orientar os cursos de formação de professores traziam orientações gerais sobre fundamentos e procedimentos que os organizam. Em 2007, durante o governo Lula e sob a gestão do ministro da educação Fernando Haddad, foi lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, um grande projeto que



abrigava em torno de 130 programas do MEC. Tinha em sua estrutura cinco eixos principais: Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. Entre as orientações, o PDE trazia a

Criação da UAB, Universidade Aberta do Brasil – cursos de formação superior – inicial e continuada – na modalidade a distância cujo objetivo é formar novos professores, capacitar docentes da educação básica pública que ainda não possuem graduação e promover formação continuada. (GATTI, 2016, p.44)

O foco principal da UAB é oferecer cursos e programas de educação superior, através do ensino a distância, visando a formação inicial de professores que ainda não possuem graduação ou atuam em áreas diversas de sua especialidade e de formação continuada para professores já graduados. Conforme dados encontrados no Portal do Ministério da Educação que trata da UAB, entre os objetivos da Universidade Aberta do Brasil estão:

- Reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior;
- Desenvolver um amplo sistema nacional de educação a distância;
- Formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade;
- A disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção de temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (BRASIL, MEC,2022)

Além disso, através da UAB foram criados cursos de administração pública, biblioteconomia, especialização em ciência para professores das séries finais do ensino fundamental, além de cursos de mestrado profissional em parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Com o apoio da CAPES também foram implantados dois importantes programas extensionistas que de suporte aos cursos de licenciatura, o PIBID e o Residência Pedagógica. Estes são programas extensionistas que têm fortalecido a formação de futuros professores na graduação de oferta contínua, trataremos deles mais adiante.



O Papel do PNE na Formação de Professores

Nas primeiras décadas do século XX um grupo de intelectuais redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em que “propunham a reconstrução educacional, de grande alcance e vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas” (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p.03). A partir daí, todas as constituições, exceto a elaborada em 1937, traziam de certa forma a ideia de um Plano Nacional de Educação (PNE),

Em 1962 foi elaborado o primeiro PNE, não como um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Outros planos foram elaborados, mas somente em 1996, com a Lei 9394, ficou determinado nos artigos 9º e 87º

que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios e institui a Década da Educação. Estabelece ainda que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p. 3)

563

Em 2001, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei 10172 aprovou o Plano Nacional da Educação, com diretrizes, metas e estratégias que deveriam ser cumpridas para a revisão e renovação do documento. Em 2010 foi elaborado um novo PDE, contemplando o decênio 2011-2020, um documento mais sucinto, podendo ser discutido nas escolas, o que aumentaria as chances de seus objetivos serem alcançados. Em 2014, como resultado das discussões iniciadas em 2010, foi implantado o PNE 2014-2024. Este novo Plano, em vigor atualmente, apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, algumas com prazo para concretização. No que diz respeito à formação de professores, destacamos as metas 15 e 16, voltadas para a qualificação docente. Tais metas já estavam presentes no plano de 2011 e sofreram poucas alterações. São elas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais de que tratam os incisos I, II, e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.



Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, Ministério da Educação, 2014)

A meta 15 contribuiu para a criação e fortalecimento de diversos programas de formação, entre eles o PARFOR, que estava em pleno funcionamento, ganhou força e teve seus prazos estendidos. A meta 16 teve um papel importante na criação dos mestrados profissionais e, segundo informações coletadas no site do MEC, em 2019 havia 4.008 estudantes inscritos em mestrados profissionais no Brasil, um número ainda pequeno, mas que continua crescendo e é bastante significativo para os professores da rede básica e para a qualidade da educação.

Para os cursos de oferta contínua, além dos diversos programas, núcleos de estudos, seminários e estágios que são oferecidos regularmente pelas universidades, também têm recebido um importante suporte dos programas PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica. O PIBID leva estudantes dos primeiros semestres da formação em licenciatura a atuar com minicursos, oficinas e acompanhamento docente em escolas públicas parceiras do programa, oferecendo uma série de atividades e participando do dia-a-dia nas escolas. O programa Residência Pedagógica atua com estudantes dos semestres finais do curso, que assumem tarefas juntamente com o professor-supervisor, que é o professor responsável na escola e o professor formador, que é o professor vinculado à instituição de nível superior que planeja e coordena as atividades do programa onde o jovem professor em formação atuará.

564

Rede UNEB 2000: Primeiros Passos na Bahia Para a Formação de Professores em Exercício

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 1998, implantou um programa de formação de professores que tinha como principal objetivo qualificar em nível superior os docentes da educação infantil, de forma a cumprir a lei 9394/96. E, após uma coleta de demandas, foi criado o programa Rede UNEB 2000. Segundo STOPILHA, 2008, o





programa recebeu este nome porque visava, a princípio, qualificar 2000 professores “ainda não graduados e em exercício” (STOPILHA, 2008, p.110)

No entanto, de acordo com os dados apresentados pela autora, o Programa alcançou 143 municípios, realizou um total de convênios e teve 8.184 professores formados pelo programa. “O que denota a penetração da Rede UNEB 2000 em comunidades carentes e periféricas” (STOPILHA, 2008, p. 112). Os cursos eram implantados mediante convênio entre as prefeituras e a universidade; a prefeitura interessada deveria comprometer-se com os custos como salários, deslocamento, alimentação e hospedagem para professores e coordenadores, além de fornecer recursos humanos, estrutura física e material, a fim de garantir o funcionamento do curso (STOPILHA, 2008, p. 115).

O Programa Rede UNEB 2000, apesar de ser um programa idealizado de forma independente pela instituição, sem dúvida angariou experiência e abriu portas para os programas ofertados pelo Governo Federal, implantados posteriormente, o PROESP – Programa Especial de Formação de Professores e o PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

565

O PARFOR e a Formação de Professores em Exercício

Lançado em 2009, tinha como meta formar os mais de 600 mil professores da rede pública de ensino que ainda não tinham formação adequada. À época, houve uma grande mobilização entre as universidades públicas, estaduais e federais, com o objetivo de firmar convênios com as prefeituras dos arredores das universidades e assim oferecer a capacitação necessária que estava sendo cobrada dos prefeitos e secretários de educação. O processo, além de ser um ganho para as prefeituras, secretarias municipais de educação, professores – que poderiam desfrutar de um programa de formação em exercício - e alunos, também seria proveitoso para as universidades, uma vez que o programa viria a aumentar a oferta de cursos na educação superior e ampliar os locais de atuação das universidades.

Subsidiado pelo Governo Federal e tendo seus recursos administrados pela CAPES, o PARFOR oferece formação gratuita e de qualidade, sendo reconhecida e valorizada tanto pelos cursistas quanto pela comunidade em geral, por estar vinculado a universidades públicas renomadas. E por ser uma política pública deve haver uma contrapartida da



parte beneficiada, no caso, as prefeituras e secretarias de educação que recebem a qualificação de seu corpo docente.

O PARFOR funciona através de um acordo de cooperação entre secretarias municipais de educação e as universidades parceiras. As universidades vinculadas ao programa são encarregadas de selecionar os coordenadores de área e os professores formadores e estes deverão atuar nos municípios inscritos, uma vez que as aulas acontecem nas cidades-pólo. As prefeituras e secretarias de educação devem ceder local e estrutura adequada para a realização das aulas, além do pessoal de apoio. Além disso, as prefeituras devem fornecer todo o material e equipamentos necessários para o funcionamento do pólo e são responsáveis pelo transporte e acomodação dos professores formadores, quando necessário. A estrutura física do programa, como local onde acontecerão as aulas, equipamentos, biblioteca, deve retornar à comunidade na forma de um centro de formação continuada de professores ou como melhor servir à sociedade. Outra parte do acordo de cooperação é a adequação e/ou redução da carga-horária dos professores-alunos (como geralmente são chamados os discentes do PARFOR), mas essa parte nem sempre é cumprida.

A principal característica do Programa é a formação de professores em exercício, ou seja, o professor quando ingressa no PARFOR já é um profissional consolidado e experiente e, não raro já tem uma formação anterior, mas não é licenciado ou é, mas tem licenciatura em uma área diferente da que atua. Em outros casos o professor, embora tenha anos de experiência docente, não tem formação superior. Além disso, não há um afastamento das suas funções para fazer o curso, há uma adequação da carga-horária (raramente há redução) ou, no caso dos cursos modulares, o professor contrata um substituto para ficar em seu lugar no período em que acontecem as aulas. E assim o professor tem que adaptar-se à nova realidade de estudos-trabalho. Daí a modalidade ser conhecida como formação em exercício, uma vez que o docente continua com suas atividades durante o curso.

Até o ano de 2019, conforme informações coletadas no sítio da CAPES – órgão responsável pelo financiamento do programa, o PARFOR já havia alcançado:

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445





Professores já formados.....	53.512
Professores cursando em dezembro/2019.....	59.565
Instituições de ensino superior participantes.....	104
Municípios com turmas implantadas.....	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300 (BRASIL, CAPES, 2019)

Em uma breve atualização dos dados, em 2022 havia 32 turmas do PARFOR ativas no país e 7.300 alunos matriculados nos diversos cursos ofertados pelo Programa. Sobre a área principal de interesse desta pesquisa, que é a formação em Letras com Língua Inglesa, havia apenas uma turma desse curso ativa em 2022, na Universidade Federal do Amazonas. Segundo informações divulgadas pela própria CAPES, há projeto de abrir novas turmas em 2023, inclusive para formação em Língua Inglesa. O projeto atualmente está em construção e as informações serão atualizadas no andamento desta pesquisa.

Dessa forma, o professor-aluno inserido no PARFOR tem a possibilidade de, ao mesmo tempo em que desenvolve sua formação, analisar e intervir em sua prática. Diferentemente do professor em formação inicial, que constrói sua prática à medida que avança os estudos, o professor cursista do PARFOR faz sua reflexão, análise e reconstrói (às vezes desconstrói e renova o processo) sua prática docente. No processo de formação continuada lhe são apresentados novos saberes, os saberes que já trazia consigo são revisitados e analisados e como reflexo dessa análise podem ser sim ressignificados e transformados em novos saberes apoiados sobre os que já se encontravam ali.

O PARFOR também contribui para o protagonismo do docente que traz sua experiência para o processo de formação profissional. Só que neste caso, o próprio professor em formação pode assumir este lugar de destaque, ao participar ativamente do processo. Além disso, o PARFOR busca fortalecer a profissionalização docente, promovendo a reflexão necessária apontada por Ibernón:

Dizíamos antes que já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para reorganizá-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 que os sustentam. (IBERNÓN, 2019, p.72)

Ainda segundo Ibernón



A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (IBERNÓN, 2019, p. 51)

Ou seja, através de programas de formação inicial e continuada, a exemplo do PARFOR, o professor tem a oportunidade de investigar e refletir não apenas seu conhecimento acadêmico, mas é possível analisar e dar novos caminhos e novos significados à sua prática, a partir das teorias abordadas durante o curso. Assim, a formação do PARFOR, seja de primeira ou segunda graduação pode ser inserida neste pensamento, já que, entre outras coisas, propõe uma reflexão da prática docente do professor-aluno. Uma vez inserido no programa, o professor em formação será instigado a refletir e analisar sua práxis e a partir dessa reflexão poderá transformá-la.

Construção de Saberes Docentes e Desenvolvimento Profissional

A construção do saber docente pode ser classificada como parte do processo de formação de professores, caracterizando-a como uma parte do conhecimento docente a ser construído ao longo de sua carreira, tanto através da aquisição de saberes acadêmicos, quanto pelo acúmulo de suas experiências enquanto professor. Como afirmam Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018, p. 75), a formação profissional docente vai muito além da acumulação e realização de cursos ou da obtenção de mais conhecimento ou ainda do conhecimento de novas técnicas. É um “trabalho de reflexão continuada e crítica sobre suas próprias práticas e reconstrução permanente da sua identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, apud Santos, Spagnolo e Stöbaus, 2018, p. 75).

Pode-se dizer que o saber do docente passa por três etapas ou eixos distintos, que ao longo do tempo constroem o professor, influenciando diretamente em sua prática: o eixo científico, que é a formação universitária do professor, a graduação em licenciatura de alguma área específica ou pedagogia e o eixo pedagógico, que compreende o fazer docente, a profissão de ensinar e deve estar atrelado ao estudo das ciências da educação. É nesta etapa que se constrói o que chamamos também de professor-pesquisador, aquele que é capaz de analisar sua própria prática associada às teorias que estuda. E, embora tenhamos apontado três eixos principais, há ainda o quarto eixo: o empírico, que é a prática propriamente dita, engloba experiências que o professor adquire e, a partir da



reflexão sobre tais experiências, desenvolve, aprimora e transforma sua prática. O professor que se insere nesses eixos, está constantemente em processo de aprendizagem, pois este, a cada curso que oferta como docente ou participa como estudante, acrescenta um pouco mais ao seu processo de amadurecimento enquanto docente, o que vai refletir diretamente em sua prática de ensino.

Vale salientar que os saberes do professor não são construídos apenas durante a sua formação acadêmica, Tardif (2007, p. 60) afirma que a maior parte do conhecimento do professor vem da prática e chama a atenção para o termo *knowledge base*, que designa os saberes docentes que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados em programas de formação de professores, ou seja, o conhecimento adquirido na prática também deve servir de base para a fundamentação teórica da construção desse conhecimento, tanto pela observação e análise de sua própria experiência, quanto pela troca de saberes entre os pares.

Ainda que o professor busque as teorias da academia para embasar ou ampliar seu conhecimento enquanto professor, muito ou grande parte da construção do saber docente se dá na prática, durante a sua atuação em sala de aula. Os professores durante as aulas observam, avaliam e selecionam as práticas que se mostraram efetivas e a partir daí são capazes de aprimorar tais práticas com base nas teorias que estudam. Daí a importância da formação com base na experiência, como afirma Tardif (2007, p. 60):

esses saberes provêm de fatores diversos (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). É a este segundo significado que está ligada à nossa própria concepção.

São os saberes advindos da prática, junto com o conhecimento teórico que formam o “saber-fazer” docente e constroem a base que irá fundamentar a dinâmica do trabalho docente. É aqui que entram a formação em nível superior, os cursos de licenciatura, no caso dos jovens estudantes e que vão unir sua formação teórica na universidade ao conhecimento prático oferecido pelos programas de incentivo à docência, como PIBID e Residência Pedagógica. Tais programas são parte do processo de formação inicial e construção dos primeiros saberes e o PARFOR, nesse processo – juntamente com outros cursos de formação–e a consolidação dos saberes e aquisição de novos conhecimentos e novas práticas.



Considerações Finais

A prática docente ou prática pedagógica, assim como os saberes, não pode ser adquirida repentinamente, em um único passo e apenas a partir do conhecimento teórico, como acreditam alguns. A prática é construída tendo como base os saberes que a sustentam e está em constante desenvolvimento e transformação.

Segundo Tozetto e Gomes(2009, p.191): “a prática docente se refere à maneira como o professor irá conduzir suas aulas, desde a elaboração de um planejamento à realização de suas aulas”. Ou seja, a prática é construída à medida que o professor elabora, planeja e aplica suas aulas, com base em seu conhecimento teórico e saber empírico. Assim, juntando-se a teoria à prática, o docente consolida seus saberes e desenvolve-se profissionalmente, em um processo dinâmico e contínuo.

Tal processo também ajuda a construir o professor reflexivo, aquele que é capaz de analisar, avaliar, reformular e reconstruir sua prática, buscando na teoria o embasamento para manter-se em constante desenvolvimento.

E essa é uma das principais funções do PARFOR: ajudar professores a refletir sobre e , a partir dos novos conhecimentos e percepções adquiridos, reconstruir os seus saberes, analisar e transformar a sua prática. Assim, quem sabe, ao identificar-se como um pesquisador de si mesmo, dar continuidade ao processo de (re)construir-se.

570

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Graduação**. Brasília: MEC, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 200_. Disponível em: <www.uern.br/nead/pics/livro_PDE.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265#:~:text=O%20objetivo%20%C3%A9%20a%20dissemina%C3%A7%C3%A3o,e%20temas%20da%20atualidade%20no>. Acesso: 14/08/2022





BRASIL, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04.04.2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 08.04.2019

CAPEES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Portal. <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 20.12.2019

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20.12.2022

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais.** In: Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p.161-171, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional. Formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: Imagem do Futuro Presente.** Educa, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Formação Docente.** Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em 08.01.2021

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. **O Projeto Rede UNEB 2000 sob a Perspectiva da Gestão: um estudo de caso no município de Valença(BA).** Salvador, 2008. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade do Estado da Bahia (área de concentração: Gestão do Conhecimento). Salvador-BA, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/24482677/o-projeto-rede-uneb-2000-sob-a-perspectiva-da-gestao>- acesso: 14/08/2022.



TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis, 2019.

TOZETTO, Silvana Soares; GOMES, Thaís de Sá. **A Prática Pedagógica na Formação Docente. Reflexão e Ação** - Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso: 23/01/2020.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO MÉDIO

Izaías de Sousa Ribeiro¹

Nadir Pereira Alves²

Diante das desigualdades sociais e educacionais, precisamos compreender os elementos envolvidos, dos quais afetam as estruturas organizacionais de uma sociedade. Aspectos fundamentais que convidam a todos a refletir e interpretar parâmetros que influenciam na transformação social. O desenvolvimento da alfabetização é um dos aspectos determinantes que possibilita a construção de um sujeito estar apto para relacionar-se com o outro e com o mundo em sua volta. No entanto, a educação vai além de simplesmente ler e escrever precisa-se adquirir habilidades que levem às competências necessárias para compreensão da realidade em que se está inseridas. Nesse sentido, outro aspecto relevante é a organização e a qualidade do ensino médio, em que as especificidades dessa etapa final da aprendizagem concretizam os objetivos iniciado logo nos primeiros anos escolares.

Essas correlações, com foco no complexo mundo contemporâneo, o educar, nos dias de hoje, exige dos estudantes uma formação integral, voltada para atuarem na sociedade como cidadão crítico, lidando com suas emoções, tendo empatias, relações sociais saudáveis e capazes de tomar decisões de maneira responsável.

Dividindo-se a exposição em dois momentos, neste primeiro, pretende-se com esse texto, associar a relevância das políticas públicas educacionais com a problematização da dinamicidade e a complexidade da alfabetização, tendo a perspectiva de contribuição para o pensar socialmente constituído. A partir disso, argumenta-se que as políticas públicas educacionais devem ser idealizadas para acompanhar as mudanças do século XXI,

573

¹ Mestrando Profissional em Educação Básica UNIUBE. Graduado em História pela Fundação Educacional de Patos de Minas. Pós graduação em História do Brasil pela Fundação Educacional de Patos de Minas. E-mail: prof.izaiaadesousa@gmail.com

² Mestranda Profissional em Educação Básica UNIUBE. Graduada em Letras pela Fundação Educacional de Patos de Minas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro. Pós Graduação em Educação Especial pela FINOM e Pós Graduada em Supervisão Escolar pela FINOM. E-mail: nadirpereira1972@gmail.com



segundo a professora Maria das Graças Ruas; a Política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementação das decisões tomadas. (RUAS, 2014).

E para Martins, (2010) “a política pública educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo– não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos.” Assim, se tornando legislações e programas educacionais de responsabilidade do poder público, uma das suas incumbências é a regulação dos indicadores de resultados dos planos e metas desejadas. O conceito de regulação aqui segue a ideia de Barroso, “a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa)”(Barroso, 2005, p.728). Os enfoques da legislação para a qualidade da primeira e segunda etapa, da Educação Básica estão intrinsecamente ligados a um contexto histórico. Eis uma relação dos principais enfoques legais que orientam essas etapas: No art. 6º e art.205 da Constituição Federal, com o objetivo de viabilizar a igualdade de direitos. Podemos citar também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, 9394/1996, (LDBEN). Observando esses mecanismos, ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996 menciona em seu art. 29 que, (BRASIL,1996)

574

Art. 29. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Posteriormente temos o art. 32.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Além dessas disposições gerais, interessados pela alfabetização, citamos também em seu art. 4º o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]



XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

Destacamos também que em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sendo um conjunto de diretrizes para subsidiar a elaboração das propostas curriculares. Já em 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual reafirma os direitos de aprendizagem das crianças. A partir desse documento orientador, o Estado elabora sua proposta curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) da Educação Infantil e ensino fundamental, passando a valorizar os objetivos de aprendizagem; os Campos de Experiências; o eixo estruturante interações e brincadeiras; e as habilidades e competências nos anos iniciais, além dos conhecimentos para serem aplicados no chão da sala de aula. Há que recordar, também, o artigo 26 da (LDB, 1996)

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

575

Analisando esses dispositivos elencados nas políticas públicas educacionais com diretrizes para o funcionamento da educação básica em nosso território brasileiro, principalmente no que refere a importância da alfabetização, deve-se considerar as diversidades e fatores dos quais interferem nesse processo, entretanto, deve-se buscar o entendimento das normativas e utilizá-las a nosso favor. A respeito do currículo a BNCC menciona:

E o direito a aprender se materializa no currículo uma vez que ele define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar, conectando tudo isso às aspirações e às expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida. O Currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los (BNCC, 2017, p.11).





Para favorecer uma melhor compreensão, situamos o significado de “currículo” com as ideias de Sacristán(2005) “o currículo tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. A este propósito, salientamos que o currículo é um dos elementos que compõem a estrutura da escola. Verifica-se que ele precisa ter seu real valor e maior severidade na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, com a intencionalidade fundamentada na finalidade da qual se deseja alcançar. Vale ressaltar também o decreto lei que dá diretrizes gerais para a etapa da alfabetização. O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Que instituiu o Programa Nacional da Alfabetização, refere-se à alfabetização (PNA,2019, p. 19).

Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico.

576

A reflexão e a associação dessas políticas públicas mencionadas com o direito de ser um cidadão alfabetizado são claras e objetivas, portanto, como explicar que a nossa educação é excludente e seletiva? Não se trata de pensar que eu não seja afetada com os problemas de uma sociedade desajustada, trata-se de pensar o que eu contribuo para amenizar esses problemas em um pequeno grupo de crianças e adolescentes de uma determinada escola localizada em bairros do entorno de cidades distintas.

Dentro dessa perspectiva, é necessário refletir sobre o currículo referência, o qual é ministrado dentro da sala de aula. Ao centrar em suas propostas, devemos perceber dentro dessa estrutura educacional, qual a concepção que se pretende ter com a geração de conhecimento histórico-social para a nossa época. Em uma sociedade em constante metamorfose, a educação é um tema de grande relevância como uma estratégia de desenvolvimento econômico, social e político. “Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola” (Nóvoa, 2002). Diante desse pensamento referendado pelo autor, precisamos nos ater a essas transformações e aceitá-las, pois a sociedade vive em constante mudanças, e por isso, é vivo o currículo da escola.



A educação é um tema que políticos se dizem muito preocupados com ela. Não é para menos. Nossa situação a cada dia tem piorado muito.

Entretanto, destaca-se aqui um fragmento que também teve como enfoque a preocupação com a qualidade da educação em nosso país.

Entendemos que a questão não é apenas referente à forma como se organiza o sistema, como demonstrado pelos fundamentos jurídicos que o definem, mas sim de essência, de modo que uma transformação da educação requer o reconhecimento da ampliação de sua concepção para além do que anunciam os documentos que a organizam, única possibilidade de avançar em direção ao rompimento de uma lógica que pressupõe servir a dois senhores e que se materializa a partir da ação e dos anseios de diferentes interesses humanos. (DIAS, 2021, p.170)

Nesse aspecto, o fragmento apresentado foi retirado de um capítulo de livro de autoria de Adelino José de Carvalho Dias, especificamente na conclusão de seu artigo. Ressalta-se então, que tal explicação enfatiza que a partir do meu entendimento, de minhas ações e anseios é que posso influenciar positivamente ou negativamente nas transformações da sociedade. Para que possamos compreender a construção do conhecimento atual, faz-se necessário voltar ao passado para situar os elementos que compõem a educação contemporânea. A organização curricular por várias vezes teve seus objetivos de aprendizagem e seu significado modificado de acordo com um contexto espaço-temporal. Contudo, mais recente temos a organização do novo currículo, que como consequência, nos orienta a implementá-lo. Entretanto, neste momento de desafios, em que a função social da escola, dependerá de escolhas e projetos com abordagem diversificadas, com compromisso pensado na estrutura que já existe, ou seja, qual o nosso papel dentro desse espaço? Em relação ao processo de transição dos currículos, que está se desenvolvendo dentro das instituições, deve-se agir e pensar em prol de efetivar essa implementação, pois o que não poderá acontecer é ignorar as necessidades de mudanças. Diante disso, quem são os responsáveis por essa implementação? Observa-se uma ineficiência das políticas públicas educacionais por alguns fatores como: desarticulação em sua elaboração e principalmente em sua implementação, por vezes, necessitando de ações regulatórias.

Percebe-se o quanto é difícil à gestão de sala de aula, as convivências entre pessoas de culturas diferentes muitas vezes se tornam desafiadoras esquecendo-se que quanto mais diversidade maior a possibilidade de ampliar o seu conhecimento. As metodologias



muitas vezes usadas não alcançam o seu objetivo; os conteúdos não atendem a realidade dos estudantes. Sendo assim, é preciso estar atento à transformação da escola, um dos aspectos que podemos mencionar em uma rotina escolar é a estrutura do planejamento, menciona-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) em seu marco situacional e filosófico – para saber qual ponto de partida e para onde queremos chegar (VASCONCELOS, 2002) então, é a partir do conhecimento do currículo pedagógico da instituição é que o docente irá traçar o caminho a ser percorrido.

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme 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”. Dessa forma, deve-se observar a necessidade de mudança, ter abertura para o novo, pois só a partir do momento que se conhece algo é que se terá condição de adaptar e opinar de forma negativa ou positiva. Assim também afirma Japiassu(2006), como todo “novo”, incomoda porque questiona o já adquirido, o já instituído, fixado e aceito. Se não questionar, não é novo, mas novidade.

E, neste sentido, se apropriando das informações, o profissional é capaz de fazer escolhas com intuito de desenvolver de fato as novas estratégias sobre as metodologias, os recursos didáticos, as tecnologias digitais e tipos de avaliação com propósito de alcançar melhor qualidade. Além desses aspectos, não “esquecendo-se de valorizar o ‘como’ a criança aprende. Freire indicou que:

Para o educador educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada’(FREIRE, 1974, p.98).

Assim, afirma Delors(2001) a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Ou seja, o professor também tem responsabilidade na construção e transformação de uma sociedade mais justa. Perante esse panorama, o docente deverá entender para poder discutir de que maneira as diretrizes poderão ser implementadas no chão da sala de aula de forma efetiva, contribuindo com uma análise crítica dos objetivos e funções da escola, o que incide diretamente em toda organização da mesma. Segundo



Nóvoa “é preciso construir pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho” (NÓVOA, 2022, p.28).

A questão que compreende este estudo é favorecer a concepção dos docentes sobre a reflexão de se observar a introdução dos documentos oficiais orientadores do currículo, do qual deverá ser desenvolvido com os estudantes. Ter consciência da relevância do seu papel de educador e de mediador no processo da aprendizagem de seus alunos. Para Gadotti, ‘Na educação conscientizadora, educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento’ (GADOTTI, 2007, p.35).

Um fator muito importante é essa consciência de transformar e sistematizar o conhecimento de maneira interdisciplinar, potencializando as partes ao todo e não ao ensino fragmentado, essa função de integrar e interagir faz parte do trabalho docente. Nesse mesmo viés, deve-se destacar também que a equipe diretiva e toda a comunidade escolar precisam estar engajadas na implementação dos documentos, visto que, é imprescindível uma ampla divulgação das informações, das regulações envolvidas nas estruturas educacionais vigentes. Com foco no conhecimento global de todos os mecanismos e instrumentos dos quais fazem parte dessa política pública. Com certeza, a partir do momento que todos compreenderem e se apropriem das propostas e assumirem coletivamente a responsabilidade pela inclusão da aprendizagem dos nossos estudantes, naturalmente eles serão os mais beneficiados.

A partir das considerações elencadas no texto, Perrenoud afirma que o professor tem a segurança de que suas ações estão fundamentadas. [...]É necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente por que se faz o que se faz... (PERRENOUD, 2000, p.49). Cita-se aqui, igualmente, que não só os professores são responsáveis pela qualidade do ensino, e sim a sociedade como um todo. Neste ponto,

É preciso dar-lhes instrumentos de que necessitam para poderem desempenhar melhor as suas funções. [...] Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável. (DELORS, 2001, p.166)

Pretende-se que a partir desse trabalho haja um maior envolvimento dos profissionais da educação, pois mudar a nossa concepção se faz urgente e necessária, todos envolvidos nessa área são responsáveis pelo sucesso no processo de aprendizagem. Para que essa





proposta tenha êxito, é importante destacar também o papel do gestor escolar, ele é a liderança e por isso, deve possuir as características específicas a essa função, grande parte do sucesso ou do fracasso da aprendizagem passa por suas mãos. Por tanto, em relação à implementação das diretrizes da BNCC e CRMG, devemos procurar elucidar para então, melhorar nossas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das orientações do documento, como também oferecer condições de trabalho, oportunidades para estudos coletivos e individuais e valorização da profissão docente. “Trata-se, certamente, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, e cujo enfrentamento, uma vez assumido verdadeiramente, permitirá que se concretize toda a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar” (Lombardi, 2006, p. 18). Vale a pena salientar, também, que as políticas públicas para a juventude, deve-se apresentar como democracia participativa, dando vez e voz aos jovens, contribuindo para a transformação da realidade social.

Nesse segundo momento, aborda-se a problemática da etapa final da educação básica, com o objetivo de prosseguir com o tema proposto neste estudo e aprofundar o conhecimento sobre os efeitos que as políticas públicas têm na educação, quando são implementadas ou deixam de ser efetivadas de fato.

É preciso considerar que pensando também nessa etapa dentro do contexto educacional, o poder público, organizações não governamentais e sociedade civil promovem algumas ações e metas para desenvolver melhorias no processo ensino-aprendizagem. De acordo com essa visão (DOURADO, 2007, p. 940) afirma que “a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem”. Essas medidas são efetuadas através de mecanismos que partem das políticas públicas. Para garantias dessas políticas de inclusão da educação em todo território nacional, apresentamos a elucidação do conceito de política educacional sendo “uma política pública social, na medida em que a redução das desigualdades volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico”, tal concepção é assim definida por (MARTINS, 2010, p. 3).

São vários aspectos que influenciam reformas na educação brasileira: economia, política e realidade social. De fato, a economia e o desenvolvimento do país são preponderantes para influenciar as tomadas de decisões feitas pelos governos. Destacamos primeiramente



a crise do capitalismo do final do século XX, fazendo com que vários países, incluindo o Brasil, dependessem financeiramente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e consequentemente do Banco Mundial. Tal constatação é igualmente evidenciada por uma clara e objetiva explicação de um artigo de autoria de William Pessoa da Mota Junior e Olgaíses Cabral Maués publicado na revista Educação & Realidade. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 3)

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

581

Conforme elucidam os autores mencionados, os governos elaboram as políticas públicas considerando o contexto da globalização e as necessidades advindas das diversas situações marcadas pelas influências de grupos majoritários e poderosos. Nesse sentido, foi exigido pelos organismos multilaterais que políticas públicas fossem adotadas, principalmente no quesito econômico de combate à inflação e no setor educacional. Em relação à educação, nosso país não apresenta bons resultados perante a aprendizagem, até então, isso não é novidade, a preocupação não é com a desigualdade social econômica e intelectual de nossos jovens, a problemática é com a falta de qualificação de mão de obra para atender às várias demandas de trabalho com vagas ociosas e por isso, os empresários deixam de produzir em larga escala, afetando o capitalismo. Assim, com uma certa intencionalidade os organismos internacionais norteiam as políticas educacionais brasileiras e de outros países em desenvolvimento.

Esclarecendo que na verdade a proposta é para que atendessem as condições de trabalho que o mercado precisava, como mão de obra especializada, priorizando o tecnicismo, qualificando jovens trabalhadores que pudessem atuar nessas áreas de formação técnica.





Conforme as ideias de (JUNIOR; MAUÉS, 2014), às reformas educacionais elaboradas e executadas anos 1990 pelo poder público foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, especificamente durante os anos que Fernando Henrique Cardoso esteve no poder (1995-2002).

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas implementadas para a etapa do Ensino Médio no Brasil desde o período da redemocratização política brasileira até os dias atuais, refletindo sobre a atual prática desenvolvida nas instituições escolares com organização estrutural do Novo Ensino Médio. Perante a esse panorama, a reflexão será voltada para a terceira etapa da educação básica, o Ensino Médio, que desde o início da história da educação houve nomenclaturas com sentidos diferentes e ambíguas. Afirmam (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017) que os diferentes sentidos desse nível fez com que a historiografia obtivesse também diferentes sentidos de acordo com momentos históricos, exemplificando o nível intermediário como educação secundário, ensino secundário e ensino médio, sendo frequente o uso desses como sinônimos.

Percebe-se que ao longo da história existe essa falta de identidade na última etapa da educação básica. Muitas vezes, por governantes que em suas reformas quiseram dar um ar de novo, de mudança, mas que no fundo se tratavam do mesmo período de ensino. O problema das políticas é a falta de sequência, de continuidade como tem ocorrido em nossa história recente. Para favorecer uma melhor compreensão, citamos as diretrizes que estabelecem o compromisso com a educação básica, ou seja, com os direitos à formação do cidadão. No art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996). O referido instrumento apresenta dois princípios a serem observados na formação do sujeito, o “trabalho e estudos posteriores”, nessa perspectiva, todo e qualquer projeto de lei, decreto e/ou uma resolução deveria se basear nesses dois princípios, e ir além, assegurar de fato esses direitos, dando a formação comum a todos estudantes.

Como podemos perceber, nos últimos anos através das diretrizes das políticas públicas educacionais implementadas pelos entes federativos, aparentemente tem demonstrado grande preocupação com a situação de penúria do Ensino Médio. Pois se apresenta um diagnóstico em que a aprendizagem dos alunos não acontece de maneira satisfatória, alto índice de evasão, reprovação, elevado número de distorção idade/série. Nesse cenário, iremos abordar propostas idealizadas pelo poder público, como perspectiva de solução



dos problemas mencionados. Dessa forma, cita-se a reforma educacional para o Ensino Médio, aprovada como resultado da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e base da educação nacional para o Ensino Médio, dando orientações e aprovando um documento orientador como base para o currículo (BAILEY; SANTORI; OLMEDO, 2013, p.11) mencionam que:

O currículo tem sido modificado com a introdução de novas abordagens – currículo baseado em competências – acompanhando as orientações de Agências Internacionais, tais como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Inter-americano de Desenvolvimento (BID) etc. Nesse sentido, a reforma no Brasil e em inúmeros países deve ser considerada no contexto de expansão de um discurso político mais amplo que promova uma educação funcional para as demandas da chamada “economia global”.

Orientações curriculares é um tema de grande relevância dentro do processo educacional, o currículo é tudo e qualquer ação dentro da escola, por isso, deve ser elaborado com ampla participação dos envolvidos nesse setor, como: estudantes, professores, representantes da comunidade acadêmica e equipes técnicas qualificadas para atuarem dentro das secretarias da educação. No entanto, não foi bem assim que as coisas aconteceram em relação à medida provisória que se tornou lei pelo então presidente Michel Temer em um período político bem conturbado. A proposta de lei 13.415/17 teve como objetivo diminuir a evasão, aumentar a oferta de vagas e melhorar a qualidade no Ensino Médio. Com essa finalidade a reforma dessa etapa do ensino que tinha como carga horária de 2.400 horas passou para 3.000 horas no decorrer dos três anos. Propondo uma flexibilização dos conteúdos de 60% da carga horária de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% como parte diversificada, podendo ser acrescida da parte cultural e regional (itinerários formativos).

Como se pôde verificar nesse mesmo período, aconteceram protestos e manifestações feitas pelos estudantes no ensino secundário e superior (juntamente com a União Nacional dos Estudantes) e outras organizações da sociedade civil como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (formado por entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Com a pretensão de mudanças, os estudantes ocuparam mais



de mil escolas e universidades em todo o país. A questão mais criticada contrária à reforma era a falta de discussão e participação das pessoas que estavam inseridas nessa etapa da educação.

Percebe-se, portanto, com base no que foi exposto, que é fundamental reconhecer a intencionalidades das políticas públicas, para que as pessoas possam conhecê-las e a partir da compreensão e interpretação realizar uma análise crítica fundamentada, ler nas “entrelinhas” e poder formular contrapropostas. Para esses autores (BAILEY; SANTORI; OLMEDO, 2013, p.27)

Uma abordagem crítica para a análise de políticas objetiva “desnaturalizar” os fundamentos, assunções e ordens implícitas que uma política envolve. Para esse fim, é preciso examinar como uma política está ancorada em condições históricas locais, quais suas interconexões ou relações com outros dispositivos políticos e, por último, mas não menos importante, como está ancorada no desenvolvimento das tendências globais.

Para melhor compreensão, faz-se necessário uma retrospectiva da influência do neoliberalismo, e das políticas públicas educacionais como medidas de controle de qualidade. Dentro desses mecanismos, a proposta da reforma do Novo Ensino Médio visa estar de acordo com a BNCC. Sendo assim, é importante identificar tais propostas implementadas e sua relação com a política pública educacional introduzida na instituição escolar e as práticas docentes em instituição pública de Minas Gerais. O ‘Estado’ também se organiza com várias ações e metas para o fortalecimento do Ensino Médio. Na elaboração do Plano Estadual de Educação cria-se metas que estimula a formação dos professores. por exemplo: na meta 7.3 relata– [...] à formação continuada dos profissionais de educação, e na meta 7.4[...] à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e à expansão da infraestrutura física da rede escolar (PEE,2018).

“Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (PNFP, 2017). Ou seja, a gestão de sala de aula tem o professor como mediador do processo de aprendizagem, sendo naquele momento o elo entre o aluno e o conhecimento, no entanto, o professor contribui também para a formação social e emocional do educando. Deve se preocupar em oferecer um ambiente saudável para o desenvolvimento dessas habilidades tão importantes quanto as do currículo escolar, a



formação integral do sujeito. Na sala de aula existe uma grande variedade de culturas, cabe ao docente pregar a convivência e o respeito a essa diversidade e promover a autonomia intelectual e crítica dos estudantes. Destaca-se aqui uma educação pluridimensional, (UNESCO, 2001, p. 106)

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiências vividas no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões.

Essa ideia de educação para a vida com um currículo mínimo, parece um pouco complexo, todavia, a educação básica é indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender.(UNESCO, 2001, p.125). Justifica-se a preocupação em garantir a qualidade da educação com os jovens, que historicamente 50% deles não concluem o Ensino Médio. É fundamental esse reconhecimento do empoderamento, do agir através do conhecimento, a partir do “saber aprender” todos podem diminuir a desigualdade de saberes. Assim, todos devem intervir e agir no contexto que está inserido, exigindo condições melhores de vida, contribuindo com a transformação constante da sociedade. Há muito (FERREIRA, 1979, p.136) se posicionou,

585

Agir no sentido de intervir de alguma forma no contexto em que se está, para realizar determinado objetivo. Para o que, então, se planeja ou se improvisa,[...] não ajo porque decido agir, ou porque tenho que o direito de agir, como quem resolve dar um passeio. Ajo porque não tenho outro remédio. Porque estou permanentemente intervindo no meu contexto, querendo ou não. Sendo que “deixar de agir” é uma maneira de agir, porque a ausência de minha ação é um dado da evolução da realidade, na combinação das mil e umas forças e ações que determinam a sua evolução permanente.



Quanto ao trabalho desenvolvido nesta reflexão que aborda a formação e experiências dos professores do Ensino Médio com a temática das políticas públicas, não evidenciam um diálogo entre os documentos elaborados para esse fim e a realidade como prática instituída dentro da escola. Visto que, o Estado elabora políticas públicas para a educação visando à melhoria da qualidade do acesso ao conhecimento. No entanto, ao longo da história da escola, observa-se que essas políticas públicas não são implementadas e nem são executadas de fato, podendo verificar, dessa forma, que, as diretrizes por vezes, ficam somente no papel. Considerando alcançar essa educação de qualidade, uma das possibilidades evidenciadas pelas pesquisas é a formação dos professores, incluindo a inicial e a continuada. Fundamenta-se esse argumento através da resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO, 2019). Especificamente em seu art. 6º “A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com o marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

586

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...]
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

Vale ressaltar que são inúmeros os elementos determinantes que influenciam e contribuem para o cenário educacional ter êxito ou não. Por esta razão, destaca-se a formação dos professores como um fator de grande relevância como princípios e fundamentos como garantia de padrões de qualidade. Embora essa formação apresente consequências importantes para a formação dos discentes, vale destacar que é necessário também verificar as condições em que os docentes estão inseridos. Um projeto de formação e qualificação encaminhado pelo sistema deve-se ser incentivado e motivado com atrativos pertinentes não só para os estudantes, mas também para todos os professores. Mudar essa concepção se faz urgente e necessária, outra vertente é o Plano



Nacional de Educação (PNE) com seus objetivos e metas. Essa concepção foi assim definida por (ARANDA, LIMA, 2014, p.311).

A busca pela qualidade socialmente referenciada tem relação com um determinado projeto de nação. Para tanto, o PNE 2014-2024, com suas metas e estratégias, precisa, para pelo menos se aproximar do horizonte pretendido, que novas bases comecem a ser edificadas, mesmo que nos interstícios de um da educação, educadores em geral, desde que empenhados na promoção sistema capitalista. A tarefa está posta para todos os pesquisadores, gestores humana e social de todos, sem exceções, com vistas a uma sociedade democrática.

Vamos citar algumas estruturas para organização da educação brasileira para a última etapa da educação básica, lembrando o objetivo de aprimorar os conhecimentos alcançados pelos estudantes no ensino fundamental, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e/ou prosseguir com os estudos no ensino superior. Considerando que o mais importante é a autonomia do adolescente em tomar suas próprias decisões em relação aos seus estudos. Infelizmente, essa atitude não é inerente ao ser humano, para desenvolvê-la e motivá-la, é preciso promover ações diárias com intencionalidade para esse fim. Para Nascimento (2007), “as políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente seletivo e vulnerável à desigualdade social”. Há que se reconhecerem essas duas vias oferecidas pela lei, e considerar o cenário histórico de dualidade e se ater qual a visão de futuro que a instituição representada pelos gestores e professores possa de alguma forma destacar como ideia principal, mesmo que o sistema ofereça a divisão entre classes.

A reflexão aqui indica, que a implementação da reforma do Ensino Médio lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em que pressupõe uma flexibilidade do currículo e os itinerários formativos que tem como propósito que o estudante possa escolher em qual área de conhecimento irá se aprofundar, visando seu perfil e vocação. Conforme mencionam os autores (Navarro, Oliveira, Silva, 2020) “O pressuposto liberal que ampara a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei n.º 13.415/2017.” Tais decisões sobre a ideia de liberdade de escolha que o estudante teoricamente possui para os Itinerários Formativos na prática não funciona, pois não depende dele e sim da oferta orçamentária, dos recursos humanos e financeiros dos



sistemas de ensino. A partir do que cada secretaria de educação ofertar é que o educando fará sua escolha.

Como se podem verificar as inovações trazidas pelos novos currículos dessa etapa apontam para sentidos direcionados ao que o sistema deseja, sabemos da complexidade, da dinâmica e dos questionamentos dessa reforma educacional. De fato, concordamos com uma renovação desde que seja efetiva e que promova uma reestruturação que atente à escolha do estudante em priorizar o seu projeto de vida, em que se prepare para perspectiva técnica, ou seja, para o mercado de trabalho ou na perspectiva de estudos posteriores frequentando assim as universidades. A possibilidade de dualidade nas diretrizes da LDB (BRASIL, 1996) de um ensino médio de caráter propedêutico e profissionalizante, muitas vezes, é uma forma de controle do "Estado" que focaliza uma formação com fomento no processo de globalização econômica. Dificultando a vida do educando, evitando que possam traçar seus próprios objetivos e se apropriar-se em uma formação que se torne possível compreender o real significado da cultura de estudos e através deles adquirirem conhecimento.

CONSIDERAÇÃO FINAL

588

É preciso enfatizar a necessidade de todos que atuam diretamente na escola, estarem sempre se qualificando, os gestores e docentes precisam ter a consciência de que sua prática deve estar associada à teoria, ambas devem ser indissociáveis. Segundo Freire, "esta práxis só é possível quando se mantém a dialética entre o subjetivo e o objetivo" (FREIRE, 1975, p.59). Sabe-se, portanto, que cabe a cada um procurar compreender sua responsabilidade e objetivo, nesta dimensão, desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, visando alcançar a qualidade da aprendizagem.

Nessa perspectiva, dá-se importância não só às habilidades propostas no currículo, muitas vezes, valorizando o conteúdo em si, deixando de relacioná-los a uma contextualização voltada para a compreensão do estudante, mas também, o como "fazer", observando os possíveis caminhos dos quais os educadores podem seguir, orientados pelas diretrizes.

A partir das considerações relacionadas, espera-se que os professores e gestores considerem importante a análise e interpretação das políticas públicas educacionais e dos documentos oficiais, apropriando-se das proposta de projeto pedagógico e relacionando à teoria e prática. Assim, refletindo se a partir do momento de se planejar ações baseadas nessas orientações



vigentes, a atual prática terá melhores resultados? Todavia, sabe-se o quanto é polêmica a temática do currículo, por isso mesmo, a necessidade de conhecê-lo.

Dessa forma, vale ressaltar a importância de melhor compreensão sobre a BNCC que é um documento orientador e que junto ao CRMG se tornaram um direito de aprendizagem essencial para todos os estudantes. Assim sendo, faz-se necessário compreender sua organização estrutural, fazer uma análise crítica, utilizar-se dos conceitos e associá-los principalmente aos procedimentos, analisando a intencionalidade, correlacionando com nossa sociedade atual e priorizando o conhecimento adquirido ao longo da história. Deve-se reforçar a reflexão sobre o papel do professor na formação da consciência dos estudantes, sua abordagem e alternativas sobre o objeto de conhecimento dependerá qual o caminho e o sentido que o aluno poderá ter como possibilidades. E não obstante, o poder público viabilizar políticas públicas igualitárias e efetivas.

Vale ressaltar que o processo educativo também é político, cada governo ao assumir seu mandato implanta seu projeto de educação, sem levar em conta o projeto do governo anterior e os pontos positivos. Um dos problemas da educação brasileira é a falta de continuidade, é um eterno recomeçar sem chegar a lugar nenhum. Não podemos negar essa realidade nem podemos eliminar essa influência política, o que podemos fazer é discuti-la e tentar encontrar soluções para que um bom projeto educacional aconteça, floresça e produza seus frutos, que seja perene. O desenvolvimento de um projeto que acontece de forma coletiva, ouvindo os envolvidos, o respeito mútuo promovendo a dignidade de todos.

Por tudo que foi exposto, considera-se que as diretrizes de políticas públicas educacionais para a alfabetização e do ensino médio precisam ser analisadas e estudadas, somente com sua compreensão poderá efetivar sua implementação. Investindo na formação continuada dos profissionais e dando melhores condições de desenvolverem suas funções. Pensando nisso, as boas práticas pedagógicas devem fazer parte da gestão de sala de aula e ser executadas como proposta de interação e motivação dos estudantes. Espera-se com isso, que o resultado da aprendizagem seja eficaz de fato, dando ênfase no “fazer ação e reflexão” dos nossos atos considerando a capacidade de transformação e não apenas “servir a dois senhores.”

REFERÊNCIAS

ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. **O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada.** Disponível em:





<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30281/16534>. Acesso em 23 set. 2022.

BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, C.-ying; YOUNG, H.; OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013. DOI: 10.21680/19811802.2013v46n32ID5114. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 11 out. 2022.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24.ago.2022.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 02 de outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.13 de nov. de 2020.

_____. **LEI 23197**, DE 26/12/2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em:





https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf. Acesso em 16 de out.2022.

_____. Ministério da Educação. **Apresentação da Política Nacional de Formação de Professores.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 out. 2022.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre **Educação** para o Século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

DIAS, A. J. C. Educação transformadora e ciência na ordem capitalista: é possível servir a dois senhores? In: SOUZA, T. Z. De; NOVAIS, G. S. (Orgs.). **Universidade e educação básica:** ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não:** um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.



KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O., CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, n. 36, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>> acesso em 02 de nov.de 2022.

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EPABE**, FGV, Vol. IV – N. 3 – Outubro 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdTjzQ3rGk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em de set. de 2022.

LOMBARDI. J. C; Importância da abordagem histórica da gestão Educacional. **Revista Histed BR On-line**, Campinas, n. especial, p. 11–19, ago. 2006 . ISSN: 1676-2584

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 497-514, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19795/11533>>. Acesso em: 14 de nov. 2022.

592

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> .Acesso em jul. de 2022.

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

NÓVOA, António; ALVIN, Yara. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT,2022.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PESSANHA, E. C.; ASSIS,W. S.; SILVA, S. O. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, vol. 42, núm. 2, pp. 311-330, 2017. Disponível em:



<https://www.redalyc.org/journal/3519/351964735005/html/>. Acesso em 02 de nov.de 2022.

REIS, R. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso em 13 de out.2022.

RUA, M. G. Políticas Públicas. **Rev. Atua**, 3. ed., Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SACRISTÁN, G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, G. (Org.) **Saberes e incertezas do currículo**. São Paulo: Penso, 2005, p.16-31.

VASCONCELLOS, C. S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.



EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DAS PERIFERIAS URBANAS: EXPERIÊNCIAS EM REDE ENTRE SALVADOR (BRASIL) E LISBOA (PORTUGAL) PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Natanael Reis Bomfim¹

Silvia Letícia Costa Pereira Correia²

Introdução

Na contemporaneidade, o mundo ainda está vivendo momentos de dificuldades provocados pela pandemia do coronavírus. O cenário sem precedentes provocou, por um lado, impacto global no contexto da educação, da saúde, da economia e, o que exigiu imediata e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, sendo debatido nos espaços midiáticos, na hipermídia e, sobretudo, nas conversações cotidianas de diferentes grupos sociais (CORREIA, RAMOS, E BATHEN, 2020). Por outro lado, na educação, redesenhou novos contornos nos espaços escolares e não escolares, e as redes sociais de compartilhamento de aprendizagem tornam-se prementes no enfrentamento dos desafios socioeducacionais, particularmente para os/as jovens que vivem nas favelas dos subúrbios e que enfrentam a precarização quotidiana nas suas vidas.

594

¹ Pós-Doutor pela Universidade de Paris I. PHD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal; Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade; Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Pesquisador Associado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed). Coordenador Executivo da Rede Latino-americana em Educação do Campo, da Cidade & Movimentos Sociais (REDEPECC-MS). Tem experiência na área de Educação em Periferias Urbanas, com ênfase em juventudes e Políticas Públicas. Discute a problemática das relações éticas entre educadores e educandos, lideranças e liderados. E-mail: nrbom@uneb.br; nabom_reis@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5122-9820>.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora na Prefeitura Municipal de Salvador (PMS). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). Brasil. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9018-2340>.



No Brasil, principalmente nas periferias urbanas, esse fenômeno tem esgaçado as desigualdades sociais e agravado os problemas socioambientais e educacionais, como: desemprego, desalento, fome, falta de informação, dificuldade de acesso aos direitos sociais, precariedade na saúde e na educação. Assim, os jovens homogeneizados em torno da imagética da pobreza, da carência e da violência, das classes desfavorecidas foram, com frequência se transformados num “problema social” pelos discursos oficiais desde que a juventude³ se tornou uma categoria analítica (PAIS, 1990; DE TOMMASI, 2016, GARRIDO E BOMFIM, 2020).

Nos espaços escolares e não escolares, esse « problema social » tem sido alvo de murmurinhos entre professores, estudantes e comunidade que tendem a cair numa visão determinista rumo ao fracasso (COSTA, 2000; DOWBOR, 2006; BOMFIM (2009); entre outros se mobilizam e apontam perspectivas que rompem limites de espaço para educação na contemporaneidade, reforçando que os espaços sociais⁴ precisam ser considerados para a construção de aprendizagens significativas, pois consideram que a ruptura com o local não faz mais sentido. A educação que ultrapassa os muros escolares ganhou amplitude e, em 1998, rememora o final do último século marcado pelo tumulto e violência ao lado do progresso econômico e científico, desigualmente distribuídos (DELORS, 1998).

Nesse contexto, apesar das dificuldades de computadores e acesso a internet nos domicílios, estudos têm demonstrado que intensificou o uso de tecnologias digitais, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet em 2019 para 83% no ano passado, o que corresponde a 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. Já nas escolas, a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil

³ Quando falamos sobre jovens, estamos ancorados ao conceito de juventudes (ABRAMOVAY, CASTRO E PINHEIRO 2009; ABRAMO, 2005; LEIRO, 2004) por reconhecer que esses(as) se inserem numa realidade plural e multifacetada, pois estão imersos em fenômenos distintos: família, educação, trabalho, contexto socioespacial, dentre outros. Assim, estamos cientes de que “Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (PAIS, 1996, p. 42).

⁴ Lefebvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria do pensar (o espaço) que, igualmente às anteriores, educação e representações sociais, não considera dicotomia entre sujeito-objeto, entre individual-social e tem como objeto de estudo do campo científico o humano como um ser histórico, ativo e constituído através de suas relações socialmente produzidas num determinado contexto.



(CGI.br), conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), aponta que 65% das instituições atende a alunos em condição de vulnerabilidade social como um dos desafios enfrentados durante este período, e 93% dos gestores escolares indica a falta de dispositivos, como computadores e celulares e, embora tenha havido um aumento no período, o acesso à Internet nos domicílios dos alunos estão entre os desafios mais citados pelos gestores escolares (86%) (TIC Educação 2020 -Edição Covid-19 – Metodologia Adaptada). Nesse contexto, os jovens/estudantes⁵ das periferias urbanas forjam inovadores circuitos de convivialidade, produção e consumo de saberes e conhecimentos, que segundo Hollanda (2015) são coletivos, organizações autogeridas, descentralizadas, flexíveis e situacionais, capazes de ressignificarem sentidos existenciais e proporcionarem identidades coletivas que contrariam os estigmas e a atomização da vida urbana.

Em Salvador, capital baiana, destaca-se nessa realidade social cerca de 84.204 pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação básica, sendo que, em relação às taxas gerais da cidade, as taxas do analfabetismo são maiores nos Aglomerados Subnormais (AS)⁶. Isto significa dizer que, segundo o Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia (UNFPA, 2013), 11 mil jovens analfabetos se encontram em situações de vulnerabilidades⁷ para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos. Os jovens residentes nessas áreas estão sujeitos a violências simbólicas, expressas em preconceitos raciais e sociais, criminalizações e

⁵ Nessa proposta, o termo será grafado com barra, pois perseguimos o processo de formação juvenil nos espaços escolares e não escolares, ao mesmo tempo conceituado como jovens periféricos, pois segundo D’Andrea (2020, p. 26), há uma “consciência periférica” que emerge de uma percepção do espaço vivido, “[...] engendrada e induzida por um processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu sujeitas e sujeitos periféricos capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território [...]. Dessa forma compreendemos que, mesmo quando um jovem não se reconheça como “periférico”, seus laços de pertencimento estão de algum modo, atrelados a essas porções territoriais identitárias, e desta forma, identificados como jovens periféricos (BOMFIM E GARRIDO, 2022).

⁶ Aglomerados Subnormais (AS) são áreas delimitadas pelo IBGE a partir de um conjunto de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes de serviços públicos essenciais, com impasses fundiários e dispostos de forma desordenada e densa. De acordo com o Censo de 2010, Salvador possui 242 AS.

⁷ O Relatório expõe que o conceito de vulnerabilidade usado refere-se às situações de desigualdade de oportunidades, de acesso a bens e serviços públicos e de valorização social, dessa forma, elucidam que a expressão não é posta como sinônimo de fragilidade, pois reconhecem também o potencial de resistência dos indivíduos ou grupos em situação de vulnerabilidade.



discriminações, que configuram desafios e dificuldades peculiares e adicionais à sua inclusão social e territorial.

Para além da discussão epistemológica contemporânea, Correia (2020), em seus estudos, afirma que o debate em torno do que é local, externo à escola, se funda na articulação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares, manifestada nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Por exemplo, a LDB 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (2014-2024), que orientam a educação brasileira e destacam para os anos iniciais do ensino fundamental, a recomendação dos conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros. Observa-se, deste modo, que a LDB 9394/96, em seu Artigo 3º, Inciso X, ressalta como um dos princípios do ensino, a "valorização da experiência extra-escolar", que consideramos como representações construídas pelos sujeitos, além de também aludir, em outros Artigos e Incisos, que a educação escolar deve vincular-se às práticas sociais cotidianas.

O Plano Nacional de Educação (2014-2023), que construiu, como uma de suas ações a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera conteúdos essenciais de diversos componentes curriculares como Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas, para a formação básica dos estudantes brasileiros, seja de escola pública ou privada, com destaque a existência, no currículo escolar, de uma base que será comum a todas, considerando a diversidade, particularidades, contextos e a cultura local. Em âmbito municipal, não podemos deixar de citar a construção do "Nossa Rede", que trata da elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, no município de Salvador e que também apresenta o viés da valorização do contexto, do cotidiano, identidades culturais e as peculiaridades das práticas de alunos e professores, efetivadas nas escolas.

Para Araújo (2022), a emergência para pesquisas nesse contexto se motiva em cinco pontos: (1) fragilidade da Educação Formal para validar os saberes constituídos nas experiências vividas pelos estudantes; (2) a Educação Escolar não tem conseguido mobilizar reflexões acerca das relações constitutivas entre os sujeitos, tecnologias e os ambientes que os cercam; (3) identificação dos aspectos que fragilizam a educação formal e como eles impactam no desenvolvimento da Educação tecnológicas e científicas desenvolvida nos espaços escolares; (4) a efetivação dos interesses e motivações da



cultura digital, através de ações em vários níveis (escola e comunidade) e elevação da potencialização dos resultados pedagógicos e sociais; (5) constituição de um espaço escolar que favorece a perspectiva de “ser pesquisador” e de (re) conhecer-se como sujeito que produz história e que, através dela, pode ter outras perspectivas de vida, de trabalho, de profissão, de status social e de melhoria de qualidade de vida.

Portanto, imbuído dessa problemática, pesquisadores, professores e estudantes dos cursos de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC com o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES) e o Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) da Universidade do Estado Bahia (UNEB) em parceria com o Programa de Pós-graduação em Estudos Juvenis da Universidade Aberta de Portugal (Lisboa), junto a Unidade Móvel de Investigação em Estudos do local (ELO) vêm desenvolvendo pesquisa-extensão entre a universidade, escola básica e a comunidade das periferias urbanas.

Problema e objetivos da pesquisa-ação-formação

598

Dos estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisas citados, as produções se distribuem em quatro concepções. A primeira, capitaneada pelo GIPRES, agrupa pesquisas que partem das representações socioespaciais de jovens periféricos, para traduzir conceitos relacionados a um novo olhar sobre sua imagem e apreender saberes e práticas socioeducativas como processo formativo de sujeitos (SANTOS, 2017; SILVA, 2011; SPOSITO 2008, BOMFIM E SANTANA, 2017 ; CORREIA, 2020). A segunda, empreendida pelo GEOTEC, numa articulação entre Educação e contemporaneidade, desenvolve pesquisas científicas e tecnológicas que anunciam experiências e reflexões construídas por pesquisadores e educadores da Rede Pública de Ensino, à luz das potencialidades das geotecnologias e valorização dinâmicas socioespaciais materializadas no Lugar, à constituição de processos formativos instituintes (HETKOWSKI, 2015; Silva ; HETKOWSKI, AL, 2021; ARAÚJO, 2022). E a terceira concepção, pela ELO, desenvolve investigação de ponta em EaD, em forte articulação com a oferta pedagógica da UAb, e do Programa de Pós-graduação em Estudos Juvenis, no campo interdisciplinar, e que têm permitido alargar e consolidar perspectivas sobre as/os jovens, enquanto grupo social (MOREIRA, HENRIQUES, 2019).





Os estudos sobre a temática, no campo inter/multidisciplinar das Representações Socioespaciais, da Educação, Ciência e Tecnologia, são vastos e o maior interesse dos pesquisadores está voltado para investigações que centram no processo formativo do professor nos espaços escolares. Mas, são raros quando buscam analisar como os sujeitos (professores e estudantes) se investem nas relações socioespaciais e poucos fazem a articulação entre os currículos escolares e os currículos inerentes às práticas socioeducativas exercidas nas periferias urbanas. Nessa linha que se constrói nossa proposta de investigação, de natureza educativa, formativa, comunicativa, conscientizadora, política e cultural, ela é definida de pesquisa-ação-formação (PAF) inspirada nos preceitos de Thiollon (2011), Nunes e Moura (2019), para análise de fenômenos socioeducativos em contexto, delimitação do problema e objetivos de pesquisa; 2) Delineamento da metodologia, em função dos critérios de intencionalidade e exequibilidade; 4) Planejamento das ações correspondentes; 5) Execução e avaliação contínua das ações. Significa dizer “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”; e todo o processo se repete até a decisão final – pelos envolvidos no processo – da conclusão e resolução do problema concebido (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Para tal, elaboramos os seguintes objetivos específicos: elaborar com os professores e coordenadores pedagógicos as questões norteadoras da investigação, a partir da Matriz Dialógica-Problematizadora (MDP); discutir com professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, sobre o desenvolvimento de projetos científicos e resolução de problemáticas artística, cultural, social, política, econômica, ambiental, entre outras, da comunidade local (SENSIBILIZAÇÃO); apreender conceitos fundantes das representações socioespaciais e práticas da educação científica, tecnológica, junto aos participantes, para elaboração de projeto científico e tecnológico (FORMAÇÃO); articular o currículo escolar com o currículo praticado, nas comunidades das periferias urbanas, a fim de elaboração e aplicabilidade dos projetos dos estudantes (APLICAÇÃO); analisar as informações geradas, a fim de fortalecer o potencial de nucleação de grupos e linhas de pesquisa, voltados para o estudo das políticas públicas e formação de professores da Educação Básica (FORMAÇÃO), e subsidiar a gestão de políticas públicas, em articulação com gestores, iniciativa privada e sociedade civil, em torno de estratégias que possibilitem a resolução de problemas nas periferias urbanas



(APLICAÇÃO); empreender possível intercâmbio entre jovens/estudantes das escolas de periferias urbanas de Salvador e Lisboa (INTERNACIONALIZAÇÃO).

Abordagem teórica da pesquisa-ação-formação

Na MDP, os conceitos de Representações Socioespaciais, Educação, Ciência, Tecnologias, Currículos e Práticas socioeducativas são basilares para a PAF. Na Psicologia Social, as representações sociais (RS) estão na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1988). Elas são consideradas como princípios que organizam as práticas sociais e as relações simbólicas entre as pessoas frente a objetos sociais que as perpassam (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 1997; DOISE, 1992). Essa construção, enquanto processo, alicerça as RS pela comunicação e interação social que, por sua vez, evidenciam informações, organizadas e partilhadas coletivamente, revelando imagens que determinam o seu campo e guiam a ação social (BOMFIM, 2004). Por essas ideias, esse autor afirma que as representações espaciais contêm representações sociais, logo essa relação estrutura e produz representações socioespaciais definidas como atos de investimento e interpretação que mediam a relação entre o sujeito e seu espaço de vida e que projetam múltiplas imagens de um espaço representado.

O Plano Nacional de Educação (2014) aponta para uma política de educação que pressupõe a participação do jovem no caminho do conhecimento, sintonizado numa dimensão mais ampla e implicada nas transversalizações com a realidade social vigente. Para tal, Bomfim e Garrido (2019, p.150) sugerem pensar o conceito de Ciência pelo ponto de vista invertido, ou seja, « não pelo ponto de vista das epistemologias hegemônicas instauradas na academia, mas pelos saberes construídos pelos sujeitos autônomos nos seus espaços », conhecimento é construído a partir da origem e necessidade deles, mas trasversalizadas por uma heurística construída pelos pesquisadores. Pelo exposto, o conceito de ciência perpassa pela produção de conhecimentos articulados, como define Bomfim (2006): conhecimento do senso comum (entendidos como representações sociais); conhecimento escolar (aquele mediado pelo professor na situação pedagógica) e conhecimento científico (o que é sistematizado pelo pesquisador).

Para a produção dos Currículos, o enfoque situa-se nos dois primeiros, pois na concepção de Correia (2019), faz-se necessário articular os conhecimentos do senso comum, como



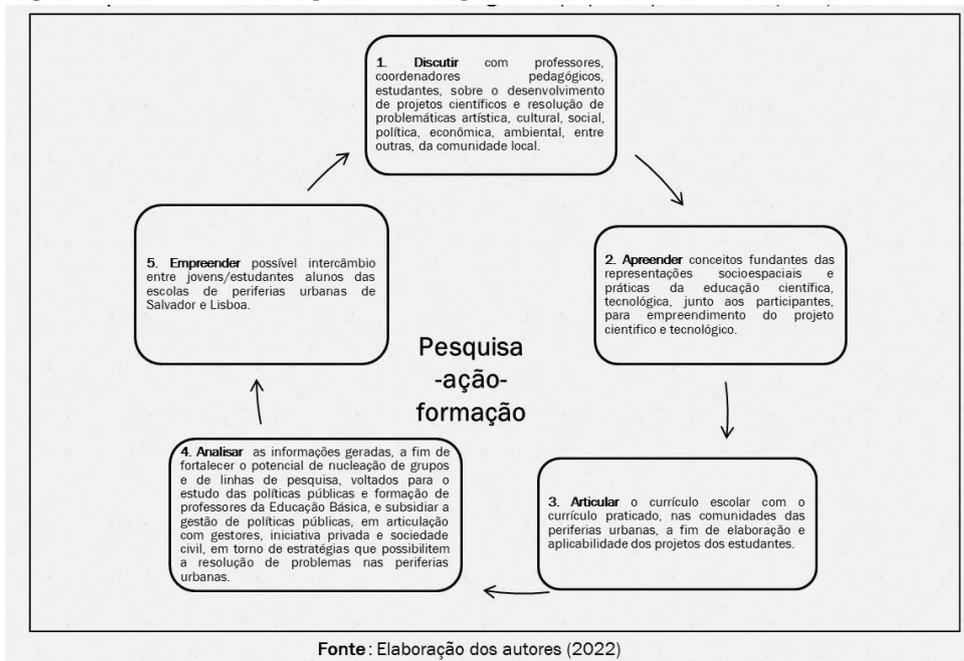
currículo praticado, não oficial, que inevitavelmente emerge enquanto tática no ambiente escolar e que estão contidos nas representações socioespaciais construídas pelos estudantes nos seus espaços vividos, com as aprendizagens que sejam significativas para eles. Isto implica em inovação em práticas pedagógicas que negligenciam essa modalidade de conhecimento prático, construído informalmente na produção de currículos (escolares e praticados) pensados como redes que se ampliam cotidianamente. Portanto, avançar na problematização acerca do entendimento das representações socioespaciais, evidenciam fluxos e processos formativos (escolares e não escolares) de professores, coordenadores e estudantes e traduzem a permanente produção de currículos no cotidiano (CORREIA, 2020).

Desenho metodológico da pesquisa-ação-formação

A PAF se justifica, pois busca uma orientação metodológica onde os pesquisadores em educação estão em « condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico » (THIOLLENT, 2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2) a fim de promover condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Ela se insere numa abordagem de pesquisa solidária e colaborativa que busca, por meio do percurso histórico de produção de sentidos dos sujeitos/participantes, apreender as sobreposições, ambivalências e semelhanças que eles atribuem às práticas socioeducativas exercidas no espaço concebido, vivido, percebido (periferia urbana) e que podem ser consideradas como ações significativas de transformação social (BOMFIM E GARRIDO, 2019).

Sendo uma proposta de caráter teórico-prático e dinâmico, após o diagnóstico, questionamentos e objetivos (GREENWOOD; LEVIN, 2000; GOLDWASSER, 2004, p. iv), buscamos desenhar os procedimentos de coleta de informações, análise e desenvolvimento de matrizes para implementar mudanças efetivas. Segundo Mallmann (2015) “o rigor de uma pesquisa-ação educacional aumenta na medida em que os pesquisadores são vigilantes críticos das etapas da proposta de estudo”. Para tal, apresentamos a estrutura e o percurso da investigação (Figura 1), em cinco etapas, com desdobramento nas matrizes cartográficas propostas por Mallmann (2015), que atendem a descrição detalhada e justificativa do contexto da pesquisa, constituição e características dos sujeitos/participantes, dispositivos de coleta de informações, métodos e técnicas de registros e análise.

Figura 1: Percurso metodológico da investigação



Desenvolvimento da Pesquisa-ação-formação: experiências em rede entre Salvador (Brasil) e Lisboa (Portugal) para formação de sujeitos

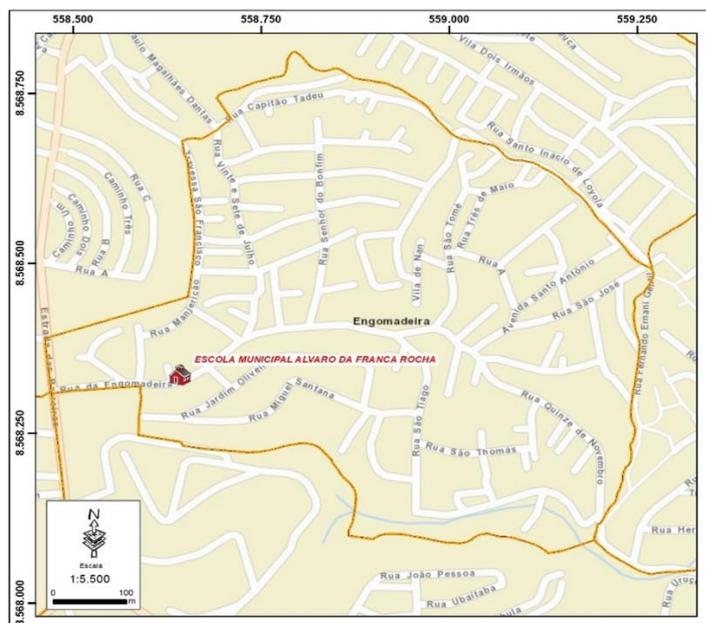
Caracterização das Periferias Urbanas e Escolas Parceiras em Salvador/BA

O diagnóstico dos Bairros do Cabula e Engomadeira, onde se encontram as escolas parceiras foi realizado, por meio das diversas pesquisas realizadas pelo GIPRES e GEOTEC: *A rádio da escola na escola da rádio: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da Escola Municipal Governador Roberto Santos /SSA-BA (2015); Entre ruas e ladeiras, Engomadeira sou eu! Representações socioespaciais de professores sobre o bairro (2016); Dispositivos e diapositivos da educação científica: o TPACK e a constituição de práticas inovadoras na educação básica (2019); Representações sociais sobre “escola” e “família”: promoção de influências sócio-emocionais para alunos em situação de risco (2019); Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado (2020).*



O projeto piloto foi aplicado na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada num perímetro estratégico e faz o entrelaçamento com outros diferentes bairros, caracterizando-se como um eixo regional: Bairros da Engomadeira, Narandiba, Saboeiro, Mata Escura, Tancredo Neves, Narandiba, Arenoso, São Gonçalo do Retiro e Pernambués, abrigando cerca de 150.000 (cento e cinquenta mil) habitantes. Outro aspecto a ser destacado é que o entorno da Unidade escolar incorpora importantes comunidades, tais quais: Rua Amazonas/Timbalada; Rua ACM, Comunidade da Estrada de Barro, Baixa do Ovo, Rua Irmã Dulce e Cabula I, II, III, IV, V e VI, agregando composições diversas ao nosso espaço escolar.

Figura 2- Mapa de localização da Escola



Fonte: Santos⁸, 2019.

Escola de médio porte, com 5 salas de aula e 10 turmas que funcionam nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças e jovens do 1º ao 5º ano de escolarização. Apresenta IDEB (2015) de 4,1 e, em 2017, a taxa de aprovação foi 92.4%, de reprovação

⁸ Adriano Negreiros dos Santos, Geógrafo do Núcleo de Cartografia e Geoprocessamento (NCGEO), Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia. Geoprocessamento realizado através do Programa ArcGis10.6.



6.8% e de abandono 8%. Localizada na Engomadeira, a escola atende alunos e alunas deste bairro prioritariamente, mas também crianças e jovens de bairro do entorno. O bairro é considerado violento e lembrado na mídia por conta do tráfico de drogas, em contrapartida, a escola não sofre diretamente com estas questões, pois busca destacar o que o bairro tem de positivo: sua história, a ancestralidade, questões culturais etc. Em síntese, esses bairros se assemelham, pois apresentam ocupações informais e/ou desordenadas, caracterizadas pela escassez de saneamento básico, jovens, adultos, crianças, idosos, convivem com os mais altos índices de violência registrados pelas autoridades de segurança pública, mas que apresentam grupos de jovens, negros que participam de grupos de coletivos e/ou associação voltadas para atividades culturais que buscam reforçar suas identidades.

Constituição e as características dos participantes

Como processo coletivo, “a população pesquisada é motivada a participar como agente ativo, produzindo conhecimento” e intervindo na sua própria realidade, pois numa relação dialética entre sujeito e objeto é dialética, se torna parceiros da investigação (DEMO, 2004, p. 89). Assim, o processo cíclico é baseado sistema de discussão, investigação e análise, em que os “investigados” formam parte do processo ao mesmo nível do investigador” (DEMO, 2004, p. 96). Dado ao caráter das pesquisas educacionais qualitativas/interpretativas/explicativas, que buscam apreender, essencialmente, a produção de sentidos dos sujeitos/participantes na sua realidade social, buscamos uma amostragem teórica de abordagem não probabilística, que está sendo formada professores, coordenadores pedagógicos e estudantes do Ensino fundamental I e II, das escolas parceiras, que aceitem as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Dispositivos de coleta de dados e informações, métodos e técnicas de análise

Devido à complexidade dos processos que envolvem a PAF, para a produção de dados e informações, lançaremos mão de vários dispositivos e múltiplos métodos e técnicas de registro, análise e interpretação. Logo partimos das matrizes cartográficas e incluímos o expediente da observação participante, recolha de documentos, produção de sentido nas conversas interativo-provocativas (CIP's) (NUNES, 2011) no Grupo Focal e trilhas



educativas, a fim de aclarar o problema prático que buscamos resolver; formular as estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua aplicabilidade; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. Lembrando que na *primeira Etapa*, já utilizamos a Matriz Dialógica-Problematizadora (MDP) para discutir com professores e coordenadores pedagógicos, sobre a integração e indução da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede nas periferias urbanas, em função do desenvolvimento de projetos científicos e resolução de problemáticas artística, cultural, social, política, econômica, ambiental, entre outras, da comunidade local. Ainda, vamos inserir a técnica do Grupo Focal com a Conversa-Interativa-Provocativa (APÊNDICE 2), para elaboração de estratégias e ações colaborativas.

Na *segunda*, realizaremos oficinas junto aos participantes, a fim de apreender conceitos fundantes das representações socioespaciais e práticas da educação científica, tecnológica; Nessa etapa, ainda optamos pelas trilhas educativas⁹, como um caminho possível para a organização curricular em diálogo com os saberes das comunidades nas periferias urbanas e os interesses dos jovens/estudantes para elaboração de projetos de pesquisa-extensão; Em seguida, aplicação e avaliação dos resultados dos projetos científicos dos jovens/estudantes.

Na *terceira*, com o auxílio da Matriz Temático-Organizadora (MTO)¹⁰, vamos analisar os dados e informações, junto aos participantes. Associaremos a técnica do Grupo Focal com inserção da CIP; Na *quarta etapa*, a partir da Matriz Temático-Analítica (MTA)¹¹ que é a análise interpretativa-crítica dos dados e informações produzidos e a elaboração das proposições conceituais que possibilitem a produção de conhecimento inovador, no

⁹ As trilhas educativas nesse percurso metodológico têm a finalidade de articular o currículo escolar, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o currículo praticado. Segundo Sardenberg; Euzébio Filho (2012, p.18), elas são definidas « como caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem que integram campos diversos do conhecimento com base em contextos temáticos de estudo, contribuindo para a investigação de indagações levantadas pelos educandos. Na perspectiva da educação integral, as trilhas apresentam-se como uma alternativa diferenciada de organização curricular, na medida em que possibilitam a integração de diferentes saberes, comunitários e científicos ».

¹⁰ O movimento retrospectivo e prospectivo do processo de resolução de problemas numa PAF, implica sistematização, avaliação e reflexão constantes sobre os dados e informações geradas (MALLMANN, 2015).

¹¹ Os termos “temático” e “analítico” são utilizados com uma preocupação inicial apresentada na MDP (delimitação e formulação das questões o problema de pesquisa) associada ao segundo termo que persegue essa etapa no percurso metodológico (MALLMANN, 2015, p.92).



âmbito científico-tecnológico, e a tomada de decisão na gestão de políticas públicas educacionais.

Finalmente, *emprender* possível intercâmbio entre jovens/estudantes alunos das escolas de periferias urbanas de Salvador e Lisboa, por meio da submissão de proposta junto aos editais da UNEB e órgãos de fomento.

Resultados preliminares da primeira etapa da Pesquisa-ação-formação

Os resultados e os impactos esperados estão ancorados nas ações das dimensões do ensino, da pesquisa, extensão e internacionalização na Educação Superior e Educação Básica. Nessas ações dimensionais já efetivamos, em 2022, o acordo de cooperação técnico científico e Convênio Específico entre a UNEB (BRASIL) e UAb (PORTUGAL) e a anuência da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), para implantação da PAF que se funda em três eixos: 1) produção de conhecimento original sobre a temática da Educação Científica, Tecnológica e em Periferias Urbanas; 2) formação de uma rede ou consórcio com gestores públicos, usuários de serviços e/ou de membros da sociedade civil que atuam na área da política pública de formação de recursos humanos na Educação Superior, na Educação Básica e nas periferias urbanas; 3) proposições de ações inovadoras nas políticas públicas para enfrentamento dos problemas-alvo das propostas;

Para além do acordo de cooperação e da anuência da SMED, os dois primeiros eixos ainda tem amparo legal no Convênio específico, cuja cláusula primeira – do objeto, aponta para o desenvolvimento de ações conjuntas de Formação Continuada para o Corpo Docente e Técnico Administrativo da UNEB e Professores da Educação Básica, na modalidade de educação à distância (EAD). Isto implica em iniciativas em ensino, pesquisa e extensão voltadas para Formação Tecno/pedagógica do Professor da Educação Básica, por mediação tecnológica, para atender jovens e adolescentes em periferias urbanas.

Sobre investigação empírica da PAF, em novembro de 2022, nos reunimos com professores e coordenadores pedagógicos da Escolas Alvaro da Franca Rocha, apresentamos o projeto de pesquisa e inserimos a Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP). Eles discutiram a problemática do estudo, Educação Científica, Tecnológica e em Periferias Urbanas, e elaboraram várias questões norteadoras da investigação, com base nas categorias: *professores e estudantes* de escolas públicas de periferias urbanas, *tema* da integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em



rede e *contexto* da indução da integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede, na formação de professores, pelas políticas públicas (BNCC; PNE; LDB, etc.), a fim de atender a resolução do problema e objetivos de transformação e mudança social (APÊNDICE 1).

No âmbito da internacionalização, o acordo de Cooperação apresenta a cláusula segunda, « receber docentes e discentes de ambas as partes para realização de estudos de graduação, pós-graduação ou pesquisa durante a vigência deste acordo ». Assim fazemos referência a Chamada CNPq N° 26/2021 - Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior - que contempla o projeto do Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim: *Estudo de redes de coletivos de jovens para promoção de práticas socioeducativas nas periferias de Salvador e Lisboa*. Desde dezembro de 2022, ele e os Doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), Nayana Sepúlveda e Hadson Bertoldo, vêm desenvolvendo as seguintes ações: investigação juntos aos coletivos de jovens das periferias de Lisboa; em colaboração com os professores da Uab, Susana Henriques, Cristina Pereira Vieira e Pedro Nunes participação e inserção nas unidades curriculares, *Sociologia da Juventude, Educação para Saúde; Intervenção Social com Jovens e Psicologia, Educação e Juventude*; Em fevereiro de 2023, apresentação nos Webinars, *Gestão, saúde e segurança nas escolas*, com a Professora Doutora Sílvia Letícia Costa Pereira Correia e *Políticas Públicas Educacionais para Jovens de Periferias Urbanas*, com os estudantes do doutorado aqui citados.

607

Algumas considerações (in) conclusivas do estudo

Entendemos que esses resultados preliminares já sinalizam que a proposta da PAF pode contribuir para o fortalecimento das ações previstas no termo de Acordo de Cooperação Técnica e Científica entre Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), no âmbito da formação de recursos humanos, com iniciativas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão e internacionalização na Educação Superior e Educação Básica. Particularmente, entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB) e Estudos Juvenis (UAb), coordenado pela professora Cristina Pereira Vieira e Susana Alexandra Henriques, com a ampliação das ações de colaboração os pesquisadores que integram o GIPRES/GOTEC/UNEB e a ELO/UAb do Departamento de Educação e Ensino a Distância, Coordenado pelo Prof. Dr. António Moreira, e as escolas parceiras da





Secretaria Municipal de Educação em Salvador/Bahia/Brasil. Portanto, nesta resta continuar o trabalho durante os últimos dois anos com a perspectiva de potencializar a rede de nucleação de grupos e de linhas de pesquisa, voltados para o estudo das políticas públicas e formação de professores da Educação Básica, seja presencial ou por mediação tecnológica.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In:* (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. p. 73 – 90. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16). 2005.

ABRAMOVAY, Míriam.; CASTRO, Mary. G.; PINHEIRO, Leonardo. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2009.

ADERALDO, Guilhermmo e RAPOSO, Otávio. Deslocando fronteiras: notas sobre intervenções estéticas, economia cultural e mobilidade juvenil em áreas periféricas de São Paulo e Lisboa, **Horizontes Antropológicos**, 22 (45): 279-305, 2016.

BOMFIM, Natanael. R.; SANTANA, Jeanne. L. **Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do subúrbio ferroviário de salvador/bahia: contribuições para a educação em periferias urbanas**. Notas técnicas, UNEB, Salvador, Bahia. 2017,

BOMFIM, Natanael. R. **Noção Social do Território: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade**. Ilhéus/BA: Editus, 2009.

_____. **Représentation sociale de l'espace et enseignement/apprentissage de la géographie scolaire chez les élèves "favelados" d'une ville au nord-est du Brésil**. 2004, (Tese de doutorado) - Universidade do Quebec em Montreal, Canadá, 2004.



BOMFIM, Natanael. R e GARRIDO, Walter. V. C. Representações sociais sobre futuro de jovens periféricos e suas práticas socioeducativas. **Revista Educação em Questão**. V.60, n.63, p.1-24, Natal, 2022.

_____. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Revista Educação em Debate**. Universidade Federal do Ceará, 2019.

CORREIA, M. I. D. T., RAMOS, R. F., BAHTEN, L. C. V. Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 47(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1590/0100-6991e-20202536>, 2020.

D'ANDREA, Tiaraju. **Contribuições para a definição dos Conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos**. Novos estudos, CEBRAP, São Paulo, v39. n01, p.19-36, jan.–abr. 2020.

DE TOMMASI, Livia. Culto da performance e performance da cultura: os produtores culturais periféricos e seus múltiplos agenciamentos. In: **Crítica e Sociedade**, 5 (2): 100-126, 2016.

609

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília, DF: Líber, 2004.

DOISE, Willem e CLÉMENCE, Alain et al. **Représentations sociales et analyse des données**. Grenoble : PUG, 1992.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**. Disponível em <http://dowbor.org/06edulocal.doc>. Abril de 2006. Acesso em: 15/09/2014.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.



GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstructing the relationships between universities and society through action research. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 85-106.

HOLLANDA, Heloísa H O B. Coletivos. [online]. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br>. Artigos: Cultural Digital-Periferia. Arquivo: Coletivo, 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades, **Panorama populacional do município de Salvador-BA do Censo de 2010**, Brasília, DF, Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em: 22 set. 2015.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. France : PUF, 1997.

LEIRO, Augusto C. R. **Educação e mídia Esportiva. Representações sociais das juventude**. Tese inédita apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da UFBA. 2004.

MALLMANN, Elena Maria. **Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva** ; Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p.76-98, jan/mar, 2015.

MOREIRA, José António, SANTANA E SANTANA, Camila Lima, BENGOCHEA, Aitór González. Ensinar e apreender nas redes sociais digitais: o caso da *Mathgurl* no Youtube. **Revista de comunicación de la SEECI**, n.50, p.107-127, novembro, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse : son image et son public**. France : PUF, 1961.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.



NUNES, Cláudio Pinto. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 2011

NUNES, Mirian Abreu Alenca; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**, *Análise Social*, XXV (105-106): 139-165, 1990.

RAPOSO, Otávio e VARELA, Pedro. Faces do racismo nas periferias de Lisboa: uma reflexão sobre a segregação e a violência policial na Cova da Moura”, Atas do IX Congresso Português de Sociologia. Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, 2017. Disponível em https://www.aps.pt/ix_congresso/docs/final/COM0425.pdf, (última consulta em novembro de 2020).

SANTOS, Thais S. **Representações sociais e espaços vividos**: uma abordagem sobre subjetividade e atividades socioeducativas em projetos sociais. In BOMFIM, N R; CORREIA, S L C P (Org.) **Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias.** Curitiba-PR: Editora CRF, 2017.

SPOSITO, Marília. P. **Juventudes e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal.** **Revista educação e Realidade**, v.12, p.83-97. 2008.



APÊNDICE 1

MATRIZ DIALÓGICA-PROBLEMATIZADORA (MDP)

Professores	de escolas públicas de periferias urbanas;			
Estudantes	de escolas públicas de periferias urbanas;			
Tema	Integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede;			
Contexto	Indução da integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede, na formação de professores, pelas políticas públicas (BNCC; PNE; LDB, etc.);			
MDP	A- Professor es	B- Estudant es	C- Tem a	D- Context o
1. Professor es	Os professores dialogam entre si a respeito de recursos e atividades (projetos) que podem ser mediados pela educação científica e tecnológica nas escolas públicas de periferias urbanas?	Os estudantes interagem com os professores mediados pela educação científica e tecnológica nas escolas públicas de periferias urbanas?	A Integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede nas escolas de periferias urbanas gera inovação nas práticas docentes?	A indução da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede, na formação de professores, pelas políticas públicas gerou (re)modelização nos programas de capacitação docente na educação básica?
2. Estudant es	Os professores problematizam com os estudantes as situações-limite durante a realização de atividades (projetos) de estudo mediados pela Educação científica e tecnológica, nos	Os estudantes realizam as atividades de estudo (projeto) de modo colaborativo quando são mediados pela Educação científica e tecnológica nos currículos escolares	A Integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede nas escolas de periferias	A indução da educação científica e tecnológica, na formação de professores, pelas políticas públicas amplia e diversifica as habilidades e

612



	currículos escolares e praticados em rede?	e praticados em rede?	urbanas gera impactos na forma de estudar?	competências dos estudantes da educação básica?
3. Tema	Os professores compreendem o potencial e os desafios da integração da educação científica e tecnológica por currículos escolares e praticados em rede na sua formação?	Os estudantes problematizam sua formação curricular, diante dos desafios da integração da educação científica e tecnológica na educação básica?	Quais são os impactos Integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede nas escolas de periferias urbanas?	A indução da integração da educação científica e tecnológica, na formação de professores pelas políticas públicas, implica atualização dos currículos dos cursos na educação básica?
4. Contexto	Os professores pesquisam sobre educação científica e tecnológica e elaboram atividades de estudo (projetos) nos currículos escolares e praticados em rede, conforme orientações das políticas públicas (BNCC; PNE, LDB)?	Os estudantes pesquisam e acessam sobre educação científica e tecnológica para elaborar atividades de estudo (projetos) nos currículos escolares e praticados em rede, conforme orientações das políticas públicas (BNCC; PNE, LDB)?	A integração da educação científica e tecnológica nos currículos escolares e praticados em rede modificam os espaços de ensino- -aprendizagem na educação básica?	A indução da integração da educação científica e tecnológica, na formação de professores pelas políticas públicas ampliou e redimensionou a infraestrutura presencial e virtual na educação básica?

Fonte: Elaborado pelos Autores (2022).



INVESTIGAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DO EXÓTICO AO FAMILIAR

Raphael Pereira¹

Introdução

A educação brasileira persiste em solicitar dos estudantes, de maneira geral, o uso excessivo da memorização pela repetição mecânica de algoritmos e a padronização da resolução de problemas, tendo uma abordagem descontextualizada das situações sociais reais e uma mera aplicação de fórmulas (BURAK; ARAGÃO, 2012).

Os resultados apresentados pelas principais avaliações em relação à qualidade da educação no Brasil revelam um quadro preocupante no que concerne ao ensino de Matemática. O desempenho médio dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em Matemática teve uma evolução no período entre 2003 e 2018 (2003 = 356, 2006 = 370, 2009 = 386, 2012 = 389, 2015 = 377 e 2018 = 384), mas a maior parte desse progresso ocorreu nos ciclos iniciais. Depois de 2009, o desempenho médio pareceu flutuar em uma tendência linear (BRASIL, 2020).

As informações geradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Brasil, em 2021, indicam que há uma dificuldade dos estudantes no que se refere a um pensamento mais elaborado nas unidades temáticas: *Grandezas e Medidas*, *Números e Operações*, *Álgebra de Funções*, *Tratamento de Informações*, e *Espaço e Forma*. Percebe-se, então, que apenas 5,1% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental contemplaram os níveis 8, 9 e 10, conforme a escala de proficiência definida pelo instrumento. Já para o 9º ano do Ensino Fundamental, observa-se que apenas 2,9% dos estudantes atingiram os objetivos dos níveis 7 e 8, sendo que no último nível (9) o percentual foi nulo. E, por

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Licenciado em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Assessor de Pesquisa, Extensão e Internacionalização (PEI) da Faculdade Estácio de Vila Velha (FESVV). Professor da Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV), Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV) e E.E.E.F.M. Sílvio Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com



fim, para a 3ª série do Ensino Médio, o percentual foi de 1,3% de estudantes que conseguiram se destacar nos níveis 8 e 9, porém para o nível 10 não se obteve nenhum destaque (BRASIL, 2022).

Essas informações direcionam o pensamento para uma reflexão sobre o papel da escola ao desenvolver o ensino e a aprendizagem de matemática: estudar sobre matemática é diferente de estudar fazendo matemática. Nesse contexto, o desafio atual é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais. Aprender de maneira isolada não confere ao estudante a capacidade de aplicar o conhecimento por si só.

É nesse caminho que a modelagem matemática se apresenta. De acordo com Bassanezi (2015) e Almeida, Silva e Vertuan (2012), a modelagem é o processo de criação de modelos em que estão definidas as estratégias de ação do indivíduo sobre a realidade, mais especificamente sobre a sua realidade, carregada de interpretações e subjetividades próprias de cada modelador.

Para a execução da modelagem matemática em sala de aula, é necessária uma formação que prepare os professores para tal ocasião. Por isso, diversos estudos têm se debruçado sobre a questão da formação docente e a utilização da modelagem matemática: Lozada, Mota e Viana (2022), Santos, Silva e Santos (2019), Mutti, Matioli e Klüber (2019), Silva e Almeida (2019), Mutti e Klüber (2018), e Klüber e Tambarussi (2018). Isso se torna necessário, pois a formação inicial sobre essa metodologia ainda é bem tímida e precisa de uma certa segurança para que a prática da mesma seja exitosa.

Assim, o objetivo desse estudo foi analisar a utilização da modelagem matemática em um curso de formação docente com base na inovação metodológica.

A modelagem matemática e seus propósitos

Modelagem, de acordo com D'Ambrósio (1986), é um processo muito rico de encarar situações e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial. Nesse sentido, Biembengut e Hein (2003, p. 16) complementam, afirmando que “a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”.



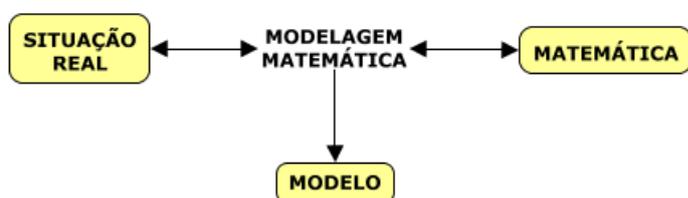
Na ciência, a noção de modelo é fundamental. No caso da matemática, sua arquitetura permite a elaboração de modelos matemáticos, oportunizando uma melhor compreensão, simulação e previsão do fenômeno estudado. Esse modelo pode ser construído a partir de expressões numéricas, fórmulas, diagramas, gráficos ou representações geométricas, equações, tabelas, dentre outras possibilidades.

Assim, entende-se que a modelagem matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo. Esse modelo pode ser considerado um processo artístico, pois além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter criatividade e intuição para interpretar o contexto investigado.

Vários autores têm pesquisado sobre a modelagem matemática e a aprendizagem da modelagem matemática. Como exemplo, pode-se citar: Bassanezi (2011), Biembengut (2003), Klüber e Burak (2008), e Burak (2010). Esses pesquisadores possuem ideias convergentes sobre a modelagem matemática, porém se diferenciam nos procedimentos adotados para a construção do modelo matemático.

Biembengut e Hein (2014) explicitam que a elaboração de um modelo depende do conhecimento matemático que se tem. Se o conhecimento matemático se restringe a uma matemática elementar, como aritmética e/ou medidas, o modelo pode ficar limitado a esses conceitos. Isso significa que há uma relação direta entre o conhecimento matemático e o nível de sofisticação do modelo proposto para tentar responder ao problema apresentado, mas o valor do modelo não está restrito à sofisticação matemática. Nesse sentido, os autores também apontam que matemática e realidade são dois conjuntos disjuntos e a modelagem é um meio de fazê-los interagir, conforme a figura 1 apresentada a seguir.

Figura 1 - Esquema do processo de modelagem matemática

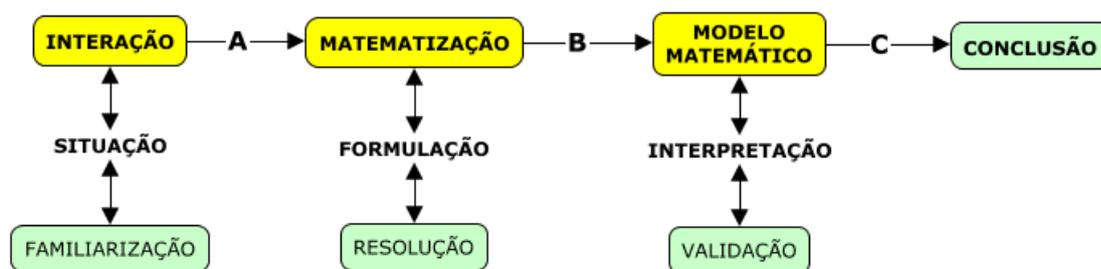


Fonte: Adaptado de Biembengut e Hein (2014).

Para que essa interação ocorra, é necessário envolver uma série de procedimentos, subdivididos em três etapas: interação, matematização e modelo matemático (BIEMBENGUT; HEIN, 2014).

As etapas básicas para a construção de um modelo matemático são: a) *Interação*: reconhecimento da situação-problema e familiarização com o assunto a ser modelado (referencial teórico); b) *Matematização*: formulação do problema (construção de hipóteses) e resolução do problema em termos do modelo; c) *Modelo matemático*: interpretação da solução e validação do modelo (avaliação). A dinâmica do processo segue o fluxo apresentado na figura 2.

Figura 2 - Dinâmica da modelagem matemática



Fonte: Adaptado de Biembengut (1999).

A figura 2 mostra que, após a situação ser delineada para o estudo, deve-se realizar uma pesquisa sobre o assunto de forma indireta (livros, revistas, artigos científicos, dentre outros) ou direta (experiência de campo, dados obtidos por entrevistas com pessoas da área, dentre outros). Esse momento é importante para o reconhecimento e familiarização da situação-problema investigada.

A matematização é a etapa mais desafiante, dividindo-se em um momento de formulação de problema e outro de resolução. Nessa ocasião, há uma tradução da situação-problema para a linguagem matemática e habilidades como intuição e criatividade são necessárias para desenvolver essa etapa. A tabela 1 mostra alguns exemplos de elementos indispensáveis nesse processo.



Tabela 1 - Exemplos de elementos indispensáveis para a matematização

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	RESOLUÇÃO DO PROBLEMA
Objetivo: chegar a um conjunto de expressões aritméticas, fórmulas, equações, gráficos, programas computacionais	Objetivo: analisar, propor e discutir a resolução do problema proposto de acordo com o que foi planejado, baseando-se nas informações coletadas
ELEMENTOS	ELEMENTOS
Classificar as informações relevantes	Analisar as informações geradas
Identificar os fatos envolvidos	Conhecimento sobre as entidades matemáticas
Selecionar variáveis e constantes envolvidas	Conhecimento sobre computação
Selecionar símbolos apropriados para as variáveis	Organizar os dados coletados
Descrever as relações em termos matemáticos	Realizar esboços para a resolução do problema

Fonte: Adaptado de Biembengut e Hein (2014).

Na etapa de construção do modelo matemático, é necessária uma avaliação para verificar em que nível esse modelo proposto se aproxima da situação-problema apresentada e sua confiabilidade de utilização. Isso significa dizer que essa validação remete à análise do quanto relevante e significativa é a solução.

Assim, se o modelo não atender às necessidades que o geraram, os procedimentos devem ser retomados à matematização, alterando o que for necessário, seja na formulação do problema ou na construção do modelo. É notável, em todo o processo, que a matemática é um movimento de construção e não de estagnação, pois não existe apenas uma resposta ou mesmo pode não ter uma resposta imediata.

Ao vivenciar o processo, os estudantes e os professores aproximam diversas outras áreas à área do conhecimento da matemática, reconhece a importância da matemática para a sua formação, desperta o interesse pela matemática e suas aplicações, melhora a aprendizagem de conceitos matemáticos e desenvolve a habilidade de resolver problemas de forma criativa.

As contribuições da modelagem matemática na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os processos de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Básica, alinhado com o que é apresentado no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).





A partir dessa orientação, a aprendizagem da matemática deve envolver a integração e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, bem como aspectos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Assim, algumas concepções no ensino de matemática podem ser adotadas, visando o protagonismo do estudante no próprio processo de aprendizagem. Dentre elas, pode-se citar a história da matemática, a investigação matemática, a resolução de problemas, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a educação *maker* e a modelagem matemática.

Bassanezi (2002) afirma que o interesse pela matemática, inicialmente, provém de estímulos externos a ela, vindos do mundo real. Nessa perspectiva, a modelagem matemática pode ser tratada como um fazer pedagógico diferenciado, pois envolve o processo de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e obter resoluções que possam ser aplicadas ao mundo real.

A BNCC reafirma a importância do letramento matemático, pois as habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente são importantes para estabelecer relações, formular e resolver problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2018). Os processos matemáticos presentes na modelagem são formas privilegiadas da atividade matemática, por isso ela funciona como objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de toda a Educação Básica.

Existem diversos estudos recentes que discutem a importância da modelagem matemática. Alguns deles estão presentes nas principais revistas e eventos da área da Matemática: I Congresso Internacional de Educação em Ciências e Matemática (2022), XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (2019), XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (2022), Revista de Educação, Ciências e Matemática (2018), VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (2021) e VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (2018). Essas pesquisas evidenciam uma expressividade de resultados potencializadores com a utilização da modelagem matemática na Educação Básica, no Ensino Superior e na formação docente.

No estudo de Ficagna e Reisdoefer (2022), o objetivo era relatar como ocorreu as práticas como componentes curriculares, utilizando a modelagem matemática em uma atividade com estudantes do Ensino Médio. Percebeu-se que a metodologia possibilitou que os estudantes assumissem papel central nos processos de ensino e aprendizagem,



construindo conhecimentos matemáticos contextualizados e provocando reflexões sobre o assunto em questão.

Silva e Palharini (2019) desenvolveram uma atividade em que o objetivo era estudar “qual o tamanho ideal do canudo para alcançar a maior distância?”, utilizando um “lançador de projétil” construído por meio de materiais e ferramentas, como cano PVC e elástico. Assim, como resultado, observou-se que a modelagem matemática viabilizou um maior interesse dos estudantes pelas aulas de Matemática, despertando sua curiosidade e propiciando a construção de conceitos matemáticos bem como a interlocução destes com outras áreas do conhecimento.

Marchesan e Gosenheimer (2019) observaram a experiência da modelagem matemática na captação da água da chuva em uma escola de Ensino Fundamental. Foi evidenciado que o projeto levantou hipóteses, dúvidas, desenvolveu o pensamento crítico, a análise, o aprendizado cooperativo, a tomada de decisões, a resolução de problemas, a liderança e a capacidade de comunicação e o pleno desenvolvimento das ações voltadas para a constituição de uma consciência de sustentabilidade.

É preciso salientar também que existem muitas pesquisas desenvolvidas no intuito de discutir a formação inicial e continuada do professor que ensina matemática, bem como sua prática docente. Moreira e David (2010) apontam a falta de articulação entre formação matemática e formação pedagógica como uma questão relevante a ser debatida a respeito da prática profissional do professor de Matemática. Nesse direcionamento, os autores diferenciam a matemática escolar da matemática acadêmica e enfatizam que conhecimentos são necessários para estruturar o conjunto de saberes da profissão do professor de Matemática.

Ter um equilíbrio na formação pedagógica e na formação matemática é extremamente necessário. Não basta saber os conteúdos se o professor não consegue conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, não se pode conduzir as aulas se o mesmo não possuir formação específica para desenvolver a linguagem matemática. Nesse contexto, nota-se a importância da formação continuada.

Um dos grandes entraves é a formação inicial do professor, pois os currículos das Licenciaturas em Matemática, em sua maior parte, ainda estão relacionados às amarras do cientificismo e ancorados no paradigma da ciência moderna. E mesmo com algumas mudanças de legislação e de postura pedagógica, nota-se uma separação entre os conhecimentos matemáticos e pedagógicos (MEYER; CALDEIRA; MALHEIROS, 2013).

Observa-se que, no contexto da Licenciatura em Pedagogia, os graduandos não possuem uma formação matemática suficiente para desenvolver pensamentos matemáticos mais avançados, já que o foco da atuação profissional é direcionado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Além disso, existem poucas disciplinas que tratam da matemática, ficando restrito ao conhecimento mais básico da linguagem matemática e desenvolvendo a questão metodológica e prática de forma mais superficial. Por isso, há a necessidade de realização de cursos de formação continuada para melhorar a qualidade das aulas e do próprio corpo de conhecimento da matemática pelo professor. Desenvolver a modelagem matemática em sala de aula, quando não se tem experiência ou mesmo segurança é sempre desafiador. Isso pode significar que a execução da aula nem sempre se traduz em sucesso. Assim, Fidelis (2005) mostrou em seu estudo que a postura do professor era de preocupação em cumprir o conteúdo, Dias (2005) identificou que a preocupação era com o tempo destinado à atividade, Barbosa (2001) observou que a preocupação era focada na insegurança diante do novo e Roma (2003) identificou que a preocupação estava relacionada com a maior exigência do professor na preparação e no momento da aula.

Jolandek e Kato (2021) realizaram um estudo com o objetivo de identificar como os licenciandos de Matemática percebem o favorecimento do letramento matemático e suas competências em atividades de modelagem matemática. Assim, os licenciandos reconheceram, no primeiro momento, as competências do letramento matemático no desenvolvimento da atividade de modelagem matemática e que as discussões em grupo favorecem a formulação, representação e interpretação do problema. E no segundo momento eles observaram que o problema do contexto real favorece as competências do letramento matemático. Diante disso, verificou-se que as percepções se modificaram quando os licenciandos estavam na posição de estudante e quando estavam na posição de professor ao desenvolverem uma atividade de modelagem matemática.

Assim, observa-se que existem potencialidades na utilização da modelagem matemática, mas para isso é necessário um engajamento do professor na condução da atividade. Isso quer dizer que há a necessidade de um planejamento, de uma formação e do “querer arriscar-se” para que essa prática seja exitosa no contexto da sala de aula.



Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com objetivos descritivos e procedimentos de campo. A amostra foi composta por 20 participantes de um curso de extensão destinado a estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e professores da Educação Básica da região da Grande Vitória-ES. Ele ocorreu no formato síncrono pela plataforma da *Microsoft Teams*®, foi intitulado “*Da ficção à realidade: resolvendo problemas matemáticos reais no contexto escolar utilizando a modelagem matemática*” e realizado com o apoio de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Vitória-ES no ano de 2020.

Para o desenvolvimento do curso, a proposta foi planejada em quatro momentos: I) Preparação dos materiais e divulgação do curso; II) Desenvolvimento da fundamentação teórica sobre a modelagem matemática; III) Experimentação da modelagem matemática em contextos diversos para o desenvolvimento de conceitos matemáticos; IV) Metanálise sobre o processo vivenciado e avaliação do curso.

Foram realizadas, durante o curso, quatro atividades de modelagem matemática, mas, para essa análise, foi selecionada apenas uma temática: “*O número do calçado*”. O objetivo dessa atividade foi desenvolver a capacidade de observação da simetria existente no corpo humano e a relação das medidas dos comprimentos dos pés e o número do calçado.

A coleta de dados se deu pelo acompanhamento da realização da atividade de modelagem matemática. Todos os procedimentos da modelagem matemática foram conduzidos pelo *chat* e pelo uso de formulários do *Google Forms*®.

A análise dos dados se deu pela técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, as categorias de análise foram as próprias etapas de condução da modelagem matemática apontadas por Biembengut e Hein (2014): interação, matematização e modelo matemático.



Análise e discussão dos dados

Etapa da interação

É realizado o primeiro contato entre o estudante e a situação-problema e, caso haja necessidade, a busca de mais informações para uma melhor compreensão e familiarização do tema em questão.

Assim, foi dado o comando para que se fizesse uma pesquisa na *Internet* sobre a relação entre as medidas dos comprimentos dos pés e o número do calçado. Após 20 minutos, foi compartilhado um texto selecionado previamente, contemplando informações e imagens sobre o conceito de sapato, sua origem, o cenário brasileiro e uma provocação sobre o sapato de salto alto. O texto utilizado é de autoria de Schemes (2006).

Finalizada a leitura do texto, iniciou-se o debate sobre o tema e a importância do momento experienciado. A seguir são apresentadas algumas declarações dos participantes:

(A) *“Muitas vezes, essa primeira etapa é deixada de lado já se iniciando a aula com a aplicação do conteúdo. No entanto, essa interação [...] vai motivar no estudante o interesse e participação durante o processo de ensino-aprendizagem [...]”.*

(B) *“Achei muito legal esse texto, o fato da origem, eu sei que sapatos são antigos, mas não imaginava que vinha do período Paleolítico, ou seja, bem lá atrás mesmo”.*

(C) *“Fiquei surpresa em descobrir, através da leitura do texto e interação na aula, que o uso do salto alto veio de origem no guarda-roupa masculino e mais ainda em saber que só veio para o público feminino através da luta por direitos iguais das mulheres”.*

(D) *“O que mais me chamou atenção no texto lido sobre a história do sapato foi o fato de saber que o sapato de salto alto era utilizado inicialmente apenas por homens [...], e outro ponto que me surpreendeu foi o fato dos escravos utilizarem o sapato como símbolo de prestígio após serem libertos”.*

(E) *“O texto foi super informativo, com muitas informações que eu ainda não conhecia, como por exemplo, que inicialmente, os homens que utilizavam o salto alto e várias outras curiosidades que eu ainda não tinha tido contato”.*

Observa-se, então, que as declarações evidenciam três perspectivas: I) alguns participantes reconhecem a importância desse momento inicial de imersão para o desenvolvimento de um assunto (A); II) A maioria dos participantes, ao realizarem a análise sobre a primeira etapa vivenciada, focaram mais nas informações do texto



apresentado pelo professor do que nas informações por eles pesquisadas na *Internet*. Isso pode indicar que os mesmos concentram o fazer das atividades a partir do comando do professor (B, C, D e E); III) Nenhum participante comentou sobre a relação entre as medidas dos comprimentos dos pés e o número do calçado, lembrando que esse foi o questionamento inicial para a pesquisa. Isso pode ser explicado pelo mesmo motivo do item II.

Um detalhe importante é o encantamento de se conhecer algo que não se tinha conhecimento ou era muito raso. As provocações do texto são elementos que desestabilizam os estudantes para a ancoragem do novo conhecimento ao conhecimento anterior.

Etapa da matematização

O objetivo é identificar modelos que podem explicar e/ou resolver o problema proposto. Para isso, são realizadas hipóteses, coletas numéricas a partir de medições e construção de modelos representados por conjuntos de expressões aritméticas, fórmulas, equações, gráficos ou programas computacionais. Isso significa que esse momento oportuniza o estudar fazendo matemática, de forma ativa.

Nesse sentido, foi solicitada aos participantes a realização das medidas dos comprimentos dos dois pés e a informação do número do calçado que usam. As orientações foram as seguintes:

- Sente-se em uma cadeira e coloque os pés firmemente sobre uma folha de papel que seja grande o suficiente para fazer um traçado dos pés inteiros;
- Com um lápis, trace o contorno total dos seus pés;
- Com uma régua, meça o comprimento do traçado em centímetros (meça ambos os pés, do dedo maior até o calcanhar);
- Subtraia 0,1 cm das medidas obtidas para compensar a espessura do lápis;
- Com as medidas dos pés de todos os participantes realizadas, elabore uma tabela, relacionando o número do calçado de cada um com o respectivo tamanho médio do pé;
- Investigue a relação entre os valores obtidos anteriormente.



Os dados coletados foram organizados na tabela 2 para facilitar uma análise e manipulação mais consciente, observando os padrões existentes entre esse conjunto de dados.

Tabela 2 - Dados coletados sobre as medidas dos comprimentos dos pés e os números dos calçados

Número do calçado (ci)	Aumento do número do calçado (Δc)	Comprimento do pé direito (cm)	Comprimento do pé esquerdo (cm)	Comprimento médio dos pés (p_i)	Aumento do comprimento dos pés (Δp)	
34	0	22,50	23,00	22,75	0,00	
35	1	22,90	23,30	23,10	0,35	
35	0	22,90	23,00	22,95	0,15	
36	1	23,70	23,50	23,60	0,65	
36	0	21,50	20,00	20,75	2,85	
37	1	22,30	22,30	22,30	1,55	
37	0	23,00	23,00	23,00	0,70	
37	0	22,50	23,50	23,00	0,00	
37	0	23,10	23,00	23,05	0,05	
38	1	24,00	25,00	24,50	1,45	
38	0	24,60	24,10	24,35	0,15	
38	0	24,50	24,50	24,50	0,15	
39	1	25,00	24,00	24,50	0,00	
39	0	25,00	24,80	24,90	0,40	
40	1	26,00	26,50	26,25	2,05	
40	0	26,10	26,30	26,20	0,05	
40	0	26,80	26,60	26,70	0,50	
42	2	26,80	27,00	26,90	0,20	
42	0	26,40	26,70	26,55	0,35	
43	1	27,80	27,50	27,65	1,10	
Média	37,89	0,42	-	-	24,38	0,64

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Após a coleta de dados, foram realizados cálculos para identificar a variação (aumento) entre os números dos calçados e também para o comprimento dos pés para se pensar em uma possível relação. Então, foi discutido quais conceitos matemáticos estão relacionados à ideia de relação. Daí surgiram alguns conceitos, como: fração, divisão e



subtração. Não houve um apontamento sobre a ideia de magnitude entre as variáveis que, no caso, seria a razão matemática. Mas, pode-se considerar o conceito de fração como uma razão (esse fato não foi identificado pelos participantes do curso, então o professor fez a mediação para indicar a relação de proximidade entre divisão, fração e razão). Para dar prosseguimento, realizou-se o cálculo da razão com os valores das variações dos números dos calçados e com os valores dos comprimentos dos pés:

$$\text{Razão: } \frac{\Delta p}{\Delta c} = \frac{0,64}{0,42} \rightarrow \text{Razão: } \frac{\Delta p}{\Delta c} = 1,52$$

Assim, para compor a função matemática que represente a relação entre o número do calçado e o comprimento dos pés, foi realizado um desdobramento do conceito de variação (Δ), utilizando a razão matemática estabelecida anteriormente:

$$\text{Razão: } \frac{\Delta p}{\Delta c} = 1,52 \rightarrow \frac{p - p_i}{c - c_i} = 1,52$$

Para finalizar a construção do modelo matemático, também foram substituídos na fórmula os valores iniciais das variáveis número do calçado e comprimento dos pés:

$$\frac{p - p_i}{c - c_i} = 1,52 \rightarrow \frac{p - 24,38}{c - 37,89} = 1,52 \rightarrow 1,52c - 57,5928 = p - 24,38$$

$$p = 1,52c - 57,5928 + 24,38 \rightarrow p = 1,52c - 33,2128$$

$$\text{Modelo matemático proposto: } p = 1,52c - 33,21$$

Os participantes ficaram com algumas dificuldades no que se refere aos conceitos empregados para realizar as relações, chamando a atenção para a questão da formação matemática. Eles ainda comentaram sobre as diferenças das dimensões dos pés e ficaram curiosos quando encontraram medidas diferenciadas para o pé direito e esquerdo.

Etapa do modelo matemático

Verifica-se a validação do modelo que se obteve na etapa anterior (matematização) e analisa-se a confiabilidade de sua utilização na situação modelo e, caso não seja confiável, os estudantes e os professores deverão retornar à etapa anterior na busca de uma melhor adequação do mesmo.

O modelo matemático proposto na etapa anterior foi testado para que fosse possível avaliar sua confiabilidade. Os valores utilizados para a realização dos cálculos foram obtidos a partir da tabela 2. Assim, foram realizados os seguintes cálculos:



- **Situação 1:** número do calçado: 34 e comprimento médio dos pés: 22,75

Validação: $p = 1,52c - 33,21 \rightarrow p = 1,52 \cdot 34 - 33,21 \rightarrow p = 51,68 - 33,21 \rightarrow p = 18,47$

Análise: A diferença encontrada para o comprimento dos pés foi: $22,75 - 18,47 = 4,28$

- **Situação 2:** número do calçado: 38 e comprimento médio dos pés: 24,50

Validação: $p = 1,52c - 33,21 \rightarrow p = 1,52 \cdot 38 - 33,21 \rightarrow p = 57,76 - 33,21 \rightarrow p = 24,55$

Análise: A diferença encontrada para o comprimento dos pés foi: $24,50 - 24,55 = -0,05$

- **Situação 3:** número do calçado: 40 e comprimento médio dos pés: 26,20

Validação: $p = 1,52c - 33,21 \rightarrow p = 1,52 \cdot 40 - 33,21 \rightarrow p = 60,80 - 33,21 \rightarrow p = 27,59$

Análise: A diferença encontrada para o comprimento dos pés foi: $26,20 - 27,59 = -1,39$

- **Situação 4:** número do calçado: 42 e comprimento médio dos pés: 26,55

Validação: $p = 1,52c - 33,21 \rightarrow p = 1,52 \cdot 42 - 33,21 \rightarrow p = 63,84 - 33,21 \rightarrow p = 30,63$

Análise: A diferença encontrada para o comprimento dos pés foi: $26,55 - 30,63 = -4,08$

- **Situação 5:** número do calçado: 43 e comprimento médio dos pés: 27,65

Validação: $p = 1,52c - 33,21 \rightarrow p = 1,52 \cdot 43 - 33,21 \rightarrow p = 65,36 - 33,21 \rightarrow p = 32,15$

Análise: A diferença encontrada para o comprimento dos pés foi: $27,65 - 32,15 = -4,50$

Após a validação, observou-se que o modelo matemático foi válido já que se aproximou muito da realidade, mesmo com as variações existentes. Assim, foi perguntado: o que poderia ser feito para melhorar o modelo apresentado? Os participantes indicaram que existiam erros de medição e o próprio arredondamento contribuiu para os resultados mais distantes do real. Foi sugerida a realização de novas medições para reduzir os desvios reproduzidos pelo modelo.



Finalizada essa etapa, iniciou-se o debate sobre o modelo matemático proposto e a importância do momento experienciado. A seguir são apresentadas algumas declarações dos participantes:

(A) *“Poderíamos tentar outros valores, mas nunca dará o valor exato, pois cada pessoa tem sua particularidade de anatomia, por exemplo, mas ela vai se aproximar bastante [...]”*

(B) *“Realmente podemos testar vários valores, mas nunca dará o valor exato devido aos erros de medição”*.

(C) *“Chegamos à conclusão que a fórmula matemática utilizada, apesar de possuir erros, ainda assim pode ser utilizada como parâmetro, pois trabalhamos com um número aproximado ao real [...]”*

(D) *“Muito interessante ver através da fórmula como os valores variam e entender como funciona as margens de erro”*.

(E) *“[...] De certa forma podemos validar o modelo, pois é próximo, porém não são números exatos, porque existem erros”*.

Assim, as declarações A, B, C, D e E indicam que houve um entendimento na avaliação da confiabilidade do modelo matemático proposto. Foi compreendido que há erros de medições envolvidos no processo e que os mesmos podem ser reduzidos, melhorando a técnica de medida, por exemplo.

O sentimento dos participantes, no momento da resolução do problema, foi de grandiosidade, entendendo que a matemática é uma ferramenta que amplia as possibilidades. Muitos desses participantes solicitaram uma nova formação (focada mais nos conceitos matemáticos) para que pudessem se aprofundar mais. Isso demonstra o papel reflexivo do professor para aprimorar sua prática docente.

628

Conclusão

Após as análises, o objetivo do estudo foi contemplado, pois mostrou que a modelagem matemática estimula a criatividade e o raciocínio. Ela oportuniza uma maior compreensão da aplicação da matemática em diversas áreas e desenvolve habilidades para resolver problemas para que os estudantes se sintam motivados a aprender de forma contínua.

A experiência com a modelagem matemática, nesse curso de formação, evidenciou algumas dificuldades dos participantes em várias etapas, mas eles consideraram essa



metodologia interessante e diferente, já que nenhum deles a conhecia e tinham uma ideia muito discrepante do que de fato era resolver um problema no sentido problematizador. Fica evidente que, em vários momentos da sala de aula, o processo de modelagem matemática é evocado. Basta, para isso, ter um planejamento com uma situação-problema real do próprio contexto, em que se estude fazendo matemática.

Portanto, a metodologia de ensino tradicional mostra-se insuficiente com a necessidade atual, ou seja, o modelo atual se apresenta saturado e os resultados apresentados por ele não funcionam isoladamente. As metodologias ativas, como a modelagem matemática, são importantes para a construção do conhecimento, pois o professor age como um facilitador do processo e os estudantes vão estudar fazendo matemática e não simplesmente receber comandos para serem executados.

Explorar a modelagem matemática é vivenciar o exótico e o familiar, a ficção e a realidade. Quando não conhecemos o objeto, ele é exótico, distante da realidade. Quando nos aproximamos do mesmo, ele vai se tornando familiar. E é nessa dinâmica de se distanciar e de se aproximar, nós vamos conhecendo a novidade, a mudança.

Referências

ALMEIDA, Lourdes Werle; SILVA, Karina Pessôa; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. **Modelagem matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática**: concepções e experiências de futuros professores. 2001. 253 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2011.



_____. **Modelagem matemática: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2015.
BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Modelagem matemática no ensino.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem matemática e implicações no ensino-aprendizagem de matemática.** Blumenau: Editora da FURB, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do SAEB 2021.** Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BURAK, D. Modelagem matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. **Revista de Modelagem na Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 10-27., 2010. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/modelagem/article/view/2012/1360>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BURAK, Dionísio; ARAGÃO, Rosália M. R. de. **A modelagem matemática e relações com a aprendizagem significativa.** Curitiba: CRV, 2012.



D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1986.

DIAS, M. R. **Uma experiência com modelagem matemática na formação continuada de professores**. 2005. 199 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

FICAGNA, Natalia; REISDOEFER, Deise Nivia. Uma experiência utilizando a modelagem matemática no Ensino Médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 1, 2022, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: 2022. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1687/assets/edicoes/2022/com-p-list-docs.html>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FIDELIS, R. **Contribuições da modelagem matemática para o pensamento reflexivo: um estudo**. 2005. 178 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

631

JOLANDEK, Emilly Gonzales; KATO, Lilian Akemi. Favorecimento do letramento matemático por meio da modelagem matemática: percepções de licenciandos de Matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8, 2021, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/viiisipemvs2021/361277-favorecimento-do-letramento-matematico-por-meio-da-modelagem-matematica--percepcoes-de-licenciandos-de-matematica/>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

KLÜBER, T. E.; BURAK, D. Concepções de modelagem matemática: contribuições teóricas. **Educ. Mat. Pesquisa**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 17-34, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/1642/1058>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

KLÜBER, Tiago Emanuel; TAMBARUSSI, Carla Melli. A atuação do formador-formando num contexto de formação continuada de professores em modelagem matemática na Educação Matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: 2018, p. 1-12. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/512/539>. Acesso em: 07 fev. 2023.

LOZADA, C. de Oliveira; MOTA, F. Miranda; VIANA, S. L. da Silva. As percepções de futuros professores sobre a modelagem matemática e os enlaces com a concepção de D'Ambrósio e o conhecimento matemático para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14, 2022, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MARCHESAN, C. T. B.; GOSENHEIMER, S. M.. Modelagem matemática na captação da água da chuva na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: 2019. Disponível em: <<https://www.sbematogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MEYER, João Frederico Costa de Azevedo; CALDEIRA, Ademir Donizete; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. **Modelagem em Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Práticas pedagógicas de professores da Educação Básica num contexto de formação continuada em modelagem matemática na Educação Matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: 2018, p. 1-13. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/viewFile/385/532>. Acesso em: 05 fev. 2023.



MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; MATIOLI, Cristiane Elise Reich; KLÜBER, Tiago Emanuel. Modelagem matemática segundo os professores de Matemática do núcleo regional de educação de Foz do Iguaçu. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/viewPDFInterstitial/1796/631>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ROMA, J. E. **O curso de especialização em Educação Matemática da PUC-Campinas**: reflexos na prática pedagógica dos egressos. 2002. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

SANTOS, Edilaine Regina dos; SILVA, Fernanda Felix; SANTOS, Alisson Henrique dos. Familiarização dos alunos com modelagem matemática: uma experiência na licenciatura em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/download/845/1648>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SCHEMES, Claudia. **Pedro Adams Filho**: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo. 2003. 446 p. Tese (Doutorado em História) - PUCRS. Porto Alegre, 2006.

SILVA, Ariel Cardoso da; PALHARINI, Bárbara Nivalda. Lançamento de canudos: uma atividade de modelagem matemática proposta para o ensino de função do segundo grau para a Educação Básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ, 2, 2019, Cornélio Procópio. **Anais eletrônicos...** Cornélio Procópio: 2019. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1687/assets/edicoes/2022/com-p-list-docs.html>>. Acesso em: 08 fev. 2023.



SILVA, Karina Alessandra Pessoa da; Lourdes ALMEIDA, Maria Werle de. Formação do professor de Matemática no contexto de atividades de modelagem matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/download/2105/661>>. Acesso em: 07 fev. 2023.



UMA ANÁLISE ACERCA DAS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NORTEADA PELA TEORIA CRÍTICA

Renata Camargo dos Passos Barros¹
Maria Terezinha Bellanda Galuch²

Introdução

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) têm indicado o uso de novas tecnologias em todos os níveis de ensino, de modo a formar sujeitos com habilidades e competências que respondam à demanda da sociedade cada vez mais globalizada e digital. Esta tendência tem conquistado a adesão tanto de estudiosos da área, quanto de redes de ensino públicas e privadas. No ensino superior, a formação de professores passa a incorporar em seu currículo disciplinas sobre as novas tecnologias, bem como novas metodologias de ensino.

No que se refere à tecnologia, historicamente, os homens foram desenvolvendo instrumentos e meios que lhes permitiram ultrapassar barreiras geográficas, físicas e naturais. Esse domínio tecnológico implica o quadro filosófico, científico e político, destacando-se na segunda metade do século XIX com a segunda Revolução Industrial, e impacta as tecnologias bélicas, a reprodução de imagens até o fácil acesso e a disseminação de informações por meios digitais, deixando ver que a tecnologia ultrapassa o âmbito científico.

A tecnologia molda a sensibilidade humana, na medida em que dita comportamentos, estabelece maneiras de se compreender a vida, altera sentimentos, amplia pensamentos e desejos, estando na base da produção de necessidades objetivas e subjetivas que expressam os valores da sociedade cuja base é o domínio e a exploração de uns sobre outros, ou seja, da sociedade que expressa uma racionalidade irracional no que se refere

635

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora da Educação Básica. E-mail: renatapassosbarros@gmail.com.

² Professora doutora, da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: galuch@bturbo.com.br.



à vida coletiva (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Corroborando esse entendimento, na análise de Marcuse (1969), a tecnologia concorre para a organização, para alterações e para a reprodução das relações sociais, portanto, trata-se de uma forma de controle político e econômico.

Reconhecer as contradições presentes na tecnologia explorada na e pela perspectiva da sociedade industrial desenvolvida não significa a defesa de sua destruição, tal como fizeram os trabalhadores ao atacar as máquinas quando estas os substituíram no processo de produção de mercadorias (MARX, 2010), mas refletir sobre os limites e possibilidades das relações sociais em que elas são exploradas. Nesse sentido, em que pese a relevância das novas tecnologias e a necessidade de incluí-las na formação de professores, há que se pensar no conteúdo da formação.

Diante dessas questões, este trabalho, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, busca refletir sobre a formação docente no contexto em que a inclusão de novas tecnologias é amplamente defendida em cursos de formação de professores como um conhecimento necessário para a sua prática pedagógica.

É certo que a formação do professor requer a instrumentalização para a prática pedagógica, o que envolve relações interpessoais, domínios de novas tecnologias e de metodologias de ensino e, sobretudo, relação com o conhecimento. Isso nos conduz às reflexões de Freire e Shor (1996) e de Freire (2000), para os quais o ato de educar vai muito além da instrumentalização que permeia os modelos dominantes na formação de professores, revelando que **“educação do educador”** e **“formação de professores”** não são sinônimos.

As reflexões de Adorno (1995) acerca da formação da subjetividade na relação com a realidade objetiva evidenciam a função social da educação. O autor entende a educação como um processo de emancipação na perspectiva kantiana, ou seja, como uma formação para a autonomia e para a compreensão crítica da realidade, em contraponto à dominação e à coisificação do humano.

No que se refere à educação brasileira, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, atesta a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo responsabilidade também da família e da sociedade, por almejar o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Por sua vez, a BNCC (BRASIL, 2018a) aponta o exercício da cidadania como uma condição que envolve a interação do indivíduo com os fatos do mundo físico e social, para que possa



se posicionar sobre estes e propor pautas para solucionar problemas. Sobre a formação docente, a BNCC indica-a como um processo que envolve as famílias e a comunidade; aponta para a elaboração e a disponibilização de ferramentas que orientem a prática pedagógica, buscando manter processos de formação contínua para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, pensar a formação de professores tendo como fundamento a Teoria Crítica implica pensar este processo formativo para além da instrumentalização, visando ao uso de novas tecnologias e de metodologias de ensino. Significa refletir acerca da emancipação na perspectiva do esclarecimento como meio de o homem alcançar a liberdade de guiar-se pela sua própria razão, ou seja, em espaços para a autorreflexão com o propósito de permitir o pensamento autônomo. Nesse sentido, há que se observar, com critério, as indicações da BNCC de que

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018a, p. 61).

637

Por este viés, as tecnologias digitais no cotidiano escolar são vistas como meios e não como fim em si mesmo. É necessário que no processo de formação de professores esse aspecto se contraponha à lógica do domínio de diferentes tecnologias que perde de vista a autorreflexão sobre o próprio conhecimento, sobre as contradições da própria tecnologia e sobre seu caráter político no contexto da sociedade industrial desenvolvida. De acordo com Pucci e Ramos-de-Oliveira (2007), os professores que não exercem reflexão crítica acerca da relação entre sociedade e escola acabam assumindo a posição de apenas cumprir protocolos. Conforme destaca Adorno (1995), educar para a emancipação envolve a experiência e a imaginação, de modo a ultrapassar o pensamento linear e formal. “O indivíduo deve ser educado para orientar-se no mundo, visando superar a adaptação, concentrando suas forças para a contradição e a resistência” (MASHIBA; GASPARIN, 2013, p. 10140).

Assim, devemos entender que o fomento das tecnologias tem possibilitado a utilização recorrente de imagens como a do seu “impacto” sobre a educação, sobretudo na formação docente e que é compreendida como uma metáfora bélica que admite a tecnologia como uma espécie de projétil e a educação como um alvo vivo, que não



comporta o fato de que “não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante o seu uso pela humanidade, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas)” (LÉVY, 1999, p. 21).

De certo modo, a referência a ferramentas implica no equívoco teórico de idealização das tecnologias como neutras, prontas para serem utilizadas, independentemente do trabalho que se pretenda realizar (BARRETO, 2001a). É a hipertrofia da dimensão técnica, a respeito da qual Martín-Barbero (1997, p. 256) apresenta pelo menos duas objeções:

As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são, em última análise, a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um ‘modelo global de organização do poder’. É possível, contudo, uma reconfiguração, se não como estratégia, pelo menos como *tática*³ [...], quando a reconfiguração do aparato é impossível, que seja reconfigurada ao menos a função. (grifos do autor)

O cerne da questão diz respeito à maneira como as tecnologias estão sendo incorporadas aos processos pedagógicos. Atualmente, é possível identificar que nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm em comum algum tipo de referência à utilização das novas tecnologias nas instituições de ensino.

Das salas de aula mais tradicionais aos mais requintados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. A essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às Tecnologias de Informação e Comunicação, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação (BARRETO, 2001b). É inegável a amplitude do território em que estão sendo posicionadas. No limite, podem ser postas como elemento estruturante de um novo fazer pedagógico (KENSKI, 2001), bem como de relações sociais que, por serem inéditas, dão sustentação a neologismos como “cibercultura” (LÉVY, 1999). No outro extremo, as novas tecnologias sustentam uma forma de assassinato do mundo real, com a liquidação de todas as referências (BAUDRILLARD, 1991). No entremeio, as tecnologias podem constituir novos

³ O termo tático é empregado aqui no sentido atribuído por Certeau (1994), leva para o centro da cena não apenas os objetos técnicos disponíveis ou disponibilizados, mas também os modos da sua utilização, inventados nas artes do fazer.



formatos para as concepções de ensino e aprendizagem inscritas em um movimento de modernização ou, ainda, em condições específicas, dar diferenças qualitativas às práticas pedagógicas (Belloni, 2001; Cysneiros, 2001; Pretto, 2000).

Nesse contexto, investigações, pesquisas e políticas públicas relacionadas à implementação das Tecnologia Digitais nas escolas e universidades, assim como a formação de professores, ganharam um novo destaque com a pandemia ocasionada pela SARS-CoV-2 (COVID-19). Isso porque, em curto espaço de tempo, as instituições de ensino tiveram de se adequar às demandas que o cenário exigiu e, de acordo com Nonato, Sales e Cavalcante (2021) a cultura digital⁴ possibilitou o desenvolvimento de modos de mediar as relações sociais durante 2020.

Segundo Borba (2021), a pandemia causada pela covid-19 possibilitou que as TD ganhassem destaque e adentrassem significativamente nos lares e escolas brasileiras para que o ensino não fosse interrompido e pudesse atingir remotamente o maior número possível de alunos. No entanto, o autor também expõe as dificuldades encontradas pelos professores, que tiveram que se adaptar e reinventar sua prática pedagógica no limite das condições de cada instituição.

Isso revela que, para além da racionalidade meramente técnica, é preciso reconhecer que a presença das tecnologias, a despeito da sua importância, não constitui condição suficiente para o encaminhamento das múltiplas questões educacionais, sejam elas novas ou velhas.

639

Teoria Crítica

A Teoria Crítica emerge dos dilemas históricos no início do século XX, perante a crise da sociedade e do autoritarismo seguido pelo socialismo real. Chamada de Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais, na Alemanha, em 2023, buscou analisar o capitalismo vigente, os fundamentos da ciência moderna, a problemática da razão e da liberdade, que passam a servir à dominação.

Temas como liberdade e racionalidade e o confronto entre o Positivismo e a Dialética são considerados fundamentais para a reflexão teórica, tornando-se objeto para

⁴ Cultura Digital “pode ser compreendida como o conjunto de hábitos, práticas e interações sociais que são realizadas a partir da utilização de recursos tecnológicos digitais” (FERREIRA, 2020, p. 2).



intelectuais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Walter Benjamin e, posteriormente Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, cujo o interesse convergia para o que havia na tradição iluminista: recuperar a razão como forma de emancipação humana.

O conhecimento e a emancipação estão relacionados em um eixo comum denominado esclarecimento, e, no sentido mais amplo, do progresso do pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O conhecimento científico entre tantas formas de conhecimento, é o que desperta maior interesse nos pesquisadores epistemológicos, aqueles que buscam compreender como o homem chegou aos estudos da natureza por meio de métodos científicos.

De acordo com Costa (1997), as ciências são divididas em formais (lógica e matemática) e factuais ou reais (demais ciências), e estas vêm sendo sistematizadas ao longo do tempo, em meio a uma variedade de classificações.

Bacon e Descartes, no que concerne à possibilidade de um olhar crítico ao mundo que nos cerca, propuseram meios racionais de emancipação do homem em relação às forças da natureza e aos dogmas estabelecidos. Conhecer seria um processo emancipatório, pois traz consigo o domínio da realidade, e assim sendo, o instrumento para esta dominação é a razão. Este domínio faz parte de um projeto moderno que consiste em duas partes: a autonomia da razão e a conquista da felicidade.

Dessa maneira, tanto para Descartes quanto para Bacon, nada deveria opor o exercício da racionalidade à realização da felicidade, posto que no próprio sentido da organização racional do saber já estaria incluído o objetivo de bem-estar humano em todos seus sentidos. Esta relação está pressuposta como verdadeira na própria origem do projeto de emancipação racional, uma vez que o conhecimento só pode levar à realização da liberdade.

Óbvio a constatação de que a razão é fator de progresso, o que caracteriza o avanço histórico, político e social da modernidade é, sobretudo, o desenvolvimento da ciência e da técnica, tornando possível pelas perspectivas metodológicas instituídas no século XVII por Galileu, Bacon e Descartes.

Porém, para uma compreensão mais aprofundada do processo, exige que se pergunte: que tipo de racionalidade se exerceu nesse progresso? A razão instrumental, ou seja, uma racionalidade que ocorre de maneira solidária a uma restrição do exercício da racionalidade teórica, fato que consuma a superposição entre racionalidade reflexiva e



racionalidade instrumental ou técnica. Esta hegemonia da razão instrumental produz consequências de largo alcance quanto ao que se deve compreender por emancipação e autonomia, e também quanto à relação entre essas duas noções e a ideia de progresso. Contudo, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o esforço de racionalização da natureza produziu o “desencantamento”, pois somente a racionalidade técnica permite operar com os fenômenos em termos de submetê-los ao poder humano. É nesse sentido que se pode falar em “autodestruição do esclarecimento”: a racionalidade técnica não é simplesmente aquela que se serve da técnica, mas aquela que se identifica com a técnica, isto é, identifica o meio como fim (SILVA, 1997).

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Estre conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.24).

Desse modo, o modelo objetivista triunfou na teoria da ciência como o único e possível, não porque seja o único racional, mas porque é o único em que a razão se mostra produtiva: conhecer é saber fazer; e esta reificação como consequência ético-histórica da prevalência da razão instrumental vincula-se à alienação dos sujeitos e é inverso a atividade livre e autônoma dos indivíduos.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como objetivo. O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.40).

Assim, antecedendo o método e a ciência, a Teoria Crítica orienta buscar a liberdade e o resgate da integridade, o que se opõe ao mecanicismo tecnicista que a razão instrumental nos impôs.

Importante salientar que a Teoria Crítica quanto à sua natureza pode ser compreendida ainda como quatro aspectos fundamentais:

1. Para compreendermos as relações que existem na realidade entre o particular e o todo, o específico e o geral, o local e o universal; 2. Ser desenvolvida como metateoria



e reconhecer os interesses que representa, rompendo com a neutralidade positivista; 3. Servir de base e de apoio ao poder de crítica e da autocrítica; 4. Tornar indispensável uma relação entre a teoria e os estudos empíricos. Portanto, esses aspectos podem permear nossas **análises** acerca do uso das tecnologias por docentes e quais suas implicações em sua prática pedagógica (RIBEIRO, 2010, p.168).

Discussão e análise

O uso das tecnologias de informação e comunicação nas esferas educacionais têm contribuído para o aparecimento de um novo “modelo” de educação no qual os ambientes escolares se mostrem dinâmicos e inovadores permitindo investigações, interações entre as esferas educacionais e impulsionando mudanças no setor educacional que venham transformar o processo de desenvolvimento do conhecimento (BORBA; SILVA; GANADIS, 2014).

Porém, pesquisadores como Habermas (2014) evidenciaram a relevância da obra de Herbert Marcuse para o processo de desnudar a racionalização e o papel da ciência e da tecnologia na validação da dominação. “Assim sendo, a ciência no sentido da lógica da dominação tem como premissas a lógica formal para conjecturar acerca do mundo fechado em si, no qual a “unidimensionalidade” torna-se o universo totalitário pautado na razão tecnológica” (SILVA; CARNEIRO, p. 221, 2022).

Entre as fases tecnológicas e pré-tecnológicas é possível observar uma continuidade conceitual das relações entre a natureza e os seres humanos alicerçados na dominação e é possível ainda inferir que nessa relação há elementos que buscam destituir a ordem vigente estando em luta com as tendências de estabilização com a dicotomia positivo-negativo no qual o positivo prevalecerá (MARCUSE, 1969). Portanto, a ciência se torna imprescindível para esse embate, justificando tecnicamente a não liberdade e a opressão, tendo em vista o lugar e utilização da ciência na sociedade (MARCUSE, 2009).

Agregando a isso, para problematizar e elucidar o caráter transformador da Educação, a formação docente precisa de inúmeras reestruturações, dentre elas, a inserção dos componentes curriculares que contemplem conteúdos específicos da área de formação, como por exemplo Química Orgânica, Química analítica, Físico-Química com conhecimentos da Epistemologia das Ciências possibilitando que futuros profissionais do meio tenham uma sólida formação de cunho epistemológico (SILVA, GANDRA e CRUZ, 2019). Isso permite uma construção do conhecimento científico menos



distorcido da atividade científica e tecnológica e também possibilita que os docentes sejam capazes de compreender de maneira mais crítica a visão da ciência e tecnologia que é explorada/apresentada em livros didáticos, apostilas, na mídia e percebam que a fictícia neutralidade da ciência e da tecnologia já está sendo empregada de maneira a garantir as desigualdades sociais e sustentar o status social vigente.

Neste sentido, Marcuse (1969) elucidou que a neutralidade da ciência e tecnologia auxilia para a manutenção do status vigente no qual

A dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura... Na construção da realidade tecnológica, não há uma ordem científica puramente racional; o processo de racionalidade tecnológica é um processo político (MARCUSE, 1969, p. 154- 162).

Marcuse (1969) argumenta que a tecnologia teria de percorrer mudança qualitativa passando a ser norteadada pela qualidade de vida e não pelo modo de exploração do capital, pois o sistema capitalista restringe a tecnologia a uma ferramenta de controle e manutenção da sociedade unidimensional.

643

Conclusão

A discussão acerca das tecnologias na educação nos leva a pensar não apenas na necessidade de os professores em conhecê-las ou em explorá-las, mas também refletir que quando não há a compreensão de que as tecnologias não possuem um fim em si mesmas, mas na verdade são recursos metodológicos que o professor deverá utilizá-los para mediar situações de aprendizagem desafiadoras e inovadora, o professor poderá estar apenas mascarando uma postura tradicional centrada em si próprio.

Sobre a tecnologia como possibilidade de inovação do conhecimento, Belloni (2009, p. 24) afirma que:

[...] é fundamental reconhecer a importância das tecnologias e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas.



A inserção das tecnologias aos processos educacionais não pode ocorrer apenas por meio da instrumentalização de recursos tecnológicos. Juntamente com a adesão de novas tecnologias é fundamental promover espaços de formação docente que propiciem aos professores reestruturarem o seu fazer pedagógico, refletindo sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem frente a uma sociedade tecnológica.

Os avanços tecnológicos da área de comunicação permitem uma crescente troca de informações, mas também acentuam as diferenças sociais, visto que a geração e a transmissão do conteúdo são controladas por poucos. Além disso, as camadas menos favorecidas da população brasileira, na maioria das vezes, não possuem acesso a tais tecnologias, fato que as tornam cada vez mais marginalizadas.

As ideias de Marcuse são indispensáveis e mais do que necessárias para pensarmos em uma nova sociedade sobre o respaldo da emancipação humana para a superação da sociedade unidimensional organizada na desejada neutralidade científica e tecnológica. Deste modo, na Educação se faz necessário avançar em discussões que prezem pela crítica da ciência e da tecnologia como instrumentos de dominação das classes dominantes e reflita o papel da construção de conhecimentos científicos para a emancipação da dominação capitalista.

As questões apresentadas por Marcuse contribuem para refletir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em que a ciência e a tecnologia sejam de fato utilizados para a libertar. Conforme Schweppenhaeuser (2003, p. 24), “a concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica”.

Experiências com as tecnologias no âmbito educacional exigem quebrar resistências ao novo e à exclusão sociocultural, para que “a dialética inclusão-exclusão [adquirir] formas distintas de legitimação social e individual e manifeste-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”, no sentido de abrir-se ao horizonte do pensar, que só faz sentido no diálogo com a tradição cultural (SAWAIA, 2004, p. 9). A compreensão de que as tecnologias na educação exigem de todos uma disposição de aceitar o desconhecido e a interculturalidade⁵, buscando propiciar a

⁵ A interculturalidade é um processo dinâmico de relação, intercâmbio e de diálogo entre as diferentes culturas, que valoriza e respeita a complexidade do humano em termos de comunicação e aprendizagem entre pessoas, conhecimentos e práticas diversas. É uma perspectiva contra hegemônica de construção



produção de uma humanidade implicada com o outro e com a sociedade, na própria ameaça contida nos artefatos tecnológicos de padronização e homogeneização dos sujeitos. Assim, é possível inferir por experiências que é possível nos transformarmos diariamente, ou no transcurso do tempo, sempre em busca de um olhar (auto)crítico da cultura tecnológica e do princípio pedagógico da (inter)comunicação.

Para que as tecnologias realmente tenham sentido na educação se faz necessário ressignificar os conhecimentos existentes, seus enraizamentos históricos da arte de educar, que caminham pela formação pedagógica e pelo empenho na problematização dos contextos. Assim, em meio aos modismos técnicos, à hiperaceleração da vida cotidiana e à intensificação do trabalho que nos transformam em meros executores - professores máquinas é que temos que compreender as perspectivas do processo de pesquisa com as tecnologias quando fazemos parte dessa compreensão ser tão importante, afinal de contas, as conquistas tecnológicas dependem de muitas esferas de interação humana e realização das ciências que é algo pedagógico.

Não há como negar que as tecnologias digitais possam ser inseridas ao contexto educacional para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico e profissional.

Com isso, é importante que a área construa diálogos com a Filosofia da Tecnologia, por exemplo, pois isso amplia discussões e evita que a Educação em Ciências se torne intrínseca e incorpore novos olhares para a análise de problemas ainda em aberto de pesquisas. Dessa forma, iremos em trabalhos futuros utilizar as ideias de Herbert Marcuse para discutir questões pertinentes acerca das tecnologias tanto de sua utilização quanto de suas implicações para o trabalho docente.

Referências

Adorno, T.; Horkheimer, M. **dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Educação e emancipação. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. social, política e educacional complexa, porque é travessada por desafios e tensões das diferentes práticas da condição humana, enquanto experiência de alteridade (CANDAUI, 2011).





Adorno, T.; Horkheimer. O Conceito de Esclarecimento. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. Belloni, M. L. **O que é mídia- educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

Barreto. R. G. Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso de MEC. Projeto de pesquisa, Rio de Janeiro, 2001b.

Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Portugal: Relógio D'Água.

Brasil. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Borba, M. C.; Skosvsmose, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. 4. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Borba, M. C. The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humanswith-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*.

Costa, M. C. C. **Sociologia. Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.

CYSNEIROS, P. G., (2001). Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet, p.120-144.

Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

Habermas, J.; Facticidade E. V. *Contribuições Para Uma Teoria Discursiva Do Direito E Da Democracia*. Tradução de: Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: Editora: Unesp, 2014.



Kenski, V. M. (2001). O papel do professor na sociedade digital. In: *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Lévy, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Martin-Barbero, J. *Dos Meios às Mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Marx, K. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.

Marcuse, H. *A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: Douglas Kellner-
Tecnologia, Guerra e fascismo. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo:
Fundação Editora da UNESP, 1999.

Mashiba, G. C. X.; Gasparin, J. L. Formação de professores: para além do pensamento tutelado. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE. 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2013. Pucci, B.; Oliveira, N. R. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) – jan./abr. 2007.

Nonato, E. R. S.; Sales, M. V. S.; Cavalcante, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. *REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL* v.17, n.45, p. 8-32, abr./jun. 2021.

Preto, N. Linguagem e tecnologias na educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.



Ribeiro, L. T. F. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. Temas educacionais: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

Santos, T. S.; Eckstein, L. C. O Esclarecimento e a Educação em Adorno e Horkheimer. Comunicações, ano 22, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2015.

Silva, F. L. Conhecimento e Razão Instrumental. Psicol. USP, 8 (1) – 1997.

Silva, G. R. da.; GANDRA, L. P.; CRUZ, T. F. da.; A História da Química de Coordenação à luz da epistemologia Kuhniana. Educação Química em ponto de vista, 2019.

Sawaia, Bader. As artimanhas da exclusão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Schweppenhaeuser, Gerhard. Theodor W. Adorno zur Einfuehrung. Hamburg: Justus Verlag, 2003.

Shor, I.; Freire, P. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Silva, G. S.; Carneiro, M. C. Acrítica da Ciência e da Tecnologia em Herbert Marcuse: Implicações para a Educação em Ciências. Revista Insignare Scientia, vol. 5, n. 4. Set./Dez. 2022.



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ - BRASIL

Eliane Cleide da Silva Czernisz¹
Sandra Regina de Oliveira Garcia²

Introdução

Esse texto tem como objetivo apresentar dados sobre a reforma do ensino médio em curso na rede estadual de educação do estado do Paraná-Brasil. Trata-se de uma reflexão oriunda de projeto de pesquisa que analisa o ensino médio e onde buscamos responder quais impactos a reforma trouxe para o currículo.

Aprovada em 2017 pela Lei n. 13.415, a reforma do ensino médio foi apresentada ao país de forma impositiva por meio da Medida Provisória n. 746/2016, a justificativa era de que o currículo do ensino médio deveria ser mais atrativo aos estudantes, já que na visão dos defensores da reforma o ensino médio continha muitas disciplinas, era considerado conteudista, e no formato em questão não atendia às necessidades de uma formação para inserção produtivas no mercado de trabalho. Somava-se a isso a forte defesa da formação pautada em habilidades e competências, resgatada das propostas pedagógicas da década de 1990 no Brasil, momento em que a influências do neoliberalismo se faziam forte e que reforçavam a ideia de que a escola pública deveria formar para o trabalho e ser gerida pela lógica do mercado capitalista.

Tais defesas, amparadas pelo arcabouço legal da Lei n. 13415/2017 e MP n. 746/2016, foram encaminhadas com a aprovação da reforma do ensino médio e adensadas com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A chamada Base, nada mais é que um conjunto de argumentos que reforça a opção pela formação pautada nas competências básicas, conforme apresentado no Relatório Delors na segunda metade da década de 1990. Com a orientação de pedagogias ativas, que depositam nos estudantes a expectativa de que aprendam e ajam com vistas à sobrevivência e resolução dos problemas pessoais

649

¹ Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-Pr. Membro do Grupo EMPesquisa.

² Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo EMPesquisa.



e sociais, reforça os encaminhamentos neoliberais que responsabilizam as pessoas pelos êxitos e fracassos, num contexto de ausência do Estado no encaminhamento e provimento de políticas públicas.

Atualmente, num contexto de piora das condições econômicas, após um período em que o mundo todo sofreu com a pandemia e seus percalços, a reforma do ensino médio novamente vem reforçar a formação por competências e incentivar o protagonismo juvenil como forma de direcionar o projeto de vida. Ou seja, com a mesma justificativa de meados de 1990, atualmente, a reforma norteadada pelo neoliberalismo e por um governo conservador e apático a uma escolarização efetiva e permeada de cientificidade, traz como léxico o protagonismo juvenil e o projeto de vida. Tais aspectos deixam, de pronto, algumas pistas sobre como o ensino médio foi alterado, tanto na perspectiva legal, como na organização curricular e, ainda, nas intencionalidades pedagógicas para a formação. São esses aspectos que reforçam a necessidade de pesquisas que busquem verificar quais alterações vêm ocorrendo na concretização reformista e que impactos trará para a formação dos estudantes.

Para verificar tais questões é que nos pautamos no levantamento de dados de documentos da reforma, assim como na revisão bibliográfica de autores que vêm discutindo o assunto a partir de suas pesquisas. Buscamos nos documentos os argumentos que justificam as alterações curriculares. Nos autores que tomamos por base, buscamos a fundamentação para questionamentos e apontamentos sobre os existentes e possíveis impactos da reforma. Nesse sentido, para dar conta de apresentar alguns resultados, fruto desse estudo, organizamos o texto em três partes. A primeira parte trará uma breve discussão sobre o contexto reformista no Brasil e os documentos orientadores das reformas, a segunda parte tratará dos resultados que temos percebido nas escolas a partir de documentos e discussões desse período de implementação reformista e na terceira parte apresentamos algumas considerações, ainda em construção devido a implementação que teve início em 2022 na maioria dos estados brasileiros.

650

O contexto da reforma

Conforme já apontamos, a reforma do EM se desenvolveu num contexto com traços autoritários, com práticas que não combinavam com o exercício democrático, momento em que se desenvolveu o golpe que destituiu do poder a presidenta Dilma Rousseff.



Posteriormente, no governo Temer, foi aprovado o congelamento do orçamento para equilíbrio financeiro das contas públicas por 20 anos fiscais consecutivos, e ainda uma Medida Provisória reformista do EM sem, sequer, ocorrer discussão com a sociedade. O agravamento de tais encaminhamentos são vistos em seus resultados nas políticas públicas atuais. O congelamento do orçamento não se apresenta como um encaminhamento exitoso já que no país havia um quadro de crise econômica que foi posteriormente muito agravado com a crise sanitária ocasionada pela Covid 19. Tal congelamento sinalizou, mais uma vez, a adesão ao atendimento mínimo em relação às políticas públicas, cujos serviços, nesse quadro social empobrecido, já se encontravam precarizados. Combina com esse encaminhamento a proposição de uma formação minimalista e ajustada ao mercado, com uma organização curricular composta de um número menor de disciplinas, com fortes laços com o empreendedorismo e com vistas à formação de capital humano. Há que se ressaltar que a formação tendente à instrumentalização para o mercado de trabalho, se relaciona no campo econômico com a flexibilização da produção, tanto no que corresponde ao tipo de produto, quanto à forma com a qual se produz. Os vínculos trabalhistas também se flexibilizaram, por força, além das formas organizativas e gerenciais do campo produtivo, também pelas alterações da legislação trabalhista e da terceirização. Os trabalhadores se encontram em situação difícil, com uma realidade de um mundo outrora sustentado pelo trabalho assalariado praticamente desmoronando, a exemplo do que relatou Ricardo Antunes na obra "O Privilégio da Servidão" (2018).

651

Um desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar, portanto, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas. (ANTUNES, 2018, p. 36)

Essa tendência de organização do mercado e da gestão da produção afeta a visão que se tem do vínculo trabalhista, da forma como se realiza a prestação de serviços, do



reconhecimento que cada profissional precisa ter enquanto membro de uma categoria. Flexibilizam-se formas de contratação; horário de trabalho; valores pagos pela mão de obra. Ganha força a noção de ‘trabalho por conta própria’, ‘dono do próprio negócio’, ‘organização autônoma da jornada de trabalho’, com vistas ao atendimento a demandas específicas. Para Antunes (2018, p. 188):

Recebendo salários menores, enfrentando jornadas de trabalho bem mais extensas do que as do conjunto dos assalariados contratados sem tempo determinado e com direitos, sofrendo constantemente as burlas em relação à legislação social do trabalho, vivenciando a expansão dos acidentes e adoecimentos, a terceirização não para de se ampliar, agora com o respaldo legal que vem sendo obtido pelo governo da devastação.

Todos esses direcionamentos somam-se às alternativas encontradas para sanar a falta de pessoal no espaço de trabalho. Frente à ausência de contratação efetiva ou da realização de concursos públicos, ocorre a contratação temporária de estagiários, que apesar de se encontrarem em processo formativo, trabalham e desenvolvem tarefas correlatas aos trabalhadores efetivos. Envolvidos nessa nova e atual dinâmica de trabalho, também vivenciam o que ideologicamente lhes é apresentado como saída que é ser competitivo. Para tanto, faz-se necessário a participação em processos educativos que atendam tais reivindicações.

É nesse contexto que passa a assumir visibilidade a BNCC, apresentada como orientadora na fundamentação do atual ensino médio, cujas coordenadas para o EM reforçam o direcionamento econômico. Enaltecedora do desenvolvimento de competências para as finalidades que aqui discorremos. A BNCC esclarece que nela,

competência é definida como a mobilização dos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 06).

A BNCC possibilita a compreensão de que a perspectiva formativa está relacionada à educação integral, que no documento recebe destaque:

Reconhece, assim, que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiem a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).



A observação em destaque na citação, explicita a compreensão e crítica da BNCC ao ensino médio anteriormente desenvolvido, considerado “inchado” de disciplinas. Para confrontar o encaminhamento curricular considerado denso e contemplar a ‘liberdade’ do jovem na escolha de sua formação, deixa-se ao mesmo a responsabilidade pela opção aos caminhos que irão traçar a formação. Com isso há o incentivo ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil, os quais desenvolvidos fundamentados nessa perspectiva reformista, em nosso entendimento, não garante possibilidades de emancipação cidadã e profissional aos estudantes.

Silva e Danza (2022), fazem alertas bastante contundentes sobre a importância de se compreender o que de fato envolve o projeto de vida. Os autores tecem críticas às formas como o projeto de vida vem sendo utilizado no novo EM e BNCC, e argumentam:

Não obstante a proeminência conferida ao tema do projeto de vida na escola, nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação. Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção.

Essa noção comparece, de forma implícita ou superficial, na maioria dos documentos que têm sido produzidos para orientar as escolas na implementação do trabalho com o projeto de vida, geralmente sob a forma de termos como autoconhecimento e dimensão pessoal (BRASIL, 2017, 2018; CONSED, 2020), mas, novamente, sem o aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizá-los, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida. (SILVA; DANZA, 2022, p. 2-3)

Com essa observação deixamos claro que o projeto de vida é importante, e o protagonismo juvenil também. Mas não os consideramos como vêm sendo apresentados na lógica reformista, numa perspectiva formativa reducionista e adaptativa, norteada pela BNCC e todo o arsenal de legislação que lhe dá base. Compreendemos que, para que seja viável a construção do projeto de vida, é preciso o protagonismo que o estudante



desenvolverá somente se tiver acesso a todos os conteúdos que possibilitem pensar o mundo, compreendê-lo, se compreender nele para agir e transformá-lo.

Isso, em nosso entendimento, não é possível sem os conhecimentos de história, de filosofia, de sociologia, ou sem os conhecimentos que envolvem a arte e o desenvolvimento corporal. Significa que primamos por uma educação integral, que não é aquela com feição e teor utilitário, adaptacionista, que possibilita ao estudante um lugar para ser explorado. A defesa que fazemos é a do efetivo direito e acesso a todos os conhecimentos historicamente e coletivamente construídos, que facultam aos estudantes compreender, questionar e construir coletivamente um futuro mais justo. A construção de um projeto de vida, nesse sentido, não é feito individualmente e muito menos com o receituário neoliberal que estabelece alguns códigos numéricos de competências a serem desenvolvidas mecanicamente. O projeto de vida deve ser pensado coletivamente, com base sim nas experiências e realidades vividas pelas juventudes, mas compreendidas na sua totalidade e contradição em relação aos conhecimentos científicos sólidos e reconhecidos, um percurso que possibilite ao estudante exercer o protagonismo de fato e de forma coerente.

Dados da implementação nas escolas:

A organização curricular com a reforma do EM no Paraná passou a ter como foco as disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês e a inclusão de três novos componentes, Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Química, Física, Geografia passaram a ser conteúdos, estudos e práticas abordados, caracterizando um esvaziamento na formação dos jovens.

Além do tempo para a oferta da base nacional comum, foram criados itinerários formativos que podem ser “escolhidos” pelos estudantes, com a ‘suposta’ possibilidade de formação futura. Os itinerários formativos, segundo o que consta na lei e nas diretrizes do EM, é o que garante a flexibilização, a possibilidade do estudante optar e construir o seu processo formativo.

Neste sentido, a lei determina que gradativamente será implantado o EM em tempo integral, a partir de 2022 com 1.000h anuais e progressivamente para 1400 h anuais. Importante destacar que, as condições tanto materiais como sociais, no primeiro caso



em relação às condições precárias condições humanas e estruturais das escolas, e em segundo pela impossibilidade de permanência dos jovens em tempo integral nas escolas, são fatores determinantes e que demonstram a fragilidade de sua implementação. A educação integral é um política assumida em tese pela sociedade brasileira, faz parte do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que precisa ser constituir na realidade brasileira.

Outro fator de destaque é que, a base nacional terá no máximo 1.800h, minimizando o conhecimento científico, retirando do estudante da escola pública a oportunidade de acesso aos conhecimentos historicamente e socialmente construídos. Todos os componentes curriculares tiveram a diminuição de carga horária, com a limitação posta pela base nacional. Os estudantes das escolas privadas não sentirão o impacto da reforma, pois a rede privada se organiza de tal forma a permanecer preparando os estudantes para a continuidade dos estudos, vão oferecer todos os caminhos possíveis para os estudantes, restando, para os estudantes da escola pública, a formação praticista e presentista.

Os itinerários formativos, são apresentados aos estudantes das escolas públicas como a parte do currículo em que o jovem será protagonista, no entanto, o acompanhamento da implementação no Paraná indica que os jovens não têm escolha, são escolhidos, pois a oferta foi realizada pela integração dos itinerários, ficando o itinerário de Linguagens integrado ao de Ciências Humanas, o itinerário de Matemática com Ciências da Natureza, e o itinerário da Educação Profissional. A maioria das escolas não têm condições para ofertar todas as três possibilidades, acarretando além da restrição no processo formativo questões até de ordem legal, pois não há garantia de que o estudante que tiver a necessidade de se transferir de uma escola para outra, terá disponível para a matrícula aquele itinerário que cursava.

A flexibilização defendida através de itinerários, trilhas, disciplinas eletivas apresentadas como garantia de escolha dos estudantes, tem se mostrado como a fragmentação dos saberes, sem aprofundamento e colocando os professores em situação de precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, pois com a diminuição da carga horária destinada à formação geral básica, precisam ainda, assumir componentes curriculares os quais não estiveram presentes na base de sua formação,então, conseqüentemente, a precarização atinge os estudantes.



Um outro destaque, se refere a transferência do trabalho docente para plataformas digitais, onde professores e estudantes ficam reféns da tecnologia. Plataformas que ainda são obscuras quanto ao conteúdo, intencionalidade e financiamento. No Paraná, há as seguintes plataformas de uso obrigatório para professores e estudantes: Redação Paraná; Leia Paraná; Inglês Paraná; Matemática Paraná; Desafio Paraná e Edutech - Plataforma Aluna.

Sobre isto, o ofício circular no 006/2023 DEDUC/SEED/PR apresenta o objetivo das plataformas.

A partir dos diagnósticos de aprendizagem, que tiveram como base os resultados das avaliações internas e externas, e com o **objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem**, apoiando professores (as) e estudantes, a Secretaria de Estado da Educação - SEED dará continuidade a utilização das plataformas digitais de aprendizagem, porém com a inclusão de novas ferramentas, que visam a contribuir para a melhoria da proficiência dos nossos estudantes.

Na rede estadual de educação do estado do Paraná, o itinerário formativo de Formação Técnica Profissional foi terceirizado, a maior parte da oferta vem sendo realizada por uma instituição de nível superior contratada, que através de aula remota atendem as escolas da rede com a oferta de 3 cursos. Trata-se de um aspecto que reforça o sentido da privatização e de uma educação em migalhas para os filhos dos que vivem do trabalho. Em relação à Educação à Distância, a pandemia do COVID 19 impulsionou a utilização de recursos digitais, mesmo que de forma precária, e na implantação do NEM, seguem com o emprego da educação mediada por tecnologia. Um exemplo são os cursos técnicos ofertados no Paraná pela UNICESUMAR. As escolas da rede estadual paranaense receberam um conjunto de ferramentas tecnológicas, uma TV acoplada a um computador e a rede de internet, em que a instituição empresarial contratada transmite simultaneamente a formação para centenas de estudantes, mediadas por um monitor. No meio de tantas indefinições conceituais, a EAD e a educação mediada por tecnologia muitas vezes aparecem como sinônimos. Em outros momentos, como atividades presenciais, o que indicam como presencias e mediadas por tecnologia, um exemplo são os cursos técnicos integrados, em que, nas aulas são gravadas e os vídeos, apresentados aos estudantes que permanecem na escola, mas o professor não.

Há uma inundação de lives, vídeos, power point, aulas preparadas tratando da normatização do NEM e do próprio conteúdo, denominados neste formato de competências e habilidades.

A formação continuada dos professores fica circunscrita às lives, aos vídeos e aos grupos sobre cada componente, disciplinas, projetos, trilhas, dentre outros que os professores devem fazer via meet sob coordenação de professores da rede que se inscreveram para ser formadores. Infelizmente as Universidades, que são instituições formadoras, reconhecidas não são chamadas para a realização da formação continuada dos professores da rede estadual de educação básica.

Considerações finais

Neste momento, vivemos um período de um novo governo nacional, com a expectativa de que o movimento de professores, estudantes e de pesquisadores que alertaram incessantemente que a Lei n. 13415/17 era um engodo, que não traria o protagonismo para os jovens, e sim o acirramento de desigualdades entre escola pública e privada se manifestaria de forma perversa. Há um movimento pela revogação imediata da NEM e retomada do que estava previsto nas DCNEM/2012.

A reforma do ensino médio no Paraná, reflete o que está acontecendo no país, um grande desencontro. Temos hoje “27 ensinos médios” com as mais variadas perspectivas de (de)formação, contrariando a justificativa do ministro que apresentou a MP n. 746/16, e que afirmava que um dos motivos da reforma era que o ensino médio tinha muitas disciplinas. Hoje o que se constata é uma grande infinidade de itinerários, trilhas, projetos, ou seja, ocorreu o inverso, foram criados inúmeros conteúdos, situações didáticas e experiências.

O impacto no currículo ocorre, pela própria lei, em relação à organização e ao esvaziamento do conhecimento científico, e pela BNCC/Ensino Médio que institui a organização do conhecimento por competências e habilidades. Com o discurso de tornar o EM mais atrativo para os jovens, desqualificam a formação integral, conceito utilizado na reforma que, no entanto, se contradiz, pois, fragmenta a formação dos jovens e decreta neste sentido o espaço que cada sujeito ocupará na sociedade.



Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: março de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em mar. 2023.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H.C. **Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2022. p. 01-21.

SEED/DEDUC/PR. **Ofício 006/2023 de 08 de março de 2023**.



TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Thiago Silva Prado¹
Maria Terezinha Bellanda Galuch²

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais estão presentes no cotidiano das pessoas de diversas formas, desde o despertador matinal até os extratos bancários e documentos pessoais. Com isso, a interação que ocorre entre o homem e a máquina vem crescendo a cada dia, o que pode ser comprovado por meio de um levantamento da Fundação Getúlio Vargas (2022) segundo o qual, no Brasil, “mais de 1 *smartphone* por habitante. São 242 milhões de celulares inteligentes em uso no Brasil. Adicionando os *Notebooks* e os *Tablets* são 352 milhões de Dispositivos Portáteis ou 1,6 por habitante”.

Esse mesmo relatório aponta que a estimativa é de “ultrapassar 216 milhões de computadores (*desktop*, *notebook* e *tablet*) em uso no Brasil no início de 2023, atingindo 1 computadores por habitantes (100% per capita)”. As estatísticas apresentadas pela Fundação são um indicativo da realidade do país, configurando-se como uma questão que merece atenção da comunidade acadêmica e da sociedade civil, com vistas à compreensão do perfil dos usuários desses equipamentos e da forma como são utilizados.

Para os pesquisadores envolvidos nesse levantamento, “o isolamento, ensino e o trabalho a distância da Pandemia vão deixar marcas permanentes na forma com que

659

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: prof.thiagoprado@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1988), especialização em metodologia do ensino pela Universidade Estadual de Maringá (1994), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1996), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Realizou estágio de Pós-doutorado no Instituto de Psicologia da USP (2013). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação, ensino fundamental, ensino e aprendizagem, Teoria Crítica da Sociedade. E-mail: mtbgaluch@uem.br



transacionamos, vivemos e enxergamos a TI” (FGV, 2022). A afirmação diz respeito ao período de grave situação de calamidade internacional, momento em que as pessoas tiveram de virtualizar a escola, o trabalho e outras atividades que até então eram eminentemente presenciais, ampliando-se o uso da Tecnologia da Informação (TI) em diferentes situações e âmbitos da vida e do trabalho.

Comemorações, encontros, visitas familiares e entre amigos passaram a acontecer por meio de videochamadas, efetivando-se o distanciamento que, embora não físico, marca os indivíduos na sociedade burguesa. No contexto pandêmico, com a necessidade de isolamento social em atendimento às recomendações sanitárias, a educação escolar passou a ser desenvolvida de forma virtual, em todos os níveis de ensino. Esse fato que marcou a educação no período da pandemia do Covid-19 leva-nos a pensar que se trata do grande marco da inserção ou da virtualização dos processos educativos. No entanto, ao retomarmos estudos sobre a utilização do computador na educação, compreendemos que essa é uma prática que remonta à década de 1950. Crochík (1998, p. 127) destaca que, para além da realidade do Brasil, “o computador começa a ser aplicado à educação com fins didáticos nos Estados Unidos, no final da década de 50, em uma indústria de computadores, a IBM, e a primeira disciplina curricular [...] foi a matemática”.

No que tange especificamente ao ensino superior, algumas práticas vêm acontecendo nas instituições brasileiras, favorecendo não apenas a modalidade de Educação a Distância, mas sendo utilizadas, inclusive, em cursos de graduação presenciais. Dessa forma, com o presente estudo temos o objetivo de refletir sobre a inserção de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais oportunizada no Brasil por políticas públicas educacionais. Fundamentando-nos na Teoria Crítica da Sociedade, buscamos analisar a configuração das políticas que permitem a virtualização de cursos superiores presenciais na sua relação com as demandas da sociedade industrial desenvolvida e o espaço ocupado pelo ensino superior para formar sujeitos ajustados a esse contexto. Não se trata de negar a inclusão de novas formas de organização curricular no ensino superior, mas de refletir sobre os limites da inovação na forma de desenvolvimento do ensino. A utilização de tecnologias no ensino, em si, não garante o desenvolvimento do pensamento e da atuação autônoma, consciente e autorreflexiva.

Para alcançar tais objetivos, realizamos um estudo bibliográfico acerca das legislações que viabilizam a inserção de carga horária a distância em cursos presenciais. Na Teoria Crítica da Sociedade, buscamos conceitos para compreender o objeto de estudo, ou seja, para



refletirmos sobre o uso e as implicações da tecnologia na sociedade, cujas intenções voltam-se para a produção de riquezas, em vez de voltar-se para a vida digna de todos. Marcuse (1999), ao retomar historicamente o desenvolvimento e a utilização das tecnologias, destaca que, uma vez empregadas para apenas alcançar a eficácia, sem a devida reflexão, culmina em tragédias históricas, como, por exemplo, o Terceiro Reich.

DESENVOLVIMENTO

No intuito de compreender o processo de virtualização do ensino superior, pela ótica da Teoria Crítica da Sociedade, é importante compreender este fenômeno no seu movimento histórico, assim remontamos ao Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, instituído para regulamentar “o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2017). O documento apresenta o delineamento para a modalidade a Distância, estabelecendo em seu primeiro artigo que:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

661

Ao observarmos este artigo, podemos compreender o conceito de presencialidade, pois fica claro que as atividades devem ser desenvolvidas em lugares e tempos diversos, ou seja, de forma síncrona – acontecendo simultaneamente – ou assíncrona, mediante as disponibilidades e condições dos envolvidos. O Decreto n.º 9.057 destaca também como deve acontecer a organização da Educação a Distância e quais os padrões mínimos a serem seguidos pelas instituições que pretendem fazer o uso dessa modalidade, não havendo a obrigatoriedade de sua implementação (BRASIL, 2017).

A modalidade EaD no Brasil possui uma aceitação significativa da população, o que pode ser revelado por dados do Ministério da Educação, segundo os quais “entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%” (BRASIL, 2022). Outro dado relevante refere-se às





instituições que mais ofertam cursos nessa modalidade, sendo que “o aumento de ingressantes nos cursos superiores foi ocasionado, exclusivamente, pela oferta de EaD na rede privada” (BRASIL, 2022).

Além do aumento expressivo na quantidade de estudantes que buscam pelo ensino na modalidade integralmente a distância, outro fenômeno tem crescido no ambiente do ensino superior brasileiro: políticas públicas educacionais que favorecem e impulsionam a implementação de carga horária a distância em cursos presenciais. Contudo, mesmo que essa realidade tenha intensificado-se nos últimos anos, a discussão da Política Educacional para esse fim teve início no ano de 2001 por meio da Portaria n.º 2.253 do Ministério da Educação, ficando estabelecido a partir dela que “as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial” (BRASIL, 2001).

A Portaria n.º 2.253 previa ainda que “as disciplinas a que se refere o *caput*, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo” (BRASIL, 2001). A referida legislação também destacava uma autonomia das instituições para a escolha dos componentes que seriam convertidos de modalidade, desde que devidamente estabelecidos nos Projetos Pedagógicos do Curso – PPC, com a finalidade de incorporar “o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2001).

Posteriormente a isso, houve uma nova Portaria do Ministério da Educação, a Portaria n.º 4.059 de 2004, cuja principal alteração é em relação à forma textual para se referir ao formato que a legislação anterior tratava como não presencial. A partir de 2004, adotou-se a terminologia semipresencial, como podemos observar a seguir:

Caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

Da mesma forma que na legislação anterior, a publicação do ano de 2004 previa apenas a possibilidade de inserção de 20% de modalidade EaD em cursos presenciais. No documento é estabelecido que “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente,



desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (BRASIL, 2004). Um destaque relevante é a viabilidade de integralizar 100% de determinados componentes curriculares como EaD, o que não estava tão claro na Portaria anterior.

Após as portarias n.º 2.253 de 2001 e n.º 4.059 de 2004, a próxima legislação que se refere à inserção de EaD em cursos presenciais foi a Portaria n.º 1.134 de 10 de outubro de 2016. Assim como nas anteriores, também discute a inserção até o limite de 20%, mas destaca o papel da tutoria na mediação entre os estudantes e o processo estabelecido e registrado no PPC de cada curso. De acordo com o documento, “entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico” (BRASIL, 2016).

Com a publicação da Portaria n.º 1.134 de 2016 encerra-se um ciclo de implementação de percentual EaD e passa-se para um novo período de discussões, no qual o impulsionamento dessa possibilidade que anteriormente limitava-se aos 20% pode a partir das novas deliberações do Ministério da Educação chegar até o limite de 40%. Nessa perspectiva, a primeira legislação a abordar essa questão é a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, sendo a publicação mais atual a Portaria n.º 2.117 de 6 de dezembro de 2019.

Já na Portaria n.º 1.428 de 2018 fica estabelecido que “o limite de 20% (vinte por cento) [...] poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial” (BRASIL, 2018). Porém, diferente das demais, para que essa ampliação ocorra são previstos alguns requisitos, como demonstra o quadro 1.

Quadro 1 – Requisitos para a ampliação de 20% para 40%

Requisitos	Descrição
I	A IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro)
II	A IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES
III	Os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no <i>caput</i> devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro)
IV	A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n.º 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n.º 315, de 4 de abril de 2018

Fonte: Adaptado da Portaria n.º 1.428 (BRASIL, 2018)



Além dos requisitos apresentados no Quadro 1, outros dois destaques são importantes para a compreensão desta Portaria. O primeiro está no Art. 5º, indicando que “a ampliação prevista [...] fica condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE”; já o segundo ponto está no artigo seguinte, o qual determina que “a possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância [...] não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias” (BRASIL, 2018).

Por meio dos requisitos e também dos destaques apresentados, observa-se a burocratização da inserção dos 40% EaD em cursos presenciais, contudo os documentos não explicitam os fins desta virtualização. As portarias já mencionadas e em especial o que encontramos na Portaria n.º 1.428 de 2018 evidencia apenas os trâmites que as instituições devem seguir para que possam fazer a implementação, ou seja, ampliam-se as exigências, mas não apresenta qualquer reflexão ou instrução em relação aos benefícios ou consequências de tal ampliação.

O documento mais recente que trata da inserção de carga horária a distância em cursos presenciais publicado pelo Ministério da Educação é a Portaria n.º 2.117 de 2019. Em seus artigos iniciais trata da possibilidade de até 40% da carga horária total do curso ser ofertada pela modalidade de Educação a Distância. Entretanto, alguns destaques estão melhor estruturados para que isso seja apropriado e instituído, como, por exemplo, no que se refere aos PPCs, afirma que devem “apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso” (BRASIL, 2019).

Um elemento relevante apresentado por essa Portaria publicada em 2019 é a necessidade de a instituição comunicar os estudantes sobre o uso da EaD em cursos presenciais:

A oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos presenciais deve ser amplamente informada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua oferta e divulgada nos processos seletivos, sendo identificados, de maneira objetiva, os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação (BRASIL, 2019).

Apesar de haver essa comunicação, para fins de documentação, mesmo que o curso desenvolva uma proposta de inserção máxima de 40% em EaD não passa a ter uma



denominação diferente em sua oferta. Não são semipresenciais, tampouco pertencem exclusivamente aos cursos da modalidade de Educação a Distância, por isso são divulgados nos processos seletivos como cursos de graduação presenciais.

Quanto aos demais diferenciais da Portaria n.º 2.117 de 2019, em relação àquelas publicadas anteriormente, nota-se uma preocupação em relação aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos que implementarem a carga horária a distância. Espera-se que ao passar por avaliação do Ministério da Educação, estes possuam uma média igual ou superior a três pontos (em uma escala de um a cinco) nos indicadores “I - Metodologia; II - Atividades de tutoria; III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e IV - Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC” (BRASIL, 2019).

Diferentemente das portarias anteriores, que determinavam que as avaliações das disciplinas EaD deveriam ser realizadas de forma presencial, na Portaria n.º 2.117 de 2019 essa questão não fica clara. Observa-se um pequeno trecho que determina que “todas as atividades presenciais pedagógicas do curso que ofertar carga horária na modalidade de EaD devem ser realizadas exclusivamente no endereço de oferta desse curso, conforme ato autorizativo” (BRASIL, 2019).

Os dados apresentados até então, apontam para um movimento no Brasil de políticas públicas educacionais no sentido de viabilizar a virtualização do ensino presencial. Temos cinco portarias ministeriais, apresentando apenas aspectos burocráticos para que as instituições possam implementar a modalidade a distância em seus cursos presenciais. Nesse sentido, vale discutir sobre o papel das Tecnologias Digitais na formação dos egressos dos cursos superiores, buscando elementos que deem conta de explicar as implicações dessa forma de ensino nos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de graduação.

As reflexões de Marcuse (1999) e Adorno e Horkheimer (1985), pensadores e pesquisadores da Escola de Frankfurt, buscaram “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Essa reflexão é relevante para pensarmos sobre a utilização das tecnologias na educação, sobretudo sobre a virtualização do ensino, já que observamos que a atenção está na forma de ensino e não no conteúdo da formação.



Adorno e Horkheimer (1985), debruçando-se sobre a problemática da barbárie, partem de um período histórico marcante para toda a humanidade, ou seja, estão sob o impacto da Segunda Guerra Mundial. Ancorados nos saberes filosóficos, buscam elementos desde a Grécia para analisar o que conhecemos como o Iluminismo e sua proposta emancipatória para buscar explicação para a barbárie. Dessa forma, discutem na Dialética do Esclarecimento, as condições que levaram a humanidade a regredir mesmo após um período em que a razão toma forma e se apresenta como uma oposição ao mito, como aquela que questiona e por meio da calculabilidade tenta explicar fenômenos que até então eram inquestionáveis.

Se, em Kant, o homem deveria ter alcançado a sua maioridade, superado suas condições e se tornado livre e esclarecido, os autores investigam o que aconteceu com a mesma humanidade que, ao apropriar-se dos saberes históricos acumulados, continuou presa na mesma dominação. A própria razão, fruto de um saber instrumentalizado, torna-se um novo mito que os aprisionou e acabou limitando a possibilidade de um pensamento autônomo, não cedendo espaço para a autorreflexão e autocrítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Por isso, ao refletir sobre a questão das Tecnologias Digitais dessa perspectiva, é necessário questionar se as justificativas para sua inserção não podem ao mesmo tempo tornar-se as próprias condições para a manutenção da dominação dos sujeitos. A inserção de carga horária a distância, realmente contribui para a formação para a resistência e autorreflexão ou cumpre o papel de formar sujeitos tão somente bem ajustados à sociedade.

Marcuse (1999, p.73) ressalta que a Tecnologia precisa ser “vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transporte, comunicação) não passa de um fator parcial”.

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 73).

Nesse sentido, há que se pensar na tecnologia como meio dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, que garanta espaço para que o pensamento e o desenvolvimento dos estudantes aconteçam sem as limitações da própria Tecnologia.



Em momentos específicos da história, a Tecnologia cumpriu um papel crucial para autodestruição da humanidade, a qual sob o fascínio da eficácia e a serviço do aparato dominante, fez o seu uso sem a devida compreensão de suas consequências. Um exemplo é o Terceiro Reich na Alemanha Nazista que, pela forma da Tecnocracia, ou seja, de um regime totalitário, apropriou-se dos elementos tecnológicos para disseminar o terror, o medo e a morte (MARCUSE, 1999).

Na Alemanha nacional-socialista, o reino do terror é sustentado não apenas pela força bruta, que é estranha à tecnologia, mas também pela engenhosa manipulação do poder inerente a tecnologia: a intensificação do trabalho, a propaganda, o treinamento de jovens e operários, a organização da burocracia governamental, industrial e partidária – que juntos constituem os implementos diários do terror – seguem as diretrizes da maior eficiência tecnológica (MARCUSE, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, “o indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato” (MARCUSE, 1999, p. 78). Com isto, entendemos que a limitação da própria consciência é relevante para o domínio e a administração dos sujeitos alienáveis, que precisam ser produtivos e aproveitáveis dentro do sistema, sem que questionem esse sistema e sirvam fielmente aos seus propósitos. “A liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou” (MARCUSE, 1999, p. 78).

Portanto, o problema em si não é a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, mas a análise dessa implementação e o impacto na capacidade dos egressos de perceberem seu papel ativo na sociedade e o quanto precisam se desenvolver, pensar e refletir para superar as condições iniciais de sua formação, tornando-se mais conscientes em suas práticas profissionais futuras. Se as instituições não conseguirem promover essa formação reflexiva, facilmente as tecnologias podem se tornar escravizadoras, dominadoras e instrumentos impecáveis para a manutenção das classes dominantes no poder.

Como o objeto tem movimento, continuidades e rupturas, também a tecnologia assim se constitui. Essa perspectiva é percebida em Marcuse (1999) ao afirmar que a tecnologia poderia ter facilitado e melhorado as condições de vida, por exemplo, diminuindo o tempo e energia gastos no trabalho, na produção das necessidades de vida, possibilitando aos sujeitos mais tempo para si mesmos na realização de situações prazerosas. Como



destaca o autor, “já sem estar preso à eficiência competitiva, o eu poderia crescer no reino da satisfação. O homem poderia encontrar-se consigo mesmo nas suas paixões” (MARCUSE, 1999, p. 103).

Contudo, é mais fácil evidenciar o contrário do que a humanidade buscando aliviar-se dessa dominação que o aparato conseguiu condicioná-la. Nesse sentido, ao abordar a liberdade que poderia ter sido ocasionada pela apropriação das tecnologias em outra forma de sociedade, Marcuse (1999, p. 103) complementa que “quanto menos tempo e energia o homem precisar gastar para manter sua vida e a da sociedade, maior a possibilidade de ele poder individualizar a esfera de sua realização humana”.

Para complementar essas reflexões, Crochík (1998) em seu estudo acerca da inserção do computador no ensino e a limitação da consciência, destaca o papel que as Tecnologias acabam desempenhando, muito mais no sentido de maximização da eficiência do que no pleno desenvolvimento dos estudantes, tornando-se um mecanismo de controle social que, aos poucos, instalou-se nos ambientes escolares, assim como em diversos setores da sociedade, com a mesma finalidade de manutenção do poder das classes hegemônicas. Para o autor, “as diversas esferas sociais passam a ser mediadas pelas mesmas categorias que regem a produção material, tais como a uniformidade e a fragmentação, que visam ao máximo de eficiência com o mínimo de dispêndio” (CROCHÍK, 1998, p. 17).

Como reforça Crochík (1998), a escola que por muito tempo pôde atuar de forma livre, sem interferências significativas em seus processos, acabou sendo imersa em uma realidade tecnológica, que trouxe para o seu interior práticas de mercado, com finalidades duvidosas e aplicações pouco aproveitáveis. Se antes da chegada do computador e das tecnologias digitais no interior das instituições de ensino, havia certa liberdade e autonomia, à medida que ocorre essa mudança de configuração, o controle e as métricas viabilizadas nesse modelo de gestão por meio de metas, índices e possibilidades de medição e comparação, fazem com que as instituições deixem de lado as questões pedagógicas, para se tornarem competitivas entre si.

A escola, por exemplo, que mantinha certa autonomia em relação à produção material e por isso podia pensá-la e negá-la como sendo a principal esfera da vida, à medida que adquire a função de produzir e reproduzir a mão-de-obra, diminuindo o seu interesse pela formação individual, colabora com a eliminação da possibilidade de formar alunos que possam refletir sobre as condições atuais de vida (CROCHÍK, 1998, p. 17).

Da mesma forma, ao assumir a utilização da tecnologia tendo a legislação como justificativa ou pela eficiência, o ensino superior abandona a centralidade de sua função na formação dos estudantes reflexivos quanto às suas condições de vida e de superação da dominação. Nesse sentido, no espaço acadêmico há que se refletir sobre as Tecnologias Digitais no campo acadêmico, político, econômico e social. Esse novo modelo de ensino, que está em processo de configuração, cuja presencialidade começa a ser transformada em virtual, mantém estreita relação com a sociedade na qual a tecnologia é produzida e com os objetivos pelos quais ela é utilizada nas diferentes esferas sociais. Assim, a utilização da tecnologia na educação ultrapassa os aspectos pedagógicos e das políticas públicas educacionais.

A ausência de compreensão dessa relação favorece o uso de tecnologias na educação de modo a atender aos interesses de uma classe que, por meio de poder econômico e político, desenvolvem soluções, plataformas e recursos que são comercializados para e pelas grandes instituições, transformando todo o processo educacional em um grande mercado financeiro, onde o lucro se sobressai a qualquer outra possibilidade.

CONCLUSÃO

669

O presente artigo desenvolveu-se na apresentação e análise das legislações brasileiras que permitem a inserção de carga horária a distância em cursos presenciais, dando ênfase ao papel da tecnologia e a necessidade de construir um debate com a sociedade quanto à essa virtualização do ensino superior. Ao todo foram localizadas cinco portarias publicadas pelo Ministério da Educação brasileiro, que desde 2001 vem debatendo e oportunizando que instituições públicas e privadas possam realizar essa organização em suas matrizes curriculares.

A princípio a proposta foi de até 20% integral ou parcialmente ser conduzido por intermédio da EaD, com uma ampliação posterior chegando até um total de 40%. Vale ressaltar que as legislações estabelecidas não se apresentam em teor de obrigatoriedade, ficando à critério das instituições essa adaptação, que precisa ser devidamente registrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, passando também pelo crivo das comissões de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, determinadas pelo Ministério da Educação e realizadas por pareceristas especialistas nas áreas de conhecimento dos cursos.



A intenção do artigo não foi a de negar a realidade tecnológica contemporânea, mas a de alertar quanto ao uso que se pretende dessa inserção e as consequências de uma apropriação inadequada. O exemplo utilizado para referir-se ao que pode acontecer quando a técnica se sobressai foi o período do nazismo, onde em nome da eficiência a tecnologia foi utilizada para fins bélicos, na construção de armas de guerra, treinamento dos jovens e propagandas que espalharam o terror. Por isso, não podemos regredir no pensamento e apenas aceitar que a lógica do aparato se instale naturalmente nas instituições de ensino superior. É preciso lutar por qualidade, equidade e uma formação que promova e garanta o desenvolvimento do pensamento e atuação autônoma, consciente e autorreflexiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. **Decreto n.º9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html> Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º2.253 de 18 de outubro de 2001**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 19 de outubro de 2001. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/pdi/files/2016/07/Portaria-MEC-2253-2001.pdf> Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf> Acesso em 07 de março de 2023.



BRASIL. **Portaria n.º1.134 de 10 de outubro de 2016.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 21, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf> Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, Edição 250, Seção 1, p. 59, 31 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251 Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria n.º2.117 de 6 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 131, edição 239, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em 07 de março de 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Publicado em 04/11/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada> Acesso em 07 de março de 2023.

CROCHÍK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Panorama do Uso de TI no Brasil – 2022.** Publicado em 26/05/2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022> Acesso em 07 de março de 2023.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo.** São Paulo: UNESP, 1999.

671



REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM SALAS MULTISSERIIDAS PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS INDÍGENAS E DO CAMPO/FLORESTA NA REGIÃO DO MÉDIO PURUS

Vanessa Araújo Galvão¹
Claudina Azevedo Maximiano²
Andréa Costa do Prado³
Romy Guimarães Cabral⁴

INTRODUÇÃO

Na Amazônia, as escolas rurais e ribeirinhas geralmente são organizadas em classes multisseriadas⁵ devido às grandes distâncias das comunidades, ao baixo número de estudantes em cada série/ano e a falta de professores em todos níveis educacionais (CHIZZOTTI; SILVA, 2018). “Esse quadro torna-se mais grave ainda pela deficiência na formação dos professores, mais de 56,24% deles sem formação superior, além de expressiva parte deles serem temporários, [...]” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

672

¹ Mestranda em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Luterana no Brasil – ULBRA, Tecnóloga em Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM Campus Lábrea, Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Amazonas. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas - FAPEAM. E-mail: sanaya.vag@hotmail.com.

² Doutora em Antropologia Social-UFAM. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. E-mail: claudina.maxiano@ifam.edu.br.

³ Especialista em Filosofia da Educação: Ética, Política e Epistemologia-IFAM, Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. E-mail: andrea.prado@ifam.edu.br.

⁴ Doutora em Antropologia, mestra em Educação, Especialista em Gestão em Etnodesenvolvimento (IFCHS/Ufam-Museu Nacional-Fundação Ford), Graduada em Pedagogia-UFAM. Professora efetiva do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. E-mail: profa.romy@gmail.com

⁵ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. (<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>)

A partir deste contexto social é que se organiza a proposta do Curso de Formação Continuada para professor indígena e do campo/floresta, como uma das ações do projeto “Observatório em Educação do Campo/Floresta e Indígena da Região do Médio Purus – OECFIMP”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que teve o propósito de diagnosticar a realidade educacional e social nos municípios de Canutama, Lábrea e Pauini, situados na calha do Rio Purus.

O Observatório tem como referência o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), campus Lábrea. Tendo como metas, a construção de levantamentos sistemáticos de informações sobre as realidades pesquisadas; monitoramento das ações ligadas às políticas públicas de educação do campo/floresta e indígena; e criação de um banco de dados consistente, que possa servir de análise para implementação de políticas públicas efetivas e de melhoria da educação na região do Médio Purus.

De acordo com a conjuntura acima, planejou-se, também, a organização de um “tipiti de soluções”, ou seja, reflexões e proposições baseadas nos conhecimentos coletados e que dizem respeito às metodologias, ações e propostas docentes exitosas. Além disso, o próprio Observatório visa atender as demandas educacionais da região, através da oferta de cursos de formação continuada (FIC), oficinas, dentre outras ações.

Nessa sequência, o “Curso de Aperfeiçoamento em salas multisseriadas para Professores das escolas Indígenas e do Campo/Floresta” foi uma das ações do observatório, e atendeu a demanda latente de formação continuada de professores na região do Médio Purus.

De acordo com dados do INEP, do Censo Escolar de 2002 as escolas do campo totalizam mais da metade das escolas brasileiras, e 64% delas são multisseriadas. De acordo com Hage (2006), na Amazônia, a situação é preocupante, pois 71,7% das escolas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental são exclusivamente multisseriadas e atende 46,6% dos estudantes.

A proposta de curso foi construída como uma estratégia de aproximação dos professores desta região e, também como resposta a um levantamento prévio, tendo como referência a vivência das pesquisadoras, que apontava para ausência de formação continuada para os professores que atuam nas salas multisseriadas nos três municípios de abrangência do projeto.

METODOLOGIA UTILIZADA NO CURSO

As diretrizes teórico-pedagógicas seguiram delineamentos sobre educação escolar indígena, referenciais nacionais das escolas indígenas (específico, diferenciado, intercultural, bi/multilíngue e comunitária), e as referenciais nacionais para o desenvolvimento das escolas do campo/floresta. A proposição das pedagogias ativas no cenário das classes multisseriadas, direcionou as ações em todos os processos pensados para este. Teóricos como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Ausubel, Freinet e Maria Montessori, foram aportes nesse processo. Pontos fortes desse embasamento as teorias de leitura de mundo, pedagogia da terra e aprendizagem significativa e colaborativa.

O curso de formação continuada dos professores foi organizado através reunião de planejamento de execução das atividades, da ministração de aulas e de oficinas, em etapas presenciais e remotas. Pelas dificuldades relacionadas a questões geográficas e dificuldades de acesso à internet, utilizamos múltiplos meios, para garantir a participação dos professores das áreas indígenas e da zona rural dos três municípios escolhidos (Canutama, Lábrea e Pauini).

A parte presencial constou de oficinas, onde foi oportunizada a socialização das experiências dos professores. A partir deste ponto foram apontadas alternativas metodológicas para organização de conteúdos e didáticas para o trabalho em sala de aula. Foi possibilitado o exercício da construção de planejamentos de aulas e de conteúdo, tendo como base a realidade dos alunos. Como trabalho final do curso foi solicitado que cada professor construísse um portfólio, retratando as suas aulas e o cotidiano da sua escola e comunidade.

A parte remota do curso foi realizada da seguinte forma: envio de material em mídia digital, ao aluno, via celular e/ou notebook, material este composto por pasta contendo todo o material de apoio - podcasts e videoaulas, produzido tendo por base linguagem simples para alcance de melhor abordagem em relação ao processo de assimilação dos conteúdos trabalhados. A meta definida foi orientar os professores participantes de como poderiam proceder ao retornar para suas funções junto às escolas indígenas e da floresta/campo.

Sob essa preocupação, de munir os professores de materiais e conhecimentos para suas atuações, também foi entregue apostila impressa com o material a ser estudado, durante a etapa remota do curso, ou seja, período em que os professores retornaram para suas



aldeias e comunidades, bem como para suas atividades docentes. Dessa forma, teriam suporte para consulta e respectiva atuação.

O conteúdo do curso foi organizado da seguinte forma:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO / COMPONENTES CURRICULARES		
Componente curricular	Carga Horária	Docente
MÓDULO 1: Bases e conceitos formativos sobre a Educação do Campo/Floresta e sobre a Educação Escolar Indígena, e a distorção idade/série. Letramento e numeramento (Presencial).	36HS	Andrea Costa do Prado (IFAM) Romy Guimarães Cabral (UEA) Claudina Azevedo Maximiano (IFAM) Quezia Martins Chaves (CIMI)
MÓDULO 2 – Bases e conceitos formativos sobre Letramento na Educação do Campo/Floresta e a Educação Escolar Indígena e a distorção idade/série (remoto)	36HS	Andrea Costa do Prado (IFAM)
MÓDULO 3 – Práticas Pedagógicas em Educação do Campo e Indígena - (caderno de atividades/estudando em casa) (remoto)	60HS	
MÓDULO 4- Educação, Saúde e Meio Ambiente (remoto)	30H	Jussara Goes da Fonseca (CIMI) Zarife Gomes Lima (IFAM)
MÓDULO 5- Diário de experiências e Videoteca da floresta. (PORTFÓLIO DIDÁTICO) (presencial)	18H	Andrea Costa do Prado e Claudina Maximiano (IFAM)

675

CONTEXTUALIZANDO OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NA REGIÃO DO MÉDIO PURUS

Os principais resultados que apontamos desse exercício que foi produzir o curso, situado no contexto da pesquisa. Constituído a partir de um edital que não garantia passagens e diárias para as formadoras, foi um grande desafio. Pois, tivemos que articular com os agentes sociais e com as secretarias municipais de educação. Conseguimos apoio das Secretarias Municipais de Educação de Canutama e Pauini. Em Lábrea, o curso aconteceu com o apoio do Conselho Indigenista Missionário, Coordenação Regional da Fundação





Nacional do Índio (CR/Purus) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), através da gestora da RESEX Ituxi.

Destacamos que a não parceria da Secretaria de educação do município de Lábrea, dificultou a participação dos professores. Neste ponto a Mobilização da Associação dos Professores Indígenas do Município de Lábrea (APIMLA), foi fundamental para garantir a participação dos professores indígenas no curso. Como não há nenhuma instancia de participação política dos professores do campo/floresta neste município a participação dos mesmos foi bem menor.

De modo geral os professores dos três municípios manifestaram a necessidade de experiência de formação continuada como a que foi ofertada. Apontando a não existência de formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas. Houve relatos de que há décadas não havia oferta de formação continuada.

Percebemos fragilidades na compreensão dos conceitos, dificuldade de leitura e escrita por parte dos professores. Tais fragilidades demonstram a necessidade de formação adequada de nível básico, porém continuado, e de nível superior, que propicie a ampliação do cabedal de conhecimentos empíricos, de vida e da terra, ancorados em conhecimentos de domínio dos processos de leitura, interpretação, escrita e de numeramento. Faz-se mister endossar tais afirmações, pois esses problemas acabam por afetar, também, os alunos, pois são a razão início e fim de toda formação escolar.

Ainda percebemos a falta de domínio sobre conhecimentos acerca da legislação que orienta, define e garante o exercício das modalidades de ensino indígena e do campo, principalmente os professores do campo/floresta. As secretarias de educação trabalham sob a perspectiva da chamada educação rural, porém, a categoria Educação do campo/floresta e seus aportes teóricos são, praticamente desconhecidos. Essa falta de adequado direcionamento, marginaliza questões como respeito a diversidade e às especificidades de cada modalidade educacional foco deste trabalho, ou seja, nega a perspectiva de direitos.

Outro ponto importante diz respeito ao processo de contratação dos professores, são pouquíssimos os professores concursados. A relação de contratação é uma ação política controlada pelas prefeituras e respectivas secretarias. Os professores se sentem fragilizados e não podem reivindicar seus direitos. Tal situação fragiliza o processo de autonomia do professor no seu fazer pedagógico.

Podemos apontar outros pontos da política pública de educação que identificamos ao longo do curso como processos deixados à margem de uma educação cidadã, com características e ações condizentes com cada modalidade trabalhada, no caso, a educação escolar indígena e a educação do campo; os pontos são: Projeto Político Pedagógico (PPP), calendário diferenciado, o próprio Plano Municipal de Educação, são temas pouco discutidos.

Nessa situação, destacamos o município de Pauini, com recém criado Conselho Municipal de Educação (25-26/10/2022), pode levantar importantes discussões e direcionar processos como os que pontuamos acima, relativo a PPPs e demais especificidades de escolas indígenas e de escolas do campo. Porém, o conselho foi criado sem acento propriamente indígena, fato que pode dificultar o diálogo e consequentemente a elaboração e efetivação de demandas educacionais necessárias.

Sinalizamos a preocupação com relação ao município de Canutama, pois, apesar de todo apoio recebido no referido município, não houve a participação dos professores indígenas. Tal fato se tem justificado pela distância geografia, contudo evidencia-se a fragilidade em relação ao atendimento, acompanhamento e oferta de formação continuada para esses professores e respectivas modalidades de ensino em questão. Apontamos a necessidade de implantação de políticas públicas capazes de superar os desafios geográficos, climáticos e, que seja ancorado na formação continuada, visando alcançar além de índices satisfatórios de educação o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Uma outra situação-problema, apontada por gestores dos municípios participantes, é a ideia de criar um processo de nucleação, com escolas polos situadas nos municípios/na cidade, onde seria possível ter um maior número de alunos e organizar as escolas por série. Tal situação pode potencializar o esvaziamento das comunidades, provocar a existência de problemas de ordens de direitos específicos e diferenciados, garantidos por lei, principalmente para os povos indígenas, como o direito a expressar-se e aprender a própria língua, a desenvolver rituais específicos de cada povo.

Essas, dentre outras situações, apresentam-se como sérios entraves para efetivar uma política pública condizente com o que está garantido em legislação específica. Além, obviamente, de tal proposta apresentar-se como um retrocesso. As concepções de fazer educação escolar próprias e específicas, no exercício das prefeituras e secretarias, ainda estão distantes de conceber e apoiar processos autônomos e diferenciados de educação escolar.

Apontamos que o curso de formação continuada, contribuiu de forma significativa na formação dos professores participantes, pois o curso foi ofertado para cerca de 351 professores indígenas e do campo, sendo que 205, conseguiram concluir. De acordo com depoimentos, de modo geral os professores destacaram a importância de terem participado da formação, apontaram para a necessidade de se continuar ações educacionais na mesma perspectiva de abordagem, cuja centralidade baseou-se em princípios, legislação e diretrizes educacionais, tanto da educação escolar indígena, destacando os povos indígenas participantes, como da educação do campo/floresta. Muitos professores, ao entregar seus portfólios, afirmaram que o curso os ajudou a aprender a planejar uma aula e a melhorar a sua atuação no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Foto1: Professores no Curso de Formação em Lábrea/AM



Fonte: Arquivo OECFIMP (2022).

Nesta perspectiva, outro ponto importante é a questão da multisseriação. Percebemos ao longo do curso que tanto os gestores (secretários, coordenadores), quanto os professores percebem a sala multisseriada como um problema, ou a razão dos problemas de aprendizagem dos alunos. Ao longo do curso procuramos mostrar que é possível (re)pensar essa questão. Entendendo que a modalidade série, não resolve os problemas de aprendizagens. Pois, o discurso recorrente é que o aluno estando na sala da “série certa”, aprende melhor. Apontamos que a multisseriação, pode ser pensada a partir de uma perspectiva de aprendizagem colaborativa. E, que pela sua complexidade faz-se

necessário a criação de um programa de formação continuada para os professores nas secretarias, além de um acompanhamento pedagógico sistemático, que atenda as necessidades específicas dos professores com relação às suas turmas.

Destacamos que ao longo do curso foi apresentada aos professores uma abordagem baseada em Paulo Freire (1996), a partir de suas leituras de mundo/vida. Essa abordagem nos levou a refletir o modelo de educação adotado, e como o processo ensino-aprendizagem deve ter como direcionamento o desenvolvimento da autonomia e a ampliação da criticidade dos/nos alunos. Tais concepções, devem-se fazer presentes desde o ato de planejar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as perspectivas legais da educação escolar indígena e da educação do campo/floresta, apontamos que no processo de efetivação da política pública de educação escolar faz-se necessário a garantia do direito à diversidade. Para tanto, há que se pensar a dinâmica das escolas das chamadas zonas rurais, singularmente na Amazônia, é preciso garantir a participação efetiva de todos os agentes sociais envolvidos. E nesse contexto, professor e alunos são um dos principais sujeitos a protagonizarem essa construção.

No caso específico da região do Estado do Amazonas, especificamente, na região do Médio Purus, faz necessário garantir sobretudo a formação de professores. Ao longo do curso fomos identificando que muitos professores ainda não finalizaram a educação básica. Poucos possuem licenciatura. E, esse número reduz mais ainda quando se verifica a questão das licenciaturas específicas.

O problema agrava-se um pouco mais quando se pensa na formação continuada. Na rotina das secretarias encontramos um momento de planejamento anual, que se constitui basicamente de produzir um plano de trabalho para o ano letivo, com os conteúdos e objetivos. Após essa ritualística os professores são enviados para suas escolas, para um trabalho muitas vezes solitário. A visita da coordenação acontece para levar merenda e fiscalizar se está tudo bem na escola. Não há um acompanhamento pedagógico, sistemático e contínuo do professor e dos alunos.

Considerando o exposto, reafirmamos a importância da iniciativa de pensar e efetivar programas e projetos de formação continuada sobre metodologias pedagógicas para



trabalhar com salas multisseriadas. É urgente o fortalecimento da política pública de educação nos municípios considerando as especificidades e demandas dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, para a efetivação do direito a uma educação de qualidade que dialogue com as especificidades amazônicas e singularmente da Região do Médio Purus.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática.** Campinas – SP: Papirus, 1996.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional [Trabalho Completo].** Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), XXIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade.** Didática e prática de ensino na relação com a sociedade. EdUECE - Livro 3 04039, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%20DESAF>: Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2001.



_____. **Educar para a Sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 308 p.

Todos pela Educação. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas> - Acessado em: 24/02/2023).



AValiação DO PROGRAMA DE ECS NO PERÍODO REMOTO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA

Viridiana Alves de Lara-Silva¹

Introdução

O presente trabalho denota dados de uma pesquisa de doutoramento cujo objetivo consistiu em analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), voltado para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), de seis cursos de licenciaturas de uma universidade pública brasileira, a partir da avaliação por/para uma agenda social (FERNANDES, 2011, 2018), realizada pelos professores formadores.

No contexto brasileiro o processo de inserção dos acadêmicos-estagiários, para a realização do ECS, nas escolas da Educação Básica ocorre durante os terceiros e quartos anos dos cursos de licenciatura, sempre com a orientação de um professor formador, que o acompanhe durante o processo.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), estabelece que o ECS ocorra a partir do início da segunda metade do curso e institui a duração e a carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas. Nesse período de formação, o acadêmico-estagiário passa por uma experiência extremamente significativa, que contribui para a formação de *habitus*, “ou seja, um conjunto de esquemas práticos que guiam a conduta do(as) professores(as), e que, por meio do estágio, é passível de ser incorporado.” (CIGALES; SOUZA, 2021, p. 289).

Enfatizamos que a vivência do ECS vai além de um requisito obrigatório dos cursos de licenciatura, por ter uma amplitude de significados e vivências. O ECS pode oportunizar ao acadêmico-estagiário não somente o acesso à educação básica, como também a vivência da docência em uma perspectiva reflexiva, “para efetivar as práticas de ser e *estar* fazendo-se professor” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 40, grifo do autor), uma vez que o acadêmico-estagiário, após observar as aulas, terá a oportunidade de

682

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora colaboradora no Departamento de Pedagogia da mesma instituição. Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Correio eletrônico viri.lara@hotmail.com



refletir, planejar e atuar como docente, por determinado período, sendo acompanhado e avaliado por seu professor orientador e pelo professor regente da turma.

Nessa acepção, o ECS não pode ser considerado apenas como uma atividade a ser cumprida na instituição escolar enquanto prática, porque é nesse período de inserção, nas escolas, que o acadêmico-estagiário pode expressar o conhecimento construído ao longo do curso, bem como refletir sobre o contexto, as lacunas e as ações de melhoria necessárias para os processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, “o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37). Todavia, a educação enquanto prática social, não pode falar por si mesma, é necessária uma relação com a teoria, para confirmar a relevância da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2012). Por isso, a reflexão na ação e sobre a ação pode contribuir para análise e compreensão de diferentes contextos e dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

É no campo do ECS que os futuros docentes se apropriam da compreensão da complexidade das práticas dentro das escolas e as ações ali praticadas por seus profissionais. Do ponto de vista de Pimenta e Lima (2006, p. 14), “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade.” Isto aponta a necessidade do aprofundamento conceitual, relacionado ao ECS e às atividades nele desenvolvidas, possibilitando a análise e o questionamento da realidade, a partir das teorias. Nesse viés, as autoras enfatizam que o ECS é uma atividade teórica de conhecimento que realiza intervenções na realidade, enquanto objeto da prática.

683

Contexto remoto: apontamentos iniciais

No início do ano letivo de 2020, o contexto mundial foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, aqui no Brasil não foi diferente. Como medida sanitária, para evitar a proliferação do vírus, o Ministério da Educação, junto aos governos estaduais e municipais, divulgou medidas sanitárias, com o propósito de reduzir a contaminação, entre as medidas está o isolamento e distanciamento social.

Com o intuito de reduzir o impacto na aprendizagem dos alunos, em razão do isolamento social, foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para todas as etapas e níveis educacionais. Dessa forma, as aulas passaram a ser realizadas com ajuda de meios digitais



(programas de TV, aulas no *Google Meet*, gravações de videoaulas, envio de material impresso e/ou digital, utilização de aplicativos para melhorar a comunicação síncrona, utilização de salas de aulas virtuais, entre outras possibilidades), seguindo as orientações da Portaria n. 343/2020 instituída pelo MEC, posteriormente o CNE emite normativas sobre a organização dos calendários.

Martins (2020, p. 251) explana que a pandemia escancarou velhas preocupações e reflexões, do campo educacional, como “as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”

A prática pedagógica precisou ser pensada, planejada e avaliada a partir dos objetivos de aprendizagem, assim como o uso da tecnologia, pois esta precisa auxiliar alunos no desenvolvimento das aprendizagens e construção do conhecimento, nesse sentido, a tecnologia e os meios digitais “por si só não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos que serão utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas”, afirmam Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 47).

684

Avaliação de políticas e programas de ECS

Para realizar a avaliação da política e programa do ECS das Licenciaturas, utilizamos a abordagem de uma avaliação por/para uma agenda social, proposta por Fernandes (2011, 2018), na qual a justiça social ganha centralidade e concebe a avaliação como uma perspectiva de partilha com os professores formadores envolvidos no programa de ECS. Nessa acepção, a finalidade é integrar os agentes que tenham interesse nos resultados da avaliação, para que ocorra uma intervenção social e política com o intuito de melhorar os programas, explica Fernandes (2018). Valorizar as experiências e práticas dos professores formadores inseridos nesses programas é essencial, pois permite obter descrições, análises e interpretações da realidade.

Esta perspectiva, voltada à justiça social, expressa uma preocupação com os efeitos das avaliações e suas implicações de desigualdades sociais, sem deixar de lado as consequências, que implicam a regulação e autorregulação daquilo que foi avaliado, afinal, “avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades.” (FERNANDES, 2018, p. 4).



Assim sendo, esta pesquisa está apoiada numa concepção de uma avaliação por/para uma agenda social, que conta com a participação dos *stakeholders*, valorizando as experiências, as práticas e o *habitus* dos professores formadores que estão envolvidos no programa. Bourdieu (2004, p. 158) explica que o “*habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”, que exprime a posição social que foi produzido. Portanto, ao avaliar o programa de ECS, desta universidade pública brasileira, contaremos com a experiência de seus professores formadores, deixando a avaliação de exercer apenas uma função técnica.

As experiências e práticas de avaliação de políticas e programas são compreendidas como formas de gerar conhecimento, nesse sentido, não se reduz ao que se faz, mas ao como se faz, considerando o contexto histórico, político e social, com suas estruturas e significados. Desse modo, a prática que se refere nesta pesquisa “é sempre uma prática social em que inclui o que é tácito e o que é explícito: ou seja, o que se diz e o que fica por dizer, o que se assume e o que se representa [...]” (FERNANDES, 2010, p. 38).

Nesse sentido, a avaliação passa a ser integrada entre a política institucional e os programas de ECS das licenciaturas investigadas, apoiada em uma abordagem dialógica, baseada em experiências e práticas dos professores formadores/orientadores. O ECS como um componente curricular das licenciaturas pode ser caracterizado como um programa que integra uma política institucional de ECS da universidade e é, portanto, uma representação dessa política, que tem como propósito a formação inicial dos professores.

Assim, a avaliação realizada tem a finalidade de contribuir para que os agentes envolvidos analisem o programa ECS, apontando os aspectos positivos e negativos acerca das potencialidades e fragilidades do ECS. Fernandes (2018) afirma que o objetivo é proporcionar uma avaliação partilhada, entre todos os responsáveis e as demais pessoas que demonstram interesse, para gerar igualdade e justiça social, nesse caso, no âmbito das licenciaturas desta universidade.

ERE e tecnologia: a constituição de novos *habitus* docentes

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, por se constituir como parte de uma relação dinâmica entre o mundo e os sujeitos, do tipo estudo de caso avaliativo, a pesquisa consiste em um estudo amplo e profundo, dentro do seu contexto real, nesse caso, o ECS nos seis cursos de licenciatura. Por meio



do questionário *on-line* e grupo focal, os doze (12) professores formadores (PF) puderam revelar como se constitui a disciplina, suas vivências e relações com a formação para a docência, realizando assim a avaliação da política e dos programas de ECS.

A metodologia escolhida para analisar os dados empíricos deste estudo de caso avaliativo é a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem metodológica baseia-se em uma análise qualitativa, que utiliza os dados em forma de texto, por isso a denominação de análise textual. Para os autores, essa metodologia pode ser percebida como um processo de desconstrução, seguido de um novo processo de compreensão, no qual um conjunto de materiais discursivos são produzidos a partir de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

Nesse viés os pesquisadores assumem cada vez mais sua interpretação na pesquisa, por meio de uma aproximação com a hermenêutica, trabalhando com um conjunto de pressupostos que o desafiam ao entendimento da realidade e o levem a superar uma visão de realismo ingênuo, passando a compreender que a realidade é composta pela construção humana com acentuada presença da linguagem.

Nesta perspectiva ao longo do processo de análise foi possível a construção de categorias que evidenciassem a percepção dos professores a respeito desse papel formativo do ECS, durante o ERE.

Os excertos produzidos na avaliação nos revelam que embora as etapas para a realização do ECS não tenham sido alteradas no ERE é perceptível que novos *habitus* começam a ser constituídos. Os professores diante da nova e inusitada situação de ERE, precisaram alterar suas práticas docentes e (re)organizar os planejamentos de ensino na tentativa de alcançar os objetivos de aprendizagem traçados.

Thiry-Cherques (2006) salienta que a construção do *habitus* cria uma lógica, que é adquirida por meio da interação social e, ao mesmo tempo, é clarificador e organizador dessa interação, definida no ECS. Todavia, para além das dificuldades enfrentadas, os professores formadores aludem que o ERE contribuiu para o repensar das estratégias de ensino, como verificamos nos excertos abaixo:

PF 6 - O repensar as estratégias tanto nossa quanto aos Estagiários repensarem as suas, nossas enquanto professores a gente teve que adaptar os nossos planejamentos as nossas avaliações.

PF 8 - Metodologias e se aquele debate saindo do campo metodológico e indo para o campo teórico, mas chegava na hora do planejamento que acontecia se limitava ao



quadro, ao giz e ao livro didático, então a dificuldade que os nossos alunos tinham de inserir essas tecnologias educacionais no estágio supervisionado e o ensino remoto oportunizou isso e eu digo o seguinte, me coloco também como aprendente tá, porque para mim tecnologia da educação era muito restrito ali né, o WhatsApp redes sociais e prontos.

PF 7 - Contato com as tecnologias [...] que foi apresentado, muito importante que não só nossos alunos tiveram, como a gente também teve, também pensar em outras metodologias foi uma coisa assim que nós também tivemos que pensar muito, isso falando do ensino.

PF 2 - Que é esse sair da zona de conforto, vamos digamos assim convocados a sair de uma zona de conforto e que eu mesmo inclusive conhecendo o *Classroom*, não utilizava como utilizo hoje.

Gatti, Shaw e Pereira (2021) discorrem que a maneira de lecionar é arcaica e foi a partir do ERE que os professores precisaram refletir e ressignificar suas práticas, desse modo, retomaram metodologias ativas, por exemplo, e passaram a incorporar estratégias que pudessem favorecer a compreensão e o desenvolvimento nas aulas, síncronas e assíncronas. Nesse sentido,

687

PF 1- Então eu percebi assim, que um grande desafio é pensar um pouco isso, com essas aprendizagens que nós tivemos nesse período de remoto e agora voltamos presencial e procurávamos, muito pé no chão, pensar um pouco nessa questão.

PF 7 – [...] ensino remoto trouxe grandes aprendizagens para nós professores de estágio.

Contudo, em tempo de pandemia, tais estratégias dependem do uso das tecnologias, uma vez que o ERE se configura como uma prática pedagógica mediada por plataformas digitais (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

A respeito do contato com a tecnologia, as avaliações sobre sua utilização no processo formativo, segundo os professores formadores:

PF 4 - Esse contato com as novas tecnologias foi bem produtivo nesse momento, muito material também no *YouTube*, muitos professores fazendo vídeo, então eu percebi que foi bem legal esse processo deles em 2020. Com isso, as novas tecnologias novas metodologias que ele também tinham que pensar um pouco, afinal,



que essa coisa metodologia sala de aula invertida eles pensaram em tudo isso na prática, foi um movimento bem interessante e uma certa autonomia.

PF 6 - Utilização da tecnologia que acho que já fazia um tempo que ela vinha sempre ali na porta e agora a gente precisou repensar, rever, os alunos também, e esse vivenciar esse outro momento que eu acho que é importante é válido eles tiveram que ver esse outro lado, assim como os professores as dificuldades que os professores estão enfrentando eles também enfrentaram da dificuldade de acesso, do desinteresse dos alunos muitas vezes pelas atividades, da pouca participação dos alunos, então eu acho que é válido também nesse sentido, de vivenciar esse momento que o mundo está passando, eles como Estagiários, futuros professores também puderam ter essa vivência.

PF F – [...] achava que conhecia alguma coisa de tecnologia, descobri que eu não conhecia nada, e tudo que eu fui conhecendo porque as colegas mais novas, meus filhos aqui em casa, foram me ajudando até como colocar um vídeo no YouTube eu não sabia.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) dissertam que a ampliação do uso da tecnologia foi muito promissora durante o contexto pandêmico, contudo, as transformações ocorreram de forma frenética, em que os professores precisaram adaptar suas aulas presenciais para plataformas com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como sinaliza o professor formador:

PF 8- Hoje a gente entrou no outro universo com outro vocabulário com outras aprendizagens, então o ensino remoto oportunizou isso, operacionalizar no planejamento escolar a efetivação das tecnologias educacionais que ficavam sempre à margem desse processo, inclusive acho que todo mundo aqui passou por esse momento, de nós acharmos em algum momento da história da educação que a tecnologia iria substituir o professor, então a tecnologia era o principal vilão e hoje a gente entende, pelo menos eu, que essa tecnologia elas são importantes metodologias de ensino, não ferramentas de aprendizagem, mas metodologias de ensino que estão a nosso favor e a gente vai ter que ir conseguir fazer com que isso funcione.

Esse professor formador expressa que a tecnologia contribuiu e contribui com o processo de ensino, contudo, enfatiza que essa jamais substituirá o trabalho presencial realizado pelo professor. Nessa premissa, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) corroboram, ao afirmarem que embora o ensino mediado pela tecnologia possa proporcionar uma



interação que “produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem”, a figura do professor é indispensável.

Apesar disso, PF 8 afirma que esse período do ERE possibilitou “a efetivação das tecnologias educacionais” no processo formativo, mesmo diante do retorno presencial, afinal, a utilização da tecnologia e das novas estratégias se constituíram como novos *habitus* nas práticas docentes.

Considerações finais

O trabalho buscou analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), voltado para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), de seis cursos de licenciaturas de uma universidade pública brasileira. Com base numa concepção de avaliação por/para uma agenda social as vivências e experiências dos professores formadores foram valorizadas.

A avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pelo raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, considerando as perspectivas dos professores formadores, pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, durante o período de ensino remoto, revelando os desafios e as contribuições da tecnologia.

Embora isolados socialmente, em consequência de uma pandemia, o processo de ensino continuou acontecendo com a ajuda dos recursos tecnológicos. As políticas públicas educacionais foram alteradas para que vídeo aulas, encontros síncronos e assíncronos, orientações via *google meet*, entre outros recursos, pudessem ser utilizados para contabilizar a carga horária já estabelecida.

Muitos foram os desafios frente a este novo contexto, entretanto os professores formadores expressam, em suas avaliações, pontos contundentes, revelando que durante o período de ERE foi possível a constituição de novos *habitus* para a prática docente, que inclusive poderão permanecer mesmo com o retorno ao ensino presencial, efetivando a tecnologia educacional.

Diante do exposto, fica evidente que a relação entre políticas e avaliação precisa ser compreendida como um processo fundamental, em que os agentes são ativos e suas diferentes perspectivas são consideradas. Portanto, de forma democrática, a realização de uma avaliação por/para uma agenda social está voltada ao bem-estar de todos,



contribuindo para a promoção de uma democracia social, capaz de gerar melhorias à sociedade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, 04 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v. 15, edição especial, p. 286-310, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41600/1/ARTIGO_EstagioCurricularSupervisionado.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Faria da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-206.



FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 1 maio 2022.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>. Acesso em: 05 maio 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 12 mar. 2021.



7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Cultura, Sociedade
e Relações de Poder**

11, 12 e 13 | Abril | 2023

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

692



Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Cultura, Sociedade e Relações de Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-54-0



REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE CULTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA

Vitória Marinho Wermelinger¹

A educação ocupa um papel central no processo de reconhecimento cultural dos povos. No Brasil, desde o ensino básico até a universidade, nos deparamos com um ensino majoritariamente eurocentrado, que narra os fatos sob a perspectiva do colonizador. A colonização trouxe inúmeros traumas para as sociedades que a vivenciaram e devemos fazer um paralelo entre a sociedade e a escola, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas, já que a escola é um ambiente que abriga disputas sociais e não está em esfera isolada. Sendo o planejamento dos materiais didáticos uma etapa fundamental para a construção de uma educação intercultural, é indispensável que perspectivas diversas estejam representadas nos livros didáticos, de forma que estes materiais não funcionem como um instrumento de homogeneização e de assimilação cultural.

A partir da reflexão sobre o papel da educação no processo de reconhecimento cultural, observa-se que a ausência de representação das culturas afro-brasileiras e indígenas, que foram altamente lesadas durante o processo de colonização, dificulta o reconhecimento dos estudantes como parte desses grupos. Somado isso ao fato de que a apresentação das narrativas é feita majoritariamente pela versão do colonizador, se faz necessário questionar como os povos afro-brasileiros e indígenas estão presentes nos Livros Didáticos de Sociologia que estão sendo utilizados pela Rede pública de Ensino. O presente artigo relata a trajetória de uma pesquisa que tem como tema a presença dos conteúdos propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 (incorporar ao currículo conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil) nos Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Tendo como objetivo geral analisar os Livros Didáticos de Sociologia verificando se estes Livros

693

¹ Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. wermelingervitoria@gmail.com



podem ser considerados uma ferramenta que auxilie a romper com o pensamento colonial. Para a realização da presente pesquisa utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental. Deste modo, realizou-se uma análise dos livros didáticos, de maneira a identificar em quais temas a discussão sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas se fazem presente.

Os Livros Didáticos

Os livros didáticos possuem uma dimensão própria enquanto materiais escolares e produtos das relações comerciais que remetem a outra característica dos mesmos: A defesa de uma narrativa ideológica, uma vez que estes precisam se adequar aos interesses do mercado, do Estado e da escola, constantemente marcados por disputas e conflitos. O Livro Didático não pode deixar de ser visto enquanto um produto e fonte histórica. Produto porque, de acordo com Munakata (2012, p. 184, adaptado), “na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado”.

O Livro Didático consiste em um marco no que diz respeito à questão curricular no Brasil, uma vez que é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras. A distribuição destes materiais se dá através PNLD, que como bem pontua Célia Cassiano (2014), consiste em um programa do Governo Federal que tem como finalidade não só avaliar, como também disponibilizar de forma gratuita materiais didáticos, literários, pedagógicos e outros recursos que possam auxiliar na prática educativa. Estes materiais são distribuídos de forma regular e gratuita nas escolas públicas de educação básica, sejam estas das redes federal, estaduais, municipais ou distrital. O programa também se aplica às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sejam instituições sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. Eloisa Höfling (2000) aponta que o PNLD funciona como uma medida de apoio à política educacional, cuja finalidade é auxiliar no cumprimento de uma determinação da Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no



ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208).

Mesmo que os Livros Didáticos não carreguem consigo preponderância que outros livros literários possuem, devido ao seu curto prazo de validade associado a sua vida útil nas escolas, este é o segmento com a rentabilidade mais garantida. Essa hegemonia dos didáticos, no mercado editorial, se consolidou devido ao PNLD. O marcante comparecimento de setores privados (neste caso, as editoras) no âmbito de definições de políticas públicas voltadas para o livro didático pode interferir na formulação dessas políticas, de modo a comprometer seu perfil democrático. No caso dos Livros Didáticos é indispensável se pensar a direção do PNLD sem a influência de grupos editoriais, dado que o MEC não produz de forma direta materiais didáticos.

Para além de ser um condutor de valores e ideais, o Livro Didático também consiste em uma mercadoria que busca alcançar o mercado escolar. Esse material didático veicula as temáticas propostas pelos documentos curriculares até o cotidiano escolar, bem como “Realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2009: 72). Deste modo, o Livro Didático assume um papel central na mediação e disseminação de conteúdos evidenciados pelo currículo. E bem como sinaliza Munakata (2012), não se deve desconsiderar que o Livro Didático é uma mercadoria que se destina a um público específico que é a escola. Este material é permeado por relações que envolvem seus autores e seu público alvo.

Assim como aponta Choppin (2004), o Livro Didático é um material que assume importantes papéis dentro da escola, tendo funções como as de:

Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553); d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553).

O Livro Didático consiste em um dos mais importantes aparatos da atividade pedagógica, fazendo-se um indispensável meio para a difusão de conteúdos e práticas responsáveis por promover uma educação mais igualitária, que contribua na construção de novo olhar sobre as culturas afro-brasileiros e indígenas.

As Diferentes Formas de Colonialidade

Mesmo que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade se mantém viva, pois o imaginário e subjetivo das sociedades colonizadas foram tão afetados que a estrutura colonial segue pulsando. A colonialidade do poder, pensada por Quijano, retrata esta circunstância de dominação atual, em que a dominação imposta pelo colonizador extrapola as barreiras físicas e entram em campo em que o imaginário passa a ser acometido pela ocidentalização, passando por um processo de subalternização por parte do colonizador.

A partir desta dinâmica de subalternização do outro, a colonialidade do poder restringe a construção epistêmica, cultural e subjetiva do indivíduo colonizado, de modo a determinar novos padrões a este sujeito. Deste modo, os padrões impostos por esse agente externo, o europeu colonizador, passam a ser aceitos como “algo nato”, mas que na realidade se trata de uma invasão, uma farsa. Essa aceitação de padrões imposta pela colonialidade do poder envolve a naturalização de inúmeras subalternizações, como a de saberes, a cultural e até mesmo o esquecimento de processos históricos não-europeus, como aponta Vera Candau (2010). O indivíduo colonizado acaba por ser enfeitado por essa ilusão imposta pela colonialidade, ilusão essa criada pelo próprio europeu em torno de sua cultura. A dinâmica do eurocentrismo passa a ser uma perspectiva cognitiva não somente dos europeus, como também a dos que foram colonizados por seus costumes, assim como elucida Candau (2010).

A colonialidade do poder está associada a padrões de poder como a questão de racial e sexual, de modo a interferir na construção identitária como dos indivíduos como brancos, mestiços, índios ou negros. E este processo de exploração e subalternização dos povos colonizados resulta em um aprofundamento das desigualdades que se faz presente até os dias atuais, e isso se dá justamente por conta da dinâmica de dominação que se mantém mesmo com fim do colonialismo. Neste sentido, Ramón Gosfroguel (2009, p. 126) aponta que

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.



A questão da raça acaba se tornando uma das possibilidades de classificação e dominação dos povos das Américas, África e Ásia segundo Quijano (2005). Na colonialidade, a lógica eurocêntrica e sua perspectiva de modernidade e capitalismo acabaram sendo estabelecidos aos povos colonizados como a única alternativa política, cultural e epistêmica legítima de se viver. Deste modo, deve-se reforçar que colonialidade do poder funciona como um dos pilares do padrão de poder vigente na atualidade, que consiste na classificação social através da ideia de raça, que se concretizou a partir da invasão das Américas e a solidificação do Capitalismo e da ideia de Modernidade. A invasão europeia deu início a uma dominação que se alastra por planos sociais, econômicos, políticos e culturais. A colonização gerou roubo de recursos, submissão dos povos nativos, e escravização dos mesmos. O colonizador diminuiu a cultura do outro não-europeu, o categorizando como uma “raça” inferior e essa categorização sustenta até os dias atuais a lógica do capitalismo mundial.

Outra forma de colonialidade é a do saber, que está atrelada ao fato de somente o saber produzido no eixo europeu/ocidental ser entendido como científico e universal, desconsiderando perspectivas cognitivas e conhecimentos elaborados por outros povos, entendendo estas formas de saber como pouco consistente. A colonialidade do poder e do saber estão relacionadas, e ambas mostram como a colonização cria vastas raízes, perpetuando sua dinâmica através dos séculos e fazendo com que geração após geração reproduza uma lógica colonial.

697

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GOSFROGUEL, 2009 p. 25).

Como sinaliza Gosfroguel a colonialidade do saber, em conjunto com a colonialidade do poder e suas dinâmicas de subalternização, são a base para a conservação de uma



estrutura em que a história é contada de forma unilateral. Através destes conceitos podemos perceber como se dá essa estrutura que superestima a cultura e epistemologia vindas do norte global. A lógica da colonialidade tem por finalidade encobrir as perspectivas epistemológicas do subalternizado e tentar tornar a perspectiva do colonizador uma verdade absoluta. Essa dinâmica garante a perpetuação de pensamentos hegemônicos, o que acaba agravando as desigualdades.

Uma das características desta lógica da colonialidade do saber é a alienação, de modo que a falta de integração com outras realidades acaba se mostrando como uma maneira de inibir possíveis movimentos de revolta, que surgiriam naturalmente por meio de uma aproximação intersubjetiva. As mídias em sua maioria acabam reforçando os estereótipos construídos por esse padrão colonial e acabam condicionando ainda mais a alienação em massa. A própria academia reproduz uma lógica colonial de saber, veiculando na maior parte das vezes epistemologias eurocentradas. Para Gosfogue,el,

Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. Essas teorias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países, constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje. A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (Grosfogue,el, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior (GOSFROGUE, 2009 p. 27)

698

A reflexão acima, proposta por Grosfogue,el, nos auxilia a pensar no processo de naturalização e absorção das teorias e conceitos elaborados por inúmeros pensadores que estão distantes da realidade brasileira. Na maioria das vezes, o foco em teorias produzidas em outros contextos, inclusive, retira a oportunidade de conhecer autores que realmente vivam no mesmo espaço e que tenham passado por experiências similares às nossas. Desta maneira, é possível ver nitidamente o controle que a colonialidade do saber exerce sobre as epistemologias produzidas e sobre o acesso ao conhecimento. O conhecimento ao qual temos acesso atualmente, passados de geração em geração, são saberes que seguem uma hierarquia entre o Norte e o Sul, e isso se dá não somente pela imposição



do conhecimento eurocentrado, mas também pelo extermínio de conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados no passado. É importante salientar que a colonialidade do saber não só controla o que é produzido no presente, como também manipulou e destruiu parte dos conhecimentos elaborados no passado, sejam estes referentes às populações africanas ou às populações indígenas.

Foi grande o esforço no período do colonialismo para que os materiais culturais fossem esquecidos e até mesmo destruídos, afetando como a memória cultural seria relatada. Essa é uma prova de como a colonialidade do saber atua sobre o extermínio das memórias culturais. A colonialidade do saber explicita que o processo de colonização não consistiu somente na violência física, ultrapassando a barreira material, exercendo um epistemicídio das culturas, crenças e epistemologia dos grupos subalternizados.

Por último, há a colonialidade do ser, que está ligada a subalternização do colonizado, e trazendo consigo aspectos da colonialidade do poder e do saber, de modo a considerar esse sujeito colonizado inferior por conta de sua “raça” e de suas epistemologias e perspectivas cognitivas. A colonialidade do ser assume dimensões para além das questões sociais, culturais e epistêmicas, essa face da colonialidade funciona como uma denegação da humanidade do indivíduo colonizado. A recusa de valor exercida sobre esses grupos acabam por gerar problemáticas relacionadas à liberdade, à existência e à história do sujeito que sofreu com a subalternização imposta pela colonialidade em diversos aspectos, como bem pontua Walsh (2006).

A colonialidade do ser nos mostra como a colonialidade finca suas raízes para além do colonialismo, se fazendo presente nas desigualdades sociais que perduram até a atualidade. Os discursos hegemônicos ainda vigentes trazem características herdadas da colonialidade do ser. Essa forma de colonialidade se desenvolve de modo a promover a desumanização do sujeito colonizado, tendo como justificativa a “raça”. Maldonado Torres (2007) nos alerta sobre como a colonialidade do ser se refere à experiência de vida do sujeito tido como inferior e que se encontra a margem da sociedade, pois todo o padrão social que se desvie lógica imposta pela colonialidade se torna marginal.

A colonialidade do ser é um artifício de violência simbólica que funciona através negação da existência do outro colonizado, de modo a naturalizar a desumanização e reforçar os padrões impostos pela modernidade, violando a subjetividade e alienando o sujeito subalternizado. Essa desumanização e marginalização de determinados sujeitos de determinada “raça” se mostra como um elemento essencial desta teia, uma vez que é a



partir desta lógica de inferiorização do que destoa dos padrões europeu/ocidental que elabora esta convenção social da qual somos vítimas, onde determinados sujeitos gozam de uma posição de superioridade em detrimento de outros tidos como inferiores, aquém da humanidade. E é justamente esta lógica que sustenta a continuidade da colonialidade moderna. Como bem elucida Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

A construção da ideia de Nação, no caso do Brasil, se configura a partir de um anseio de continuidade da “tarefa civilizadora” estabelecida pela colonização portuguesa (GUIMARÃES, 1988). É justamente a partir desse processo de construção da Nação brasileira que se estabelece a ideia de um “outro” existente dentro desta Nação. Esse “outro” e o lugar por ele ocupado dentro da Nação brasileira foram definidos a partir de um ideal de civilização e modernidade que ditaram aqueles que seriam excluídos deste projeto de Nação por não serem suficientemente civilizados: índios e negros. Deste modo, a Nação torna-se algo restrito aos brancos, contando com um forte rastro excludente, que desconsidera e discrimina o “outro”. Bem como aponta Guimarães (1988) o poder de reprodução e ação dos ideais desta Nação extrapola o momento histórico preciso de sua construção.

700

Decolonialidade e Educação

A partir de Walsh (2007) podemos afirmar que a decolonialidade parte da desumanização e pondera a constante batalha dos povos historicamente subalternizados pelo direito de existir, para a elaboração de outras formas de viver e desenvolver saberes. Logo, a decolonialidade consiste em uma forma de combate a colonialidade através das práticas sociais, epistêmicas e políticas dos sujeitos até então subalternizados, como bem elucida



Candau (2010). A decolonialidade simboliza um anseio de criação e recriação do ser, do poder e do saber.

A perspectiva decolonial em parceria com a educação pode ser uma das chaves para que o mundo possa ser visto sobre outra ótica, que valorize epistemologias, costumes que sempre foram vistos como inferiores. Walsh (2007) nos convida a refletir sobre como uma pedagogia decolonial poderia ser uma grande aliada do projeto decolonial. Devemos refletir sobre o porquê de o currículo e os materiais didáticos serem moldados por uma epistemologia colonial, com as definições de raça e nacionalidade embasadas no contexto de colonização europeia. A pedagogia decolonial busca questionar as narrativas que continuam exaltando o imperialismo europeu. Os materiais didáticos, bem como o currículo, não podem ser compreendidos sem uma análise das relações de poder nas quais eles estão envolvidos.

Como bem aponta Maldonado-Torres (2007) a colonialidade se faz presente nos livros didáticos e nos critérios para um bom trabalho acadêmico e é urgente, que sejam elaboradas alternativas para se construir uma nova possibilidade de compreensão do mundo. Deve-se pensar que não basta que novos temas referentes às culturas subalternizadas pelo colonialismo e a colonialidade sejam inseridos nos materiais didáticos, se essas temáticas forem expostas a partir de uma narrativa eurocêntrica, que as apresente como marginalizadas, o que só reforçaria os estereótipos criados pela colonialidade. Walsh aponta que boa parte das políticas públicas voltadas para a educação na América Latina recorrem a nomenclaturas com interculturalidade e multiculturalismo como uma estratégia para forjar a integração de reivindicações de grupos subalternizados, de modo que o discurso reproduzido segue sob tutela colonial e eurocêntrica. Por isso a necessidade de se analisar como os materiais didáticos utilizados atualmente nas escolas reproduzem o discurso voltado para questões étnico-raciais e referentes aos povos que sofreram e sofrem com a desumanização imposta pela colonialidade.

701

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de Descolonizar os Currículos e Livros Didáticos

Ao passo que se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, entram nas escolas e universidades indivíduos que foram historicamente invisibilizados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012). E é a partir da entrada



destes sujeitos no ambiente escolar e universitário que os currículos e materiais didáticos colonizados e colonizadores passam a ser questionados, uma vez que os negros e indígenas são normalmente silenciados ou estereotipados no currículo.

Devido a esse descontentamento com a falta de representatividade de determinados grupos no currículo, surge a demanda pelo ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse contexto, uma antiga demanda do Movimento Negro é finalmente atendida através da criação da Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), estas leis reivindicam a descolonização dos currículos da educação básica e superior, no que diz respeito à África, aos afro-brasileiros e às culturas indígenas, reconhecendo-os como grupos fundamentais para a formação da sociedade brasileira e que possuem uma história de lutas e conquistas que deve ser contada.

Houve uma acentuada participação do Movimento Negro na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), entretanto, como aponta Gomes (2012), às reivindicações do referido movimento não chegaram a ser incluídas na LDB. As demandas sobre a questão racial que o Movimento Negro apresentava aos parlamentares na maioria das vezes eram introduzidas de forma incompleta e deturpada nos textos legais.

Podemos dizer, então, que, até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2012, p.113)

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são exemplos de disputa no campo educacional. De acordo com Gomes (2007), a reivindicação pelos direitos das populações negra e indígena foi fruto da disputa ideológica dos movimentos compostos por esses grupos que expandiu o compromisso antirracista do âmbito social para o político com a implementação de políticas educacionais. A criação destas leis consiste em uma forma concreta de se pôr em prática o reconhecimento da diversidade existente na escola, alterando as diretrizes que se fizeram vigentes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A lei 10.639/03 acrescenta os artigos 26-A e 79-B na LDB, que pautam a obrigatoriedade de inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e inclui o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A publicação da Lei n.º 11.645/2008 tem como finalidade ampliar o alcance da Lei n.º 10.639/2003, agora inserindo a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas na educação brasileira.

Ambas as leis estão inseridas em um contexto de efetivação das ações afirmativas, que visam a superação e reparação das desigualdades socioculturais e étnico-raciais, por meio de leis e políticas públicas. Tais políticas de reparação, reconhecimentos e valorização das culturas afro-brasileira e indígenas têm por finalidade a formulação de medidas que apresentem a imagem do negro e do indígena de forma não estereotipada e também evidenciando suas construções intelectuais. As ações afirmativas, na percepção do Movimento Negro, se mostram fundamentais para ressarcir as populações negra e indígenas dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, que se deram no decorrer da história brasileira.

As Diretrizes da Lei 10.639/03 pretendem fazer com que essas medidas de reparação histórica e social resultem na efetivação de ações de combate ao racismo, promovendo de fato uma democratização da educação. Após a publicação das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação começa a pautar a questão racial como discussão indispensável no currículo da formação inicial, bem como na formação continuada de professores, desde docentes do Ensino Básico até os do Ensino Superior, também perpassando pela estruturação das Instituições de ensino, que deveriam contar com bibliotecas, miatecas entre outros recursos, que apresentassem os distintos grupos étnico-raciais do Brasil. Previa-se, inclusive, a elaboração de materiais didáticos que cumprissem as proposições das leis 10.639/03 e 11.645/08.



Aplicação das Leis nos Currículos e Materiais Didáticos

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/06 não configuram somente mais uma norma a ser cumprida nos currículos e materiais didáticos, mas sim um marco resultante de reivindicações sociais e políticas dos Movimentos Negro e Indígena. Como bem aponta Santomé (1995) as ditas culturas “minoritárias” enfrentam um longo histórico de silenciamento e estereotipação no currículo, o que pode ser visto como uma tentativa de inibir os movimentos de resistência desses grupos:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam sendo silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163)

Pensando em uma lógica de descolonização dos currículos e materiais didáticos, a presença e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas nestes documentos consiste em uma ruptura com a epistemologia eurocêntrica no âmbito da educação. Todavia, Nilma Lino Gomes (2012) nos alerta da necessidade de irmos além, pois tratar estas temáticas dentro da escola é algo muito complexo, que envolvem inúmeras nuances, questionamentos em relação ao “outro”, interpretações distintas e divergências de ideias. A ação de implementação das referidas leis interferem em diversos campos da educação, indo desde alterações em materiais curriculares e didáticos, até aspectos como a formação de professores e professoras e a abertura para novas temáticas de pesquisas acadêmicas. Tais transformações mostram a potência do processo de descolonização do currículo e como esse processo é um impulsionador da construção de projetos educativos emancipatórios.

A descolonização dos currículos e materiais didáticos é permeada por conflitos, negociações e ineditismo, e esse processo é parte integrante do rompimento da colonialidade do poder e do saber, como bem aponta Gomes (2012). Reorganizar a maneira como a história é contada pelos materiais didáticos envolve embates entre diferentes visões de mundo e essa dinâmica deixa nítido as dificuldades que a escola, os professores (principalmente no que diz respeito ao seu processo de formação) enfrentam



no decorrer desse processo de rompimento com a epistemologia eurocêntrica. Como alude Paula Meneses (2007), a descolonização dos materiais didáticos direciona a escola, o currículo e a formação de professores/as a uma reflexão sobre a necessidade de se reorganizar a maneira como é contada a história do mundo, e não só da África e dos indígenas.

A Sociologia no PNLD

A disciplina de Sociologia, em especial, participa do Programa Nacional do Livro Didático pela primeira vez em 2011, que devido ao seu histórico de intermitência no ensino básico brasileiro só retorna para o currículo do ensino médio no ano de 2008. Sendo assim, até o momento temos três edições de Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo PNLD, dos anos de 2012, 2015, 2018 e 2021, sendo a presente pesquisa focada exclusivamente no PNLD de 2018.

O processo de avaliação dos Livros Didáticos de Sociologia do PNLD de 2018 teve início em 2015, tais livros foram utilizados no triênio 2018-2020. Esse processo de triagem foi realizado por uma comissão de avaliadores composta tanto por professores do ensino básico, como professores do ensino superior. Doze livros didáticos foram inscritos no processo seletivo e apenas cinco foram aprovados para estarem disponíveis no PNLD e serem escolhidos por escolas de todo o Brasil, a saber: Sociologia; Sociologia Hoje; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia em Movimento e Sociologia para Jovens do Século XXI. A proposta desta pesquisa é analisar tais obras buscando compreender se as propostas das leis 10.639/03 e 11.645/08 foram respeitadas, de modo que as culturas afro-brasileiras e indígenas se façam presentes e sejam valoradas nestes livros.

Foi possível observar que o livro “Sociologia”, das autoras Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi, Sílvia Maria de Araújo, traz reflexões sobre o processo de colonização em capítulos específicos, de modo que o debate referente a questões étnico-raciais aparecem de forma secundária na obra, principalmente no que diz respeito às culturas indígenas brasileiras, que foram muito pouco abordadas. Os capítulos que trazem as temáticas étnico-raciais e decoloniais de forma mais detalhada são o 2 (Viver em Sociedade: desafios e perspectivas das ciências sociais), 6 (A cultura e suas raízes) e tais temáticas aparecem de forma transversal nos capítulos 7 (Sociedade e religião), 8



(Cidadania, política e Estado) e 10 (Educação, escola e transformação social). Deste modo, o que se pode perceber é que temáticas referentes às culturas afro-brasileiras e indígenas tendem a aparecer como subtemas de discussões no livro “Sociologia”. A cultura afro-brasileira é abordada na obra a partir do racismo estrutural existente no Brasil principalmente e as questões referentes às culturas indígenas se mostram associadas à temática ambiental.

O livro “Sociologia Hoje”, dos autores Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado, no primeiro capítulo trata a colonização como um encontro entre a Europa, Ásia, América e África que possibilitou a construção do sistema social atual, sem fazer muitas críticas. No entanto, o mesmo capítulo também fala sobre como o ocidente se entende como um referencial de civilização em detrimento de outras culturas. Os capítulos que mais abordam uma temática decolonial e étnico-racial são o 2 (Padrões, Normas e Culturas), 4 (Antropologia Brasileira) e 9 (Sociologia Brasileira). O “Sociologia Hoje” é o livro que mostrou o resultado mais positivo no que diz respeito à temática indígena, bem como apresenta as questões étnico-raciais em cenários mais abrangentes. A temática indígena é bastante abordada na obra, aparecendo principalmente nas discussões referentes a questões culturais, de diferença e desigualdade. O livro traz propostas de atividades interessantes, que apresentam conceitos a partir de explicações sobre comunidades indígenas. Entretanto, a obra acaba por abordar de forma mais superficial as temáticas relacionadas à população afro-brasileira, não trazendo tantas informações referentes à história do continente africano e suas nuances no contexto social.

Na obra “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, da autoria de Bianca Freire Medeiros, Helena Bomeny, Julia O’Donnel e Raquel Balmant Emerique, pode-se notar que, assim como nos outros livros, as questões étnico-raciais são abordadas em capítulos e em pontos muito específicos. No entanto, o livro pouco aborda à racialização de diversos debates que carecem deste recorte, como, por exemplo, quando trata de questões antropológicas sobre racismo e evolucionismo cultural. Os capítulos que apresentam uma maior incidência de conteúdos que tratam de uma temática racial são os capítulos 14 (Brasil, mostra a tua cara!), 15 (Quem faz e como se faz o Brasil?), 18 (Desigualdades de várias ordens) e 22 (Interpretando o Brasil). O livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” é a única obra que se faz presente em todas as edições do PLND de Sociologia. Vale a pena ressaltar que parte considerável dos debates

referentes a questões étnico-raciais se encontram nos textos complementares, o que por vezes pode fazer com que determinados debates passem despercebidos.

O livro “Sociologia em Movimento”, escrito por Afrânio Silva et. al. apesar de trazer poucos capítulos que tratam sobre questões referentes a temáticas decoloniais e étnico-raciais, traz uma abordagem muito completa e bem elaborada. Os capítulos em que tais temáticas são tratadas com profundidade são respectivamente os capítulos 2 (A sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade), 5 (Raça, etnia e multiculturalismo) e 10 (Estratificação e desigualdades sociais). A obra apresenta um conteúdo valioso no que diz respeito às questões étnico-raciais, apresentando temas e atividades que se mostram como facilitadores para a explicação da temática. Entretanto, deve-se ressaltar que temáticas voltadas para a questão indígena carecem de atenção na obra analisada, tendo seus dados pouco abordados e debatidos. As questões étnico-raciais também aparecem em algumas temáticas transversais no decorrer do livro, por meio de temas como os direitos humanos e os movimentos sociais.

A obra “Sociologia para Jovens do Século XXI” dos autores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa, aborda as temáticas étnico-raciais de forma mais aprofundada nos capítulos 6 (“Ser diferente é normal”: as diferenças), 21 (“Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais) e 24 (“Tudo se chama nuvem, Tudo se chama rio”: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil). Em alguns outros capítulos que abordam questões como cidadania, religiosidade e identidades sociais e culturais a temática racial acaba por ser abordada, mas de uma forma indireta e por vezes as culturas afro-brasileiras e indígenas são apenas citadas, carecendo de uma maior contextualização e aprofundamento. A obra apresenta debates acerca da desigualdade sofrida pela população negra traçando paralelos com a realidade da periferia. O livro também traz o debate voltado para a questão racial para relacioná-la com temáticas referentes à desigualdade, violência e racismo. Em relação ao debate da temática indígena, o livro conta com o capítulo 24 que elabora uma discussão a partir de questões sociais e históricas sobre a cultura indígena.

707

Considerações Finais

A partir da análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD de 2018 foi possível notar algumas nuances da aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 no campo dos materiais

didáticos. Pode-se dizer que os livros didáticos de Sociologia disponibilizados pelo PNLD de 2018, apresentam as culturas afro-brasileira e indígenas, bem como uma problematização acerca do fenômeno da colonização. Mesmo que em algumas obras tais temáticas apareçam de forma resumida, é possível observar que houve um avanço no PNLD de Sociologia de 2018 no que diz respeito à representatividade cultural nos livros didáticos de Sociologia. A presença de temas que explicam a colonização portuguesa no Brasil e como isso resulta no preconceito e discriminação sofridos pelas populações afro-brasileira e indígenas até os dias atuais, se mostram presentes nas obras.

Entretanto, deve-se sinalizar que alguns aspectos do debate étnico-racial são negligenciados nestes materiais. Observou-se que as culturas afro-brasileiros e indígenas têm suas histórias representadas, principalmente, nos capítulos que tratam a temática do preconceito e da discriminação. Não há dúvidas de que os traumas sofridos pelos afro-brasileiros e indígenas devem ser tratados e problematizados, no entanto, a valorização dessas culturas também é um passo fundamental no avanço da educação intercultural e antirracista. As obras incorporaram assuntos e temáticas que se aproximam dos objetivos das leis 10.639/03 e 11.645/08, o que certamente trata-se de um avanço no que diz respeito a representação de negros e indígenas nos materiais didáticos, contudo, duas observações cabem a essa análise. Uma das principais percepções acerca dos livros didáticos analisados é que a história dos movimentos negros e indígenas brasileiros não se fazem presentes em todas as obras. Também é possível notar que as culturas afro-brasileira e indígenas, propriamente ditas, não têm muito espaço na obra, pois sempre são citadas ou referenciadas a partir de temas associados às mazelas sofridas por estas populações. Tais observações mostram que os materiais didáticos carecem de uma abordagem positiva das culturas afro-brasileira e indígenas.

As temáticas referentes aos povos indígenas e a cultura afro-brasileira ocupam um papel secundário nos livros didáticos analisados, articuladas com diferentes temas na maioria das vezes, carecendo de abordagens mais específicas e aprofundadas. Com um escasso número de capítulos que abordam as questões étnico-raiciais nos livros didáticos, tais temáticas acabam aparecendo de forma dispersa em diferentes capítulos, articuladas a diferentes temas ou em textos complementares. Tais aspectos podem servir como uma maneira de interseccionar as questões étnico-raciais com outras temáticas relevantes, entretanto essa estratégia pode se dar de forma equivocada na prática, em uma realidade em que o currículo e o ambiente escolar tendem a reafirmar os estereótipos relacionados às populações negras e indígenas.



Referências

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. Sociologia. 2a ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-sEducacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2021.

_____. Lei 10.639/03. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: Ago de 2021.

_____. Lei 11.145/08. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: Agosto de 2019.

709

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. In: SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOMENY, H. et al. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. 3a ed. São Paulo: Ed. Do Brasil, 2016.

CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2010.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45- 56, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 ago 2021.



CASSIANO, C. C. F. Materiais Didáticos e Ensino na Escola Básica: Impactos no Currículo e na Produção Editorial Brasileira. In: Remate de Males. São Paulo: Campinas, 2014. p. 375-396

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e pesquisa, set./dez. 2004. p. 549-566

DA SILVA, T. T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FANON, F. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, [s.l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em 13 ago 2021.

710

GOMES, N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOSFROGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GUIMARÃES, M. S. Nação e Civilização nostrópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, no1, v. 1, p. 3-27, 1988.

HOFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educ. Soc. [online]. vol.21, n.70, 2000. pp.159-170. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. Sociologia Hoje. 2a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos – PNLD 2018: Sociologia. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Campinas-SP: Rev. bras. hist. educ., v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2009, p. 102.

OLIVEIRA, L F.; COSTA, R C R. Sociologia para Jovens do Século XXI. 4a ed. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2005. p. 93-126.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, A, et al. Sociologia em Movimento. 2a ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016



WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.



O PROCESSO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA TERRITORIAL CONTRA OS AGRICULTORES FAMILIARES NO ACAMPAMENTO CÍCERO GUEDES EM CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Géssica da Silva Santos¹

Sulianne Rosa Basílio²

Maria Clara Pereira dos Santos³

Polyana Barbosa Pereira⁴

INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem como foco os conflitos de terras existentes no norte fluminense que englobam por sua vez em uma violência simbólica a partir do acampamento Cícero Guedes localizado na Usina Cambahyba, no município de Campos dos Goytacazes. Vale destacar que a região apresenta um grande histórico referente à luta pelas terras, com isso enfrenta diferentes interesses como formas alternativas de organização social e a de expansão do capital no meio rural. É garantido na Constituição que as terras tenham função social desde que exista trabalho e habitação. Contudo existem diversas problemáticas que inviabilizam que isso ocorra na prática e algumas delas serão demonstradas ao longo deste trabalho.

As análises aqui realizadas advém da inserção do projeto de extensão integrado de desenvolvimento econômico e social rural de implantação e operação da unidade produtiva rural (UEPR) no campo apresentado,⁵ nesse sentido busca compreender como a violência se estabelece por parte da dominação e como isso corrobora com o conflito e segmentação dos grupos e acabam deslegitimando a terra e seu espaço nela. Salienta-se

713

¹ Géssica da Silva dos Santos - Graduada em Ciências Sociais pela UNIFESP; gessica.santos@unifesp.br

² Sulianne Rosa Basílio – Graduada em Ciências Sociais pela UENF ; sulianneribeiro@gmail.com

³ Maria Clara Pereira dos Santos- Mestre em Sociologia Política pela UENF/PPFSP; mclaraop@gmail.com

⁴ Polyana Barbosa Pereira -Graduada em Ciências Sociais pela UENF; pbp2410@gmail.com

⁵ É importante salientar que a referente pesquisa já é desenvolvida desde 2020, sendo assim fazendo parte de um estudo maior.



a importância de pesquisas como esta, uma vez que o norte fluminense é uma região marcada por acentuados conflitos fundiários, palco de experiências de resistência e construção de alternativas populares.

Portanto a pesquisa se caracteriza como qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso que conta com uma revisão bibliográfica acerca da história da luta pelas terras no Brasil e no norte fluminense. Ademais aborda os conflitos de terra no Brasil e o papel do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra). Portanto a coleta de dados se baseia na observação participante direta e entrevista realizada com um líder do acampamento, a fim de compreender, as diferentes formas de violência simbólica e os conflitos que circundam o território na atualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve histórico da luta pelas terras no Brasil e na região norte-fluminense

A fim de compreender os conflitos que perpassam o acampamento Cícero Guedes é importante destacar o histórico da luta pelas terras no Brasil, bem como da região onde o estudo foi realizado. Isso porque a ausência de importância com determinados segmentos sociais acarretam em dominação ao longo da história, o que reafirma as relações e contribui para a reprodução de violência simbólica. (BOURDIEU, 2011).

Segundo Palmeira (1997) no que se refere a terra existe uma constante subordinação do país desde o período colonial que se configurou através de um sistema monocultor com bases no “Plantation”. Nessa época os latifúndios foram distribuídos nas Capitânicas em forma de presente, no entanto não podiam ser vendidas e somente ser passadas por heranças. Esse processo veio a ser denominado sesmarias, tendo em vista que as terras precisavam ser povoadas e também utilizadas para plantação.

Por conseguinte a ideia de terra como posse só veio a acontecer a partir da Lei de Terras de 1850 no período colonial, com o intuito das terras ociosas não poderem ser de propriedade da população escravizada. Dessa forma as terras passaram a ter valor elevado, o que não facilitava o acesso de ex-escravos e outros segmentos sociais subalternos. Andrade (2018) aponta que isso desencadeou em uma distribuição de terras que se concentravam na mão de poucos que eram detentores de um grande capital.



Diante disso, passa a acontecer a resistência popular frente às decisões do Estado, já que a concentração dos latifúndios estavam fortalecendo o poder político-econômico e aprofundando as desigualdades sociais no campo. Paula e Gediél (2017) enfatizam que o conflito agrário é inevitável diante de um cenário de concentração da propriedade da terra, exploração predatória da terra e da natureza e outros.

A partir destas colocações Lucas et.al (2021) alertam que o fato do Brasil ter sido uma terra que serviu ao desenvolvimento econômico de outros países reverbera até os dias em um processo histórico de desigualdade de apropriação de terra o que gerou consequências como

O agravamento causado pela questão agrária, antes promovida pela expansão do capitalismo juntamente com a negação da reforma agrária, fomentou enormes conflitos entre os trabalhadores, que buscavam melhores salários e condições de trabalho. Assim sendo, diversos grupos lutaram e manifestaram sua indignação para exigir condições básicas de vida, contudo acabaram enfrentando perseguição e violência por parte do governo. (LUCAS et. al., 2021, p. 4)

Vale destacar que o país se forma a partir de relações de colonização e constantes conflitos no que se refere a terra que se estende no tempo e espaço. Isso é notado também na região norte fluminense, que tem sido o principal cenário de luta pela terra do Estado do Rio de Janeiro. Dessa maneira nota-se que a partir dos anos 1990 ocorre um deslocamento espacial das lutas pelas terras e conflitos que se concentravam na baixada fluminense para a região norte fluminense. Isso porque segundo Alentejano (2011) era uma região com maior concentração de latifúndio e trabalhadores rurais, tendo em vista o enorme poder dos latifundiários de cana-de-açúcar.

Assim, com o apoio dos movimentos sociais rurais, a região passou a ter um número significativo de ocupações que vieram a se tornar assentamentos desde 1985. Tendo aproximadamente onze assentamentos, sendo o maior o Zumbi dos Palmares. Além disso existem diversas ocupações onde algumas já foram conquistadas e outras em processo de desapropriação e reintegração de posse. Nota-se que a região se destacou por suas experiências agroecológicas de produção e comercialização, as agroindústrias familiares e outras formas de cooperação, como indica Alentejano (2011).

Estas terras ocupadas foram principalmente nos territórios de usinas, sendo a com mais sucesso segundo Lucas. et. al (2021) a de Cambahyba que só teve uma das suas sete fazendas ocupadas desapropriadas e foi possível reverter os outros seis processos. Isso



foi possível com o apoio do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) que tinham como intenção atrair os trabalhadores rurais, bem como expandir a militância para outras populações de bairros periféricos da cidade que passaram a se tornar também assentados. Levantando a luta pela terra na região de Campos dos Goytacazes, onde o presente estudo foi realizado destaca-se principalmente a Usina Cambahyba que foi considerada a partir de um decreto como improdutiva por não cumprir o seu papel social. A história da Usina Cambahyba representa resistência da força de trabalho dos camponeses, uma vez que seu dono ex governador do Estado coordenava a Usina a partir de trabalho análogo a escravidão, forças de trabalho infantil e também degradando o meio ambiente. Nos dias atuais o cenário de resistência não cessou tendo em vista conflitos oriundos de ameaças e tentativas de desarticulação por parte dos órgãos públicos que deveriam assegurar os direitos das famílias que residem no local⁶.

Os conflitos de terra no Brasil e o papel do MST

Os conflitos de terra no Brasil acontecem desde os tempos coloniais e acompanham as demandas mundiais, contudo o aparecimento de movimentos sociais em defesa dos trabalhadores passou a existir e resistir. Dessa forma a revolução industrial foi um dos acontecimentos responsáveis pela adesão das minorias aos movimentos sociais devido ao que a sociedade industrial gerava. Segundo Gohn (1997) naquela época houve uma materialização massiva da classe trabalhadora, onde sua condição de bem-estar social diminuiu devido ao proletariado ter sido usurpado com seus meios de produção e apropriação da burguesia sobre a força de trabalho dos mesmos. Em meio a esse cenário essas insatisfações explodiram de maneira não racional ou irracional, Gohn (1997) diz que

Toda ação coletiva extra institucional, motivada por fortes crenças ideológicas, parecia ser antidemocrática e ameaçadora para o consenso que deveria existir na sociedade civil. [...] As insatisfações que geram as reivindicações eram vistas como respostas às rápidas mudanças sociais e à desorganização social subsequente. (pág 24)

⁶ Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2021/08/24/familias-do-acampamento-cicero-guedes-sofremameacas-e-tentativas-de-desarticulacao/>> Acesso em: 13. jan. 2023.



Nota-se então que os conflitos sociais surgem a partir do momento que a sociedade tem a necessidade de reivindicar direitos e conseqüentemente participar ativamente da vida do Estado. Segundo Gohn, (1997) existem três contextos principais para entendermos melhor os movimentos sociais e de acordo com a forma com que esses movimentos são estudados existe uma estruturação: o primeiro seria uma visão dos movimentos sociais dentro da teoria crítica marxista a partir da luta de classes (estrutural). A segunda corrente traz um debate sobre os novos movimentos sociais (movimentos que trazem ou não à tona os debates sociais). O terceiro seria o institucional participante na resposta a reivindicações como por exemplo as ONGS.

A expansão da revolução industrial favoreceu também o surgimento de organizações sociais como os sindicatos, que juntamente com os movimentos fortaleceram essas relações entre a classe trabalhadora. Os movimentos sociais sempre têm interesses coletivos e específicos de luta, as formas de marchas, mobilizações e de como alguns manifestantes se colocam faz parte das estratégias para pressionar os governos a tomarem suas decisões. Conforme Gohn (1997) “todo movimento está articulado a um conjunto de crenças e representações e são elas que dão suporte a suas estratégias e desenham seus projetos” (p.235).

Os movimentos sociais buscam então de maneira coletiva, almejar mudanças para determinada realidade social. No Brasil, por exemplo, há um sistema social extremamente excludente, com um sistema totalmente oligárquico, fazendo com que a atuação dos movimentos sociais seja significativa e resistente. Sobre a questão agrária no Brasil, por exemplo, Gohn (1997), diz que tem sido palco de violentos conflitos e permanece como um tabu para certas áreas das elites dominantes, que relutam em discutir qualquer proposta de reforma nessa área.

No Brasil um dos movimentos sociais ligados a essas questões agrárias é o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), que surgiu em 1979 com o intuito de melhorar a distribuição de terras no país e tentar promover a reforma agrária. Segundo as leis do Brasil toda terra sem uso pode ser apropriada pelo Estado por meio de indenização, sendo assim toda terra que não cumpre sua função social deve ser desapropriada. O papel do MST na prática seria então de fiscalizar as terras improdutivas e ocupá-las.

O aumento do desemprego e da pobreza no Brasil fez com que muitas pessoas apoiassem o MST na década de 90, o que trouxe mais legitimidade ao movimento, mas segundo Gohn (1997)



[...]os anos 90 trouxeram também o recrudescimento da luta no campo. Centenas de trabalhadores foram mortos em conflitos pela posse de terra, a maioria deles assassinados. O cenário ficou tão gritante que alcançou a mídia internacional. A matança de dezenove sem-terra no sul do Pará, em abril de 1996, foi manchete nos principais jornais do mundo. Neste mesmo ano foi recriada a UDR - União Ruralista Brasileira, entidade dos proprietários de terras, desativada desde 1992. Os conflitos no Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo, ganharam nesse período as manchetes dos principais jornais e noticiários do país. (pág. 305)

Embora esses conflitos perduram até os dias atuais, os acontecimentos na década de 90 fizeram com que o movimento ganhasse mais força e legitimidade e a partir de então o MST transformou-se no maior movimento popular do Brasil. O movimento atua sobretudo com a luta contra o processo de mecanização da agricultura e concentração de terras no Brasil. Por meio de manifestações públicas e ocupação de terras, o movimento luta pelo rompimento com o modelo econômico agrário que exclui a população ao direito à terra e a produção exclusivamente em terras de solos inférteis.

O MST se organiza em 24 estados brasileiros, e propõe um modelo de reforma agrária que modifica não apenas a estrutura da propriedade da terra, mas também o modo de produção e as relações de trabalho. Gomes e Júnior (2015), nesta perspectiva, elucidam o papel do MST durante a crise da agroindústria açucareira na região.

718

A região de campos dos Goytacazes foi contemplada com a Reforma Agrária graças a momentos ruins para a economia do município, foi em meio à decadência das agro indústrias açucareiras na região que o MST encontrou vazão para se espacializar e territorializar no Município de Campos dos Goytacazes. (p.42)

Com sua economia baseada no cultivo da cana desde o século XIX, Campos possuiu ao longo de seu processo histórico diversos engenhos que foram sendo substituídos paulatinamente ao longo do tempo pelas usinas. O grande investimento obtido na produção açucareira, advindos principalmente da introdução dos mecanismos de aperfeiçoamento dos engenhos, acabou por fortalecer os processos de concentração fundiária na região. Nesta região, o primeiro assentamento constituído foi o Zumbi dos Palmares I, esta localidade compreende uma parcela do maior assentamento de Reforma Agrária do estado do Rio de Janeiro. Conforme Pedlowski. et. al. (2007) esta ocupação marcou a chegada do MST na região norte fluminense e desde então o movimento social auxilia na articulação da desapropriação e legalização das terras para os assentados.



As articulações do MST com o Poder Público acontecem principalmente com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que é responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional. O órgão tem por responsabilidade executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, mas nota-se que muitas das vezes são encontrados empecilhos uma vez que a luta pela terra no Brasil representa uma luta por poder. De acordo com o Incra, os assentamentos podem ser definidos como um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Esta unidade é então entregue a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias.

Na prática, os assentamentos e a dinâmica na qual se inserem tornam-se bem mais complexos. Os assentamentos são sobretudo, o meio para o qual trabalhadores rurais lutam para defesa de um modelo econômico baseado no uso consciente da terra para subsistência. Este fenômeno, incutido no debate da Reforma Agrária, retorna a discussão a respeito da concentração fundiária brasileira bem como os processos nas mudanças produtivas no Brasil após a agricultura e um novo formato do modelo agrário brasileiro. Nesse sentido o INCRA analisa as terras que são ocupadas e avalia o seu grau de produtividade, sendo improdutivas os assentados recebem a posse da terra, do contrário é expedida uma ordem judicial de reintegração de posse.

Nesse sentido vale destacar que o processo apresenta grandes conflitos, uma vez que a posição do MST segundo Junior (2015) era que só conseguiriam as terras as pessoas que tivessem participado da ocupação. O INCRA, no entanto, em tentativa de quebrar a unidade política dos assentamentos, realizou uma associação com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco e alocaram em 2004 e 2005 pessoas associadas ao sindicato nas terras, causando tensões entre os assentados pelo movimento do MST e os enxertados pelo INCRA. Conflitos como esses ocorrem também no assentamento Cícero Guedes e serão expostos adiante, vale ressaltar que outras problemáticas também circundam relação do MST com o INCRA como o licenciamento ambiental dos assentados que nem sempre é completado pelo órgão, o que impede o acesso a créditos para os assentamentos. Isso gera disputa ambiental e territorial entre os assentados.

Estes conflitos quando afetam o modo de viver de uma região e ocasiona injustiças sociais acabam por reproduzir brutalidades de por parte de ações governamentais. Conforme Castelles (1999) as populações marginalizadas enfrentam maior segregação



sócio espacial e isso ocasiona desmobilização que conta com auxílio da burocracia, das leis, do capital econômico e simbólico em uma disputa desigual por legitimidade das ações e práticas exercidas. Dessa forma a luta dos movimentos sociais se fazem necessárias em resistência e em prol da organização social das famílias e comunidades agrícolas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As análises da pesquisa foram possibilitadas através de registros adquiridos pela equipe UEPR que se trata de um projeto de extensão que desenvolve uma série de atividades no acampamento Cícero Guedes, buscando contribuir para o conhecimento e fomento dos debates dos possíveis desentendimentos dos agricultores com o poder público. Dessa forma auxilia no fortalecimento da formação dos assentados para a organização social e economia solidária. O projeto tem sua equipe formada por estudantes graduados e pós graduados vinculados de alguma maneira a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e atua desde o ano de dois mil e vinte um.

Atua no campo fomentando a mobilização social por meio de oficinas que auxiliam os agricultores familiares na organização social e nas demandas associadas a terra. Ademais auxilia na intermediação com o poder público e demais instituições como as universidades. São planos do projeto a formação de um comitê gestor entre os acampados e futuros assentados que priorize o cooperativismo e o fortalecimento de três empreendimentos escolhidos por eles: piscicultura, agricultura e arranjo produtivo. Além da atuação do projeto em campo, estão sendo desenvolvidas pesquisas a fim de difundir a realidade do campo no Brasil, bem como articular as demandas dos agricultores familiares conforme os processos de violência que são submetidos com base nos conflitos e realidade socioeconômica.

720

O acampamento Cícero Guedes

O acampamento Cícero Guedes está localizado na região da Usina de Cambaybha em Campos dos Goytacazes que tem sua história marcada durante o regime militar. Conforme Vistoria. et. al (2021) a produção principal era açúcar e a região acabou por ser também utilizada no autoritarismo militar para incinerar corpos de presos políticos e





opositores ao regime. Conforme Fernandes (2012) este período concedeu condições essenciais aos grandes latifundiários, pois auxiliou no poder dos coronéis latifundiários e impediu o crescimento da luta dos camponeses.

As primeiras ocupações aconteceram no ano dois mil quando aproximadamente cem famílias acamparam nesta região por seis anos, mas foram despejados por decisão judicial do município. A maioria destas pessoas eram trabalhadores da usina que foram demitidos sem seus direitos trabalhistas e passaram a ser desempregados. Entretanto, mais tardiamente foi decretado oficialmente a desapropriação de três fazendas do local que foram concedidas para reforma agrária, desde então encontra-se mais de trezentas famílias na região.

Com base em dados coletados pela equipe UEPR em novembro de dois mil e vinte dois existem cerca de trinta famílias residindo no acampamento. Contudo são aproximadamente cento e vinte pessoas atualmente no acampamento Cícero Guedes. A ocupação é denominada desta forma em homenagem a um membro da direção estadual do MST, no qual foi executado dentro da usina, com tiros na cabeça em dois mil e treze. É importante destacar que as famílias alocadas na região de Cambahyba se configuram como acampados, uma vez que segundo Caldart (2004) os acampamentos são um espaço privilegiado de formação dos futuros assentados. Dessa forma os assentamentos passam a ser um espaço de luta por meio de vínculos sociais baseados em valores de igualdade, justiça social, sem discriminação e livre do autoritarismo e opressão. Vale destacar que existem perspectivas futuras de assentar a maior parte das famílias que estão acampadas a partir de um edital do INCRA que vai entrar em vigor no ano de dois mil e vinte e três. A partir das observações foi possível notar que os assentamentos estão em posse de pequenos grupos familiares que são responsáveis pela comercialização de alimentos no município. Atualmente trabalham com o plantio de alface, couve, tempero verde, milho verde, quiabo, banana, tomate, pimentão, abóbora, aipim, feijão guandu, beterraba, cenoura, mostarda, rabanete, batata doce e maxixe. O plantio segundo uma assentada é vendido nas feiras da cidade e também existe o planejamento de ampliar as vendas para o município do Rio de Janeiro.

Os conflitos que circundam o acampamento Cícero Guedes

Vale destacar que durante as visitas do grupo em campo foram observados embates travados em relação a ocupação da terra que foi explicitado em entrevista realizada com



um líder do movimento. Além disso, vários relatos dos acampados demonstram as dificuldades acerca da estrutura das moradias e plantio na terra que dificultam o processo. Foi elaborado um roteiro de entrevista semi estruturada buscando compreender os conflitos existentes nas terras da Usina. Em primeiro momento foi questionado a um líder do movimento acerca da organização do assentamento e foi descoberto que houve uma separação do grupo que envolve questões ideológicas, uma vez que um superintendente do INCRA alegou que quem estivesse dentro da ocupação não seria assentado. Nesse sentido, o entrevistado aponta que o funcionário em questão está alinhado com as ideias do governo de Jair Bolsonaro, o que acarretou em uma divisão de cunho ideológico. O líder segue dizendo que

com essa informação foram colocando na mente das pessoas que se elas não estivessem fora da ocupação elas não seriam assentadas e isso gerou um racha. As pessoas que estão do lado de fora elas não são nossos inimigos, são trabalhadoras e trabalhadores, camponeses tanto quanto as que estão dentro do assentamento. Entendemos com um só povo, embora não estejam mais organizados pelo MST. (Líder do movimento MST e acampamento Cícero Guedes)

722

Dessa forma a separação dos grupos se deu pelas influências do superintendente que segundo o líder entrevistado diz que são ideias de um governo que tem muita repressão com o povo sem-terra e com a luta de classes. Segue abordando que isso alguns grupos de famílias saíram do acampamento e atualmente se autodenominam como “Patriotas”. Por outro lado ficaram acampados no Cícero Guedes aliados ao MST que como aponta Gohn (1997) é um movimento historicamente comprometido com a luta pelas terras. Em entrevista quando questionado sobre a relação entre o assentamento e as famílias que não são mais vinculadas o líder demonstra a importância de desmentir “Fake News”:

Veja só, nós temos uma boa relação com as pessoas até certo ponto eu diria. Porque constantemente nós somos atacados pelo outro acampamento com fake News, com mentiras, insurgias, calúnias, uma série de questões, uma luta incessante para convencer as pessoas com turbilhões de mentiras para garantir que as pessoas saem e deixam o acampamento do MST e as áreas. É muita pressão que a gente sofre todos os dias, é uma coisa doida, mas essa é a realidade. (Líder do movimento MST e acampamento Cícero Guedes)



Durante a entrevista é perceptível o interesse do líder em dialogar com as famílias que saíram, pois ele afirma que todos serão assentados pelo INCRA que é o órgão público responsável por garantir o que está na constituição no que se refere o direito dos assentados como a reforma agrária. O líder alega a falta de diálogo existente com funcionários do órgão, mas argumenta que “nem o governo de direita nem o de esquerda faz a reforma agrária sem a pressão do povo”, isso reafirma a resistência das famílias que diante de todas as conjunturas sempre estiveram em luta e como um bom diálogo com forças ideológicas que acreditam no processo é de grande importância.

Isso é reafirmado em uma das visitas em campo quando um acampado alega ter problemas de convivência com outras famílias, mas que em prol da luta pelas terras compreende a necessidade da união e de deixar os problemas pessoais de lado. Durante as oficinas ministradas pelo grupo no acampamento é nítido a ansiedade e questionamentos por parte dos acampados sobre quando irão se tornar assentados. Contudo em entrevista com o líder ele aborda algumas insatisfações com a maneira que o poder público administra o edital de acesso às terras, bem como os critérios de seleção das famílias

723

Eu penso que sempre vai haver algum tipo de conflito, principalmente quando houver uma quantidade de famílias que forem selecionadas pelo processo e outras que não forem. Ali tem vinte anos de luta, o edital por exemplo não prioriza quem tem vinte anos de luta ou quem está chegando hoje. Então, isso já é um causador de conflito, a gente inclusive estamos lutando para que o processo de seleção seja por outros meios, porque o próprio edital exclui famílias, famílias antigas de luta. Então é todo um processo de luta. (Líder do movimento MST e acampamento Cícero Guedes)

Diante destas problemáticas a equipe UEPR se empenhou em intermediar a comunicação afim de sanar dúvidas e inquietações dos acampados com o poder público. Assim uma reunião foi marcada no acampamento com o professor coordenador do projeto Geraldo Timóteo, com novas lideranças do INCRA, com líder do MST e as famílias interessadas no processo. Nesta ocasião dúvidas foram respondidas e reivindicações levantadas como por exemplo a solicitação de maquinário para melhoria do solo por parte dos acampados, uma vez que no período de chuva o plantio é muito afetado por ser de barro. Os acampados seguem dizendo que alguns processos são inviáveis de ser realizado manualmente e com o solo com rachaduras não é possível o plantio de determinados



alimentos. Demandas como essas estão sendo acatadas por parte da equipe e da UENF, mas isso ilustra a estrutura e dificuldades que os acampados encontram em seu ambiente. Portanto, estas relações estabelecidas demonstram que algumas condições estruturais no espaço habitado podem corroborar com a não organização comunitária. Com base no pensamento de Bourdieu (2010) algumas estruturas físicas trazem maior fundamentação para o ato simbólico dissimulado, podendo gerar o conflito e dificuldades diárias tornando possível a dominação de classe que se assenta na conformidade dos dominados perante a sua própria estrutura física, histórica e cultural que é formado por uma desestruturação desacompanhada de políticas públicas favorável a manutenção da conjuntura local.

Sendo assim o poder público acaba por exercer um papel dominante que mesmo garantido por lei e pela constituição o direito ao acesso a terra acaba por dismantelar o movimento, seja por parte estrutural dominante, ou por parte individual através de questões ideológicas. Assim ocorre uma hierarquia de poder que perpassa os conflitos existentes que reproduz também a violência simbólica, uma vez que não reconhece a luta e história dos movimentos em questão, bem como suas especificidades e demandas. Contudo nota-se a permanência e resistência dos movimentos sociais, no qual busca a concretização constitucional e democrática da reforma agrária. A inter-relação do MST em conjunto com os agricultores familiares da ocupação Cícero Guedes, passa a compor uma forte resistência em oposição aos sistemas simbólicos que de forma indireta fomenta os conflitos e vulnerabiliza os agricultores familiares do acampamento que não possuem relação harmônica e acabam por sofrer os impactos socioeconômicos da estrutura de poder hegemônico.

724

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos foi possível perceber conflitos existentes na região norte fluminense a partir da pesquisa de campo no acampamento Cícero Guedes. Assim foi demonstrado como a dominação de classe se impõe de maneira violenta com as realidades dos assentados, uma vez que não viabiliza o histórico de lutas das famílias e com as inconsistências por parte do poder público na garantia dos direitos apontados na constituição. A pesquisa também contribuiu para perceber como esses conflitos acabam por enfraquecer a organização das famílias em prol de seus benefícios e das terras. Em



contrapartida enfatiza o papel dos movimentos sociais rurais que continuam travando a luta em prol da reforma agrária e dos assentados.

Destaca-se a necessidade de ouvir mais atores do campo, bem como traçar um perfil socioeconômico das famílias a fim de obter dados precisos para desenvolvimento de pesquisas futuras. Trabalhos como este demonstram o quanto é importante a presença da universidade e projetos de extensão em diálogo com a sociedade civil, pois além de produzir e levar conhecimento científico colabora de maneira prática para a organização social de determinados grupos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANDO, Paulo. O Norte Fluminense, a luta pela terra e política de reforma agrária no Estado do Rio de Janeiro In: *Desconstruindo o Latifúndio: A Saga da Reforma Agrária no Norte Fluminense*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

ANDRADE, Diogo de Calasans Melo. Historicidade da propriedade privada capitalista e os cercamentos. *Revista História: debates e tendências*, v. 18, n. 3, p. 408-419, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. In: *O “verdejar” do ser: o movimento ambientalista*. São Paulo. Paz e terra. 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: a formação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo. 1994. *Dissertação [Mestrado em Geografia]* - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2012.

GOHN. Maria da. *Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássico e contemporâneo*. Edições: Loyola. São Paulo: 1997.



JÚNIOR, Edmar; GOMES, Paulo. *MST E OS DESAFIOS DA REFORMA AGRÁRIA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO CHE GUEVARA*. p.13-80, 2015.

LUCAS, Vitoria Alves de et al.. *SEGMENTAÇÃO AGRÁRIA: BIPOLARIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS CÍCERO GUEDES E EZEQUIEL II EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ..* In: *Anais do 10º CONINTER - CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*. Anais...Niterói(RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xc22021/436923SEGMENTACAO-AGRARIA--BIPOLARIZACAO--DOS-ASSENTAMENTOS-CICEROGUEDES-E-EZEQUIEL-II-EM-CAMPOS-DOS-GOYTACAZES-RJ>>. Acesso em: 29/11/2022

PALMEIRA, Moacir. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na plantation tradicional. *Contraponto*, v. 2, n. 2, 1977.

PAULA, Roberto. GADIEL, Peres Antônio. Questão agrária: entraves jurídicos processuais recorrentes e desigualdade social. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 04, 2017, p. 2819-2842.

PEDLOWSKI, Marco. *Um Estudo sobre a Utilização de Agrotóxicos e os Riscos de Contaminação num Assentamento de Reforma Agrária no Norte Fluminense*, p.185-190, 2006



COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA AGROPECUÁRIA: DESAFIOS DA EMBRAPA NESSA JORNADA

Paulo Vitor dos Santos Crispim¹
Mayara Paula Atanásio Soares da Silva²
Paloma Rayana França da Silva³

INTRODUÇÃO

A comunicação científica é o insumo básico para o melhor desenvolvimento científico e tecnológico de um país. As informações geradas através dessa comunicação são divulgadas para a comunidade através de canais oficialmente reconhecidos pelos pares. A comunicação e a divulgação são processos intitulados essenciais dentro da

¹ Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCI-UFPE). Pós Graduado Lato sensu em Gestão de Acervos e Unidades de Informação pela Universidade Tiradentes (UNIT). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnico em Segurança do Trabalho pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Tem interesse e desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: Ciência da Informação, Comunicação e Divulgação científica, Memória Social, Memória Institucional, preservação da memória, Encontrabilidade da Informação, Informação, Cultura, Acessibilidade, Desenvolvimento de Coleções, acesso e uso da Informação, Quadrilha junina, Carnaval, Folguedos Culturais. Entre demais outros atributos que um currículo poderia descrever ou mencionar. Endereço Eletrônico: pv_crispim@hotmail.com.

² Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Biblioteconomia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2017.2). Exerceu a atividade de bibliotecária no Colégio Divino Mestre (2019 - 2021) e durante a graduação foi estagiária na Biblioteca Central da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) onde desempenhou atividades na área de Biblioteconomia, a autora também possui experiência na área da arquivologia em virtude do estágio desenvolvido na Interne Soluções em Saúde. Foi estagiária curricular no LIBER, Laboratório da Tecnologia para o Conhecimento, ligado à UFPE, durante o segundo período de 2017. Foi membro ativo da SETi Consultoria Jr. empresa júnior do curso de Biblioteconomia, tendo como cargo a vice-presidência da empresa. Possui formação complementar em Contação de Histórias, Gestão em Educação Escolar e Gestão da Informação e Documentação (todos em modelo EAD) e possui experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia.

³ Estudante de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela UFPE. Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Possui experiência na área de higienização, preservação de documentos físicos e digitais, organização de acervos físicos e digitais.



missão institucional de empresas que trabalham com pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I). Diferente da comunicação científica, a divulgação científica está ligada diretamente a passar informação para o público leigo.

Dentro deste princípio compreende a divulgação científica como a “[...] utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo” (BUENO, 2009, p.162). Por sua vez, a comunicação científica se refere ao compartilhamento de informações científicas, tecnológicas ou ligadas à inovação e que tem por objetivo destinar-se aos especialistas da área de conhecimento em questão.

Entretanto Targino (2000, p. 34) diz ser absurdo restringir a comunicação à simples troca de informações entre cientistas, pois a ciência, como um grande grupo social, engloba fundamentos que vão desde o pesquisador, ao fluxo de ideias, teorias, métodos, literatura científica e instrumentos, que permitem a operacionalização das investigações.

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, tem como fio iniciador a concepção que é a partir de uma eficiente e eficaz comunicação que se aumenta o leque de chances de que a comunidade em geral e em específicos os agricultores possam se apropriar das informações e tecnologias geradas. Tendo como responsabilidade o papel social de tornar mais viável essa comunicação e divulgação científica.

Para Geller (2010), é fundamental que os temas científicos sejam amplamente divulgados, para que os cidadãos tenham elementos para opinar e influenciar nas situações que afetam suas vidas. Por essa razão, torna-se necessário investir em um processo dinâmico que frisa corroborar com comunicação e divulgação científica de maneira dialógica, horizontal e de fácil acesso.

Nesse contexto esse artigo propõe uma discussão teórica com base em pesquisas realizadas através de um recorte bibliográfico que destaca a articulação teórica do tema envolvido mostrando o quão difícil se torna a expansão de uma pesquisa para a comunidade agrícola. A revisão da literatura especializada foi feita, principalmente, em livros e artigos científicos.

Para recuperar essa literatura foi utilizada a Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e a base de revistas científicas brasileiras Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para entendimento e reflexão do tema a segunda seção aborda sobre comunicação e divulgação científica um recorte histórico para maior entendimento, a terceira seção vem

abordando a história da Embrapa e seus desafios para tornar expansivo as pesquisas realizadas, as considerações gerais última seção deste artigo vem concluindo sobre a importância da comunicação e divulgação científica para o meio agrícola.

COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E OS SEUS ASPECTOS

Segundo Cortês (2006, p. 35), entender a comunicação científica, desde os seus primórdios até a utilização de meios eletrônicos, é um desafio. Estudos abordam que a comunicação científica tem origem desde a antiguidade, baseada na troca de informações e discussões entre os filósofos, porém é só no século XVI com as descobertas científicas, a expansão do conhecimento e o surgimento do período científico que houve a necessidade dos cientistas se comunicarem de forma rápida e sistematizada.

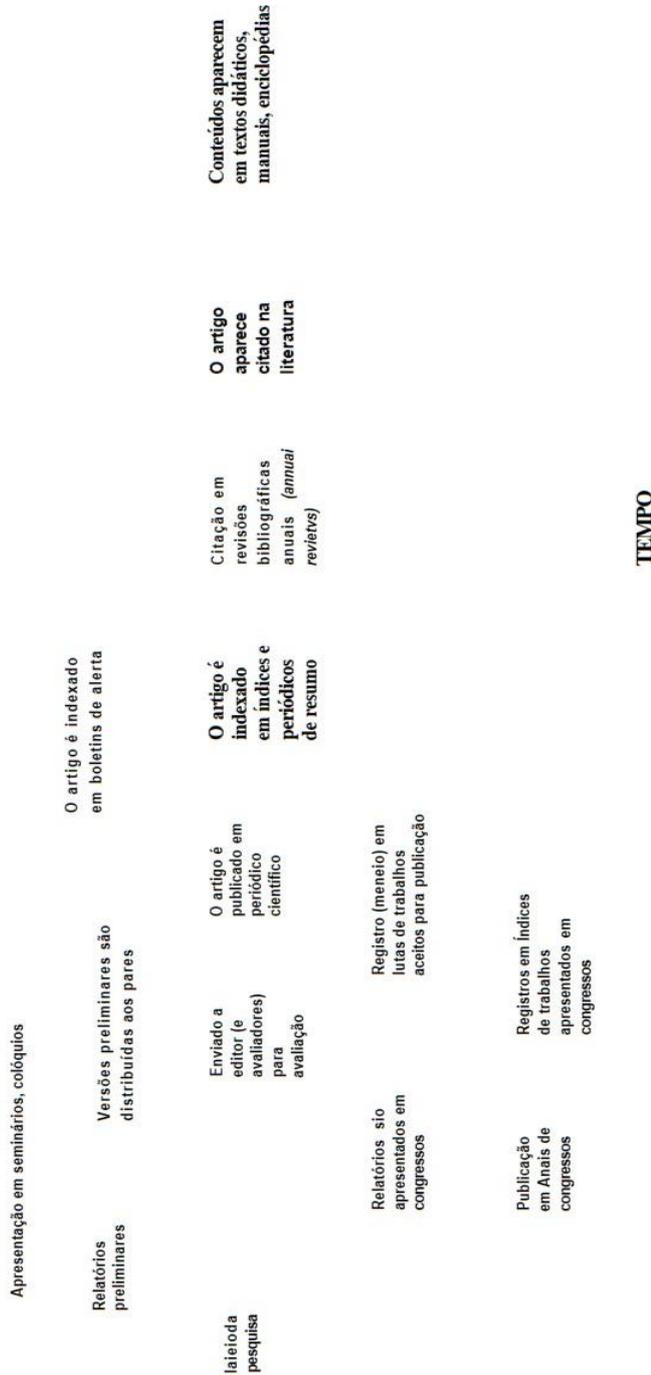
De acordo com Weitzel (2006, p. 83), a comunicação científica pode ser entendida como um processo que envolve a construção, a comunicação e o uso do conhecimento científico para promover sua evolução. Isso porque o público de interesse da comunicação científica possui uma visão de que o processo de construção/produção da ciência está ligada diretamente no acúmulo de informações, e que só com o tempo vão se lapidando e sendo validados rigorosamente por uma comprovação entre os pares.

É no século XVII que surgem as revistas de periódico científico que para Kuramoto (2007, p. 147), virá a constituir como a base do sistema de comunicação científica moderna. Weitzel (2006, p. 84) relata que o periódico científico se tornou o principal marco da consolidação da estrutura da comunicação científica, pois surgiu da necessidade genuína dos pesquisadores de trocar experiências.

Essa necessidade se baseia na aprovação entre os pares, por isso a comunicação desempenha uma posição central dentro da ciência, que segundo Mueller (2007, p. 128). Esse papel está relacionado ao fato de que, para ser considerado científico, um determinado conhecimento ou resultado de uma pesquisa deve ser aprovado pelos pares. A avaliação ocorre antes da publicação, durante o processo de “avaliação prévia”, e depois da publicação, quando fica exposto à crítica de todos.



MODELO TRADICIONAL DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA DE GARVEY E GRIFFITH (ADAPTADO)



Readaptação da versão apresentada. HURD, Julie M. Models of scientific communication. In: CRAWFORD, S. Y., HURD, J. M., WELLER, A. C. *From print to electronic: the transformation of scientific communication*. Medford: Information Today, Inc., 1996. p.11. (ASIS Monograph Series)

Figura: Modelo tradicional da comunicação científica Fonte: Muller (2000, p. 26)



A comunicação científica, portanto, abrange um enigmático fluxo de informação, que visa garantir a confiabilidade da informação gerada nas pesquisas científicas. Para obter essa credibilidade, à informação científica apoia-se em duas características fundamentais: 1) a adoção de uma metodologia rigorosa, para obtenção de dados e geração de conhecimentos (método científico); 2) a submissão dos resultados a uma avaliação e julgamento criteriosos por parte de outros cientistas (avaliação por pares). (MUELLER, 2000).

Já a divulgação científica vulgo popularização da ciência iniciou-se há mais de cinco mil anos. Mais recentemente, a divulgação científica tem sido interpretada também como um instrumento para tornar disponíveis conhecimentos e tecnologias que ajudem a melhorar a vida das pessoas e que deem suporte a desenvolvimentos econômicos e sociais sustentáveis. "A divulgação da ciência é hoje instrumento necessário para consolidar a democracia e evitar que o conhecimento seja sinônimo de manipulação e poder" (CANDOTTI, 2001, p. 5).

Deve-se ressaltar que a expressão “divulgação científica”, deve ser compreendida dentro do contexto de cada época. Ziman (1981) lembra que até a Revolução Científica do século XVII, apenas as reduzidas elites intelectuais tinham acesso aos saberes relacionados com o mundo natural, pois os tratados produzidos eram escritos em latim erudito. Após a passagem dessa época foi que aos poucos começaram a aparecer obras com conteúdos científicos destinados a um maior público.

O que se deve analisar também é que o público direcionado à divulgação científica não tem a percepção imediata do caráter coletivo da informação produzida e a individualizam. Muitas vezes esse processo atrapalha o alcance desejado.

Dessa maneira é de suma importância saber que os canais utilizados para divulgação são diferenciados dos de comunicação, na maioria das vezes o canal utilizado é a imprensa, porém não é somente a imprensa que cumpre esse papel, por isso muitas pessoas confundem divulgação científica com a prática de jornalismo científico

Na prática, a divulgação científica não está restrita aos meios de comunicação de massa. Evidentemente, a expressão inclui não só os jornais, revistas, rádio, TV [televisão] ou mesmo o jornalismo on-line, mas também os livros didáticos, as palestras de ciências [...] abertas ao público leigo, o uso de histórias em quadrinhos ou de folhetos para veiculação de informações científicas (encontráveis com facilidade na área da saúde / Medicina), determinadas campanhas publicitárias ou de educação, espetáculos de teatro com a



temática de ciência e tecnologia (relatando a vida de cientistas ilustres) e mesmo a literatura de cordel, amplamente difundida no Nordeste brasileiro (BUENO, 2009, p. 162).

O cuidado é que as informações passadas através do jornal científico, passam por transformações através do pronunciamento dos jornalistas, sofrem essa interferência na informação, e por muitas vezes acaba perdendo o viés completo do assunto abordado.

Porém desse se lembrar que historicamente a comunicação e a divulgação científica vêm conversando de uma maneira espetacular, e o diálogo com o público leigo vem sendo eficaz realizado por figuras ilustres da comunidade científica. Vale ressaltar a rádio sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923 nas dependências da Academia Brasileira de Ciências, criada por vários cientistas, com objetivo de usar o mecanismo novo, para divulgar informações de temas culturais, científicos e educacionais.

A Rádio Sociedade tinha programas variados: além de música e informativos, havia inúmeros cursos, entre eles de inglês, francês, história do Brasil, literatura portuguesa, literatura francesa, radiotelegrafia e telegrafia. Ministravam-se também cursos e palestras de divulgação científica: como nascem os rios (Othon Leonardos), marés (Maurício Joppert), Química (Mário Saraiva), Física (Francisco Venâncio Filho) e fisiologia do sono (RoquettePinto) (MASSARANI; MOREIRA; BRITO, 2002, p. 53).

Hoje em dia é difícil ver um canal que contemple essa parceria entre comunicação e divulgação, porém muitas iniciativas vêm sendo tomadas por vários segmentos, a Embrapa foi escolhida por ter essa preocupação de pesquisa, comunicação e divulgação. Bueno (2010) estabelece quatro aspectos, que diferenciam a comunicação da divulgação científica. Primeiramente, a comunicação é centrada no público, os especialistas e cientistas, enquanto a divulgação foca em um público amplo não-especializado. O nível do discurso também é diferenciado, pois a comunicação científica é caracterizada pela utilização de uma escrita e abordagem técnico-científica, que terá de ser codificado para uma linguagem popular ao ser decodificada em divulgação científica.

A comunicação científica visa, basicamente, à disseminação de informações especializadas entre os pares, com o intuito de tornar conhecidos, na comunidade científica, os avanços obtidos (resultados de pesquisas, relatos de experiências, etc.) em áreas específicas ou à elaboração de novas teorias ou refinamento das existentes. A divulgação científica cumpre função primordial: democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica. Contribui,

portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem impactar sua vida e seu trabalho, a exemplo de transgênicos, células tronco, mudanças climáticas, energias renováveis e outros itens. (BUENO, 2010, p. 5)

Dentro das utilidades distintas da comunicação e divulgação científica, a finalidade baseia-se no processo de desenvolvimento da ciência e da sociedade. A informação a ser processada e detalhada corrobora para o crescimento e detalhamento de diversas pesquisas, ajudando a compreensão e a divulgação de resultados.

Paul Otlet em 1916, autor do imaginário Palais Mundaneum, já falava de quanto transformadora era a informação. Otlet julgava que era necessário preparar a opinião pública, disseminar na grande massa conceitos para uma atitude mental, ou seja, um entendimento claro do processo do conhecimento por meio da informação.

EMBRAPA E SUAS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA DISPONIBILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária- Embrapa, inaugurada em 26 de abril de 1973, é vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Foi idealizada porque na década de 1970 o Brasil passava por uma grande intensificação da Agropecuária local.

Com o aumento acelerado da população e da renda per capita, juntamente com a abertura do mercado externo, notou-se que se não fosse investido nas ciências agrárias o País não conseguiria reduzir a diferença entre o crescimento da demanda e a oferta de alimentos e fibras. Dentro das dependências do ministério da Agricultura, se debatia muito sobre a importância do conhecimento científico para apoiar o crescimento agrícola no País. Foi então que os profissionais de extensão notaram e começaram a levantar questões da falta de pesquisas e conhecimentos técnicos, geradas no Brasil, impossibilitando o repasse da informação e conhecimento para os agricultores.

O então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, sancionou a lei que autorizava o Poder Executivo a instituir a empresa pública, vinculada ao Ministério da Agropecuária, que tinha como ministro Luiz Fernando Cirne Lima.

Alguns aspectos positivos contribuíram para o desenvolvimento tecnológico da Agricultura local:

733



1. A disponibilidade de equipamento e de instalações de campo e de laboratório, cuja utilização poderá ser intensificada sem comprometer os trabalhos em andamento.
2. A existência de materiais e resultados de pesquisa de reconhecido que, uma vez aplicados pelo agricultor, redundaram em substancial melhoria no rendimento da produção e da produtividade.
3. O sistema reúne especialistas de diferentes procedências e dedicados ao estudo dos problemas da produção.

Entre outros pontos que poderiam ser citados, mas é de extrema importância saber que desde a criação a Embrapa vem ajudando muito no processo de pesquisa no Brasil. Vale ressaltar que tendo em vista que as pesquisas são predominantemente tendentes à demanda atual, deve ter um caráter de produzir tecnologias que possam ser imediatamente incorporadas pelo agricultor.

Reduzindo custos, tempo e desgastes. Isso significa que a pesquisa sobre novas tecnologias não se restringe aos aspectos agrônômicos puramente, mas deve incorporar os aspectos econômicos e sociais. Fazendo com que o produto chegue com menor custo e maior qualidade na mesa do consumidor.

Dessa forma as instituições públicas de PD&I, tem por finalidade relacionar a comunicação e divulgação científica desde a parte de produção de conhecimento, até a sua disseminação e transferência.

[...] entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. Isto é, a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. (CHASSOT, 2003, Paginação irregular).

Moreira (2012) argumenta que às empresas de PD&I não basta divulgar amplamente os conhecimentos e tecnologias que geram; é preciso que os popularize, independentemente do grau de escolarização e de exclusão social a que estão submetidos o público-alvo com o qual interagem.

Ao se pensar em comunicação e divulgação científica em especial na área rural, tem uma grande problemática que ainda permeia a realidade atual, que consta no grande desnível do acesso à informação. Produzido tanto pelo isolamento ruralista, quanto pelo deslocamento geográfico.



Isso é algo muito difícil de ser trabalhado porque acaba criando uma barreira natural de comunicação, gerando descontrolo de interesse e poder entre os produtores do conhecimento em questão.

Steinbrenner e Velloso (2013) Corrobora afirmando que o que impera nos modelos de desenvolvimento exercidos na área rural, especialmente junto a pequenos agricultores, é uma visão dominante e de supremacia sobre exploração de recursos naturais, isso torna os atores locais excluídos do seu desenvolvimento próprio.

Um dos maiores problemas enfrentados pela Embrapa é promover uma comunicação e divulgação científica simples, capazes de adentrar e influenciar na vivência e vida dos agricultores e produtores agrícolas. O maior desafio em questão é subentender que esse público já detém uma base, um conhecimento e uma larga escala de experiência adquirida em toda sua vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o que temos pela frente é de fato um enorme desafio, é uma lacuna que precisa ser estudada de forma detalhada e sucinta sobre essa barreira na área agrícola, vinculada sobre as nuances de exploração da divulgação e comunicação científica, promovendo um melhor crescimento tecnológico para o Brasil.

A Embrapa dentro das suas atribuições pretende aos poucos englobar esse público para a importância da informação científica e seus canais de divulgação, popularizando as pesquisas feitas em suas bases e agregando os valores precisos dentro de cada corporação.

O que se busca é edificar uma sistematização da informação no intuito de integrar todos interessados nos avanços tecnológicos agropecuários frisando as necessidades individuais e coletivas, refletindo sobre os problemas coletivos e individuais e fazendo com que haja um horizonte no avanço da disseminação, para todo público envolvido.

Esse tema é de suma importância para estudo, um pouco difícil de ser construído, porém tem uma perspectiva futurista e atual ao mesmo tempo, tem um forte potencial para ser destrinchado de forma acadêmica cada vez mais, facilitando uma ampla discussão.



REFERÊNCIAS

BUENO, W. C. B. **Jornalismo científico**: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). *Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: All Print, 2009. p.157-78.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1-12, dez. 2010.
Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CANDOTTI, E. Divulgação e democratização da ciência. **Ciência e Ambiente**. Santa Maria, v. 23, p. 5-13, 2001.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan. / abr. 2003.

CÔRTEZ, P. L. Considerações sobre a evolução da ciência e da comunicação científica. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Orgs.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006. p. 35-79.

GELLER, B. Las instituciones científicas y La comunicación pública de La ciencia. Periodismo y Comunicación Científica en América Latina. Estado actual y desafíos. In: SEMINARIO INTERAMERICANO DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA, 13- 15 oct. 2010. **Anais...** Buenos Aires, 2010.

KURAMOTO, H. Acesso livre: um caso de soberania nacional. In: TOUTAIN, L. M. B. B. et al. **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 145-161.



MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

MOREIRA, I. C. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil**, *Inclusão Social*, Brasília, v.1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

MUELLER, S. P. M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Cap. 1, p. 21-34.

STEINBRENNER, R.; VELLOSO, B. **Rádios comunitárias em áreas de conflito socioambiental na Amazônia: uma investigação científica em construção**. In: X X X VI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2013. Manaus. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1811-1.pdf>>. Acesso em 17 dez 2019.

TARGINO, M. G. **Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos**. *Informação e Sociedade - Estudos*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 37-8, 2000.

WEITZEL, S. R. Fluxo da informação científica. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Orgs.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006. p. 81-114.

ZIMAN, J. **A força do conhecimento**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

MULHERES NA LITERATURA DE CORDEL EM SÃO PAULO: VOZES E ATUAÇÕES

Elis Regina Barbosa Angelo¹

Introdução

As mulheres aparecem de forma paulatina e tímida na produção da literatura de cordel no Brasil. Durante séculos, a criação e a comercialização dos folhetos tiveram na figura masculina o reconhecido protagonismo. Acredita-se que sua forma de distribuição seja uma das possíveis razões da ausência ou mesmo do silenciamento das mulheres, especialmente levando em consideração que, a propagação dos cordéis foi historicamente divulgada nas feiras e espaços públicos puramente masculinizados durante séculos (QUEIROZ, 2006).

Muitas das investigações sobre o tema historiográfico do saber-fazer cordelístico, se encontram imbricadas na gênese da cultura popular, privilegiando o condicionamento de que a sua inserção no país ocorreu por meio dos processos colonizatórios, já carregando um formato de produção masculina. Segundo Abreu (1999), alguns folhetos vieram com os colonizadores e foram divulgados a partir do século XVI. Esse material impresso, ao atravessar o Atlântico dependia de autorização para sair do Reino de Portugal, e, assim, foi desenvolvido no final do século XIX pelas tipografias que começam a despontar nos interiores, nos locais mais remotos, e em feiras livres.

Este trabalho, ao escolher o recorte de gênero e literatura de cordel, e, em consonância aos estudos sobre o cordel nas mais diversas esferas e temporalidades, busca trazer vozes que protagonizam o saber-fazer e suas transformações na cidade de São Paulo, com

738

¹ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada do Bacharelado em Turismo e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atua em ensino, pesquisa e extensão com diversos projetos na área do patrimônio e da cultura. Esse artigo faz parte da pesquisa apresentada ao Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER – USP) no período de 2016 a 2023, integrando o Projeto apoiado pela FAPESP intitulado: Deslocamentos humanos Narrativas e representações - Brasil séculos XIX a XXI, do qual a pesquisadora faz parte .



ênfase no século XXI e na Praça da República, com o objetivo de trazer novas perspectivas sobre as mulheres poetisas e desdobramentos da produção e disseminação do cordel brasileiro.

A problemática versa sobre questões vinculadas às atribuições construídas durante séculos em relação à produção da literatura de cordel e as suas transformações de moldes estáticos para uma compreensão multicultural, assente nas relações entre gêneros, produção, saber-fazer e disseminação de um patrimônio reconhecidamente da cultura nacional, por meio de seu registro no Instituto Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Ainda sobre o recorte e o tema escolhidos e, a trazer a questão de gênero na produção cordelística ressaltada especialmente a partir da narrativa de uma das pioneiras nesse enfrentamento do espaço social masculino de produção, uma das primeiras mulheres que se tem documentado acerca da produção é Maria das Neves Batista Pimentel, que publicou, em 1938, de forma silenciosa, com pseudônimo de Altino Alagoano, seu primeiro cordel, *“O violino do diabo ou o valor da honestidade”*. Maria, traz na sua narrativa, em depoimento a uma pesquisadora, a inquietação maior de interesse dessa pesquisa, o fato de “não existir mulher cordelista nessa época (década de 30 do século XX), apenas homens”, e assim, continuou nos bastidores exercendo sua escrita poética de forma escondida e silenciosa.

Apesar dessa narrativa sobre não ter mulheres envolvidas com a produção do cordel, o anonimato das mulheres acabou sendo percebido após anos nos temas e títulos que se debruçavam nas trilhas dos folhetos. Por meio do formato impresso com ilustrações em xilogravuras sob a forma popular de folhetos em corda, se desenvolveu como meio de “contar” histórias e trazer informações, em estilo rústico, chamando atenção em feiras e conglomerados populares, inclusive sobre questões femininas, a partir do momento em que com temas próprios como o feminino, ecologia, saúde da mulher, entre outros vão ser espaços de veiculação do cordel como escolas, passeatas, instituições e universidades (SANTOS, 2002).

Entre outras metodologias, a pesquisa está versada numa revisão bibliográfica sobre a literatura de cordel e o papel da mulher nesse meio, além da história oral a partir de narrativas de três mulheres, Cleusa Santo, Benedita De Lazari e Telma Queiroz, duas poetisas, cordelistas e artistas e uma produtora cultural, enlaçadas pelas relações estabelecidas no território cultural da Praça da República e em outros territórios de produção e divulgação da literatura de cordel pelas mulheres. Por meio da História oral,



tem-se o intuito de compreender, a partir de depoimentos orais, as experiências das mulheres que trabalham como poetisas, musicistas, produtoras de cordel e intérpretes, levando em consideração depoimentos e participações efetivas nos meandros do território pesquisado. Por meio da história oral temática, tenta-se trazer à luz do debate essas perspectivas de mulheres que fazem a história do cordel se reinventar. Nessa abordagem dos debates utilizam-se os aportes teórico-metodológicos de Verena Alberti (2005); Ecléa Bosi (1987), percebendo as relações entre as memórias e as histórias sobre aspectos importantes que cercam o cotidiano e as relações das mulheres na cidade.

Experiências e vozes de mulheres no cordel

As capitais do Brasil acabam sendo palcos privilegiados de gênero na literatura de cordel. Espaços de certo modo, mais democratizados em termos artístico-culturais que vão desenlaçando novas narrativas e pertencimentos a territórios antes definidos como masculinos.

No âmbito de gênero, a literatura de cordel tem contextos específicos na história da cultura popular brasileira, apesar de ter somente aparecido na literatura a partir dos anos 70 do século XX, com maior visibilidade se percebe um alinhamento nos direcionamentos da produção e difusão dessa arte nos sertões nordestinos, com vestígios da chegada ao país pelos colonizadores ibéricos, encontrando terreno fértil como meio de comunicação masculino (DURAND, 2002).

Como narrativa do imaginário medieval, ao chegar a terras brasileiras, ressignificada em seus sentidos, gêneros e temáticas, ficou conhecida como “livrinho de feira”, antes mesmo de ser impressa e manuscrita ou publicada, ganhou espaço enquanto poética da voz, na figura dos repentistas, e, esse contexto, era visualizado nas áreas comerciais como feiras e lugares públicos por meio da composição oral.

Apesar de ser quase que exclusivamente masculina, a literatura foi ganhando aos poucos e de forma bastante tímida um desenrolar dos espaços femininos. Os vestígios das marcas femininas no cordel do século XIX, como menciona Gotlib (2003, p.29) tem na oralidade “... um contexto de cultura bem específico: o espaço doméstico registrado nos livros de receitas, diários, cartas, simples anotações, orações, pensamentos, lista de deveres e obrigações, que também, efêmeros, quase na sua grande maioria, desapareceram.”

No século XX, o cordel ganhou força e sua produção ampliou-se com significativas tiragens reconhecidamente disseminadas no universo popular, e, no Nordeste, em muitos lugares ermos até as feiras públicas divulgam informações por meio desse gênero popular. Segundo Queiroz (2006, p.55) “Os poetas tinham representantes fixos nas principais cidades como Recife, Salvador, Fortaleza, Manaus, São Luís, garantindo a difusão das produções”.

Nesse contexto, percebe-se que, as “produções femininas em cordel vão surgir na década de 1970, como, por exemplo, a cordelista Vicência Macedo Maia, que publica em 1972, em Salvador (BA), o folheto A B C da Umbanda” (QUEIROZ, 2006, p.58).

Ainda para Queiroz (2006, p. 59), as cordelistas encontradas nos acervos de bibliotecas durante sua pesquisa, datam da segunda metade dos anos 70, como: “*Ou sou ou deixo de ser*, de 1977, de Maria José de Oliveira; *Briga di ponta di rua*, de 1980, de Josefa Maria dos Anjos, e, de 1982, *Lampião – vagalume do sertão*, de Yonne Rabello, além de *A história de Zé Fubua*, de Maria Arlinda dos Santos, 1982”. Com os conteúdos percebidos nas produções sobre Lampião, Padre Cícero, ciclo de animais e religiosidade, as mulheres escreveram também sobre temas que exploram o seu cotidiano e visão de mundo, e tem no próprio gênero, um crescimento no consumo dessa produção (MACEDO e SILVA, 2021).

Nessa representatividade, ainda sob um número pouco expressivo, constituem as mulheres que encontraram na literatura de cordel uma forma de manifestação de gênero, especialmente pela própria condição de “herdar a tradição”, e, essa herança era puramente masculina, dificultando a inserção na produção e disseminação feminina. Conforme apontamentos de Santos (2002, p.80), as mulheres na contemporaneidade, e, especialmente a partir dos anos 80, “vão ressignificar a literatura de cordel a partir de temas próprios”.

Muitos dos trabalhos foram sendo formas de educar por meio de livretos sobre cuidados, sobre assistência, entre muitos outros assuntos que abordam uma essência feminina de pensamento e ação a partir dos anos de 1980 do século XX. Esse ressignificar abre portas para a interpretação e renovação da literatura pela perspectiva feminina. Nos anos que se seguem, as mulheres foram sendo cada vez mais aderentes à produção de cordel, apesar de a dinâmica ser bastante diversa atualmente na produção e divulgação do cordel, cabe um “lugar” para a mulher, pois, o universo masculino no protagonismo do cordel, expressivamente ainda se destaca frente no século XXI.

No trabalho de Santos (2002, p. 186) sobre as mulheres protagonizando um ressignificar do cordel nas marcas de autoria feminina, tem-se uma mudança social que promete reelaborar as identidades² tidas como imperativamente masculinas no espaço agora conquistado por essa diversidade na produção, comercialização e distribuição da literatura popular, “os movimentos feministas, que vêm deslocando identidades culturais nacionais e tradicionais” representam essa nova configuração da sociedade na literatura de cordel.

Em São Paulo, esse protagonismo ganha força com os projetos de ressignificação da Praça da República, revivendo as atividades ligadas à cultura popular e ao cordel da Paulicéia, apesar desse não ser o único território de expressões do cordel, mas uma ressignificação de outros tempos em que se comercializavam e tinham na “praça” uma forma de identificação de grupos que davam sentido a movimentos como o “da cultura popular”, engajando política e culturalmente sujeitos e grupos fortalecidos pelas identidades e suas simbologias.

Protagonismos e vozes femininas nos meandros culturais de São Paulo.

742

As protagonistas das narrativas que vão de encontro ao processo identitário são definidas nesta pesquisa por três mulheres que engendram de forma representativa o ressignificar do cordel na praça, e, nesse caso, na Praça da República, região central da metrópole. Foram escolhidas para esse trabalho, Cleusa Santo, Benedita De Lazari e Telma Queiroz, especialmente por serem mulheres que se dedicam à literatura de cordel na metrópole. Dessa territorialidade, como apontam Rogério Haesbaert (2004) e Milton Santos (1994), nascem e se transformam as vivências e experiências no território habitado, em seu cotidiano, em seu território social vivido, significado e muitas vezes transformado. A recuperação desse diálogo entre a disseminação do cordel nessas décadas e a partir de 2017, cumpre de forma dialógica esse ato do ressignificar o passado numa nova realidade do presente. Estes territórios como a Praça da República “não são dados ou determinados, mas complexos, nos quais os sujeitos constroem e desconstróem relações

² Aqui se entende identidades como múltiplas – e, por vezes, contraditórias – pois, trazem em seu bojo, diversificadas “facetas”, corroborando com múltiplos sentimentos de permanência e de unidade centrais à própria noção de identidade. Ver: *Interseções Identitárias* In: BRANDÃO & ARAÚJO, 2011.



de poder, de domínio, de ação e de transformação, definidos como dimensões que abraçam os âmbitos políticos, econômicos e culturais” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

As abordagens do universo feminino, agora ouvidas, percebidas e ressignificadas em territórios, como a Praça da República, simbolizam uma apropriação e tomada de atitude do âmbito público, antes, meramente masculino, e, ao criar esse território, ressignificam-se simbologias que vão ao encontro de um “lugar” para o desempenho da atividade cordelística feminina.

Numa entrevista com o jornalista Marcelo Fraga em 2017, tem-se uma forma de inserção desses protagonistas do cordel nas praças como se fosse um retorno, um movimento chamado República do Cordel, uma retomada do espaço, um território cultural.

A República do Cordel é um movimento que nasceu em São Paulo com a chegada do Marcelo Fraga [risos] com o cordel em São Paulo, onde a gente viu a necessidade de trazê-los de volta às praças, porque os paulistas têm uma característica muito, né, de ficar sozinho, isolado, aquela história... E depois, como o cordel saiu de todo o Brasil, praticamente, pelo menos aqui no Sudeste, na época da ditadura das praças, o que nós fizemos, nós voltamos às praças, agora nós já estamos em duas feiras, oficialmente, de artesanato, da Praça da República e do Ibirapuera, e já com convite da própria prefeitura pra que a gente tome conta das outras praças. Por exemplo, da Avenida Paulista aos domingos, né, onde existe uma forma de promoção. Então, são cordelistas daqui que estão fazendo esse movimento. E agora nós estamos inclusive num grupo, né, fizemos um grupo, a República do Cordel, e já estamos contatando cordelistas de outros estados pra criar essa rede. Inclusive tem cordelistas chamando esse movimento de nacional: República Nacional do Cordel, que seria o Brasil, entendeu? (FRAGA, 2017).

743

Ao conhecer o grupo de cordelistas desse movimento, por intermédio do Marcelo Fraga, uma questão ficou saliente: perceber as interações e protagonismos das mulheres, em meio a tantos homens pela cidade. Assim, iniciam-se relações de redes de pesquisa sobre o cordel, tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, onde esse trabalho já vinha sendo elaborado há alguns anos. O projeto e as narrativas na História Oral vêm do conhecimento histórico, que “é condicionado pelas fontes que temos – ou melhor, pelas perguntas que fazemos às fontes que temos”. (ALBERTI, 2012, p. 163)

Conhecendo as barracas da Praça da República, uma chamou a atenção, a barraca dos cordelistas, onde mais se ressaltava a presença feminina. Após diversos contatos com o grupo, formulando entrevistas sobre o cordel em São Paulo, a primeira mulher a ser



ouvida no ano de 2018, na Praça da República foi Cleusa Santo³, trazendo aspectos relevantes sobre sua inserção no mundo artístico e de produção cordelística feminina, além de ser ativista cultural, traz em seu depoimento um universo de representatividade da mulher que escolhe fazer parte desse cenário artístico como um movimento de ações e práticas de saberes que são criados, aprendidos e apreendidos por meio da educação e da formação na arte da escrita e da poesia.



Figura 1: Cleusa Santo em atividade artística. Acervo Viva o Nordeste⁴, 15 cm x 21 cm.

³ Cleusa Santo começou a fazer cordel em 2018, após uma oficina de literatura de cordel que faz com César Obeid e outros cursos sobre literatura, além de ser hoje cordelista e arte-educadora no Centro de Referência do Idoso, tem uma formação na área de Letras. Tem diversos folhetos em literatura de cordel infantil além de cordéis gravados. Ministra oficinas de literatura de cordel e contação de histórias. A entrevista foi concedida para essa pesquisa em 22/08/2018, na Praça da República.

⁴ Sarau Viva o Nordeste é um projeto de valorização da cultura nordestina, alimentado por diversos cordelistas, poetas e contadores de histórias. VIVA Nordeste. *Cleusa Santo*. s/d. 2ª edição. Disponível em: <https://sarauvivanordeste.com.br/team/cleusasanto/>. Acesso em 21/12/2022.



Meu nome é Cleusa Santo, eu cheguei ao cordel, paulistana no cordel. Montamos um grupo de teatro e fomos trabalhando, na época minha filha tinha 15 anos. Eu lembrava do meu irmão, lendo pavão misterioso, eu tinha essa recordação, eu lembro que dentro de mim tinha um chamado, parece loucura, mas é verdade, quando falava em cordel parecia que tinha um chamado dentro de mim assim, e aí um dia eu fiz na Casa das Rosas com um cordelista chamado Cesar Obeid muito conhecido, e o Cesar deu um curso básico de cordel de quatro dias, quando eu saí de lá, primeiro dia, eu disse pra minha filha, é com isso que eu quero trabalhar (SANTO, 2018).

Das suas intenções de participação à sua entrada no cordel percebe-se o gosto por participar, fazer, entoar, atuar como protagonista nas ações e, principalmente, no *modus operandi* de integrar-se o meio artístico. Na narrativa de Cleusa Santo, vão se desenrolando aspectos ligados a uma escolha, ser artista, poetisa e cordelista por decisão, indiferente de seu lugar de nascimento, sendo seu direito o ato de recitar, de aprender e ser cordelista.

Eu trabalhava numa renomada rede aqui em São Paulo e eu deixei tudo, assim que minha filha se formou eu deixei tudo e disse eu quero viver de cordel, mas como viver de cordel? né? Aí foi quando, a princípio eu fui fazer uma oficina aqui no centro de referência do Idoso que eu estou até hoje, há dez anos, foi em 2008, né, esse curso de cordel, e aí eu fui lá como voluntária, seis meses depois eu fiz um livreto, colado porque eu não sei diagramar, e o gerente né, posso chamar assim, ele me disse Cleusa, nossa, mas ficou muito bom, e eu falei ah, eu fiz pra guardar mesmo, pra não deixar esses textos soltos, e aí ele me contratou, ele me disse você não quer trabalhar aqui? Eu levei um susto, porque até então eu não tinha pensado nisso. Aí eu disse, nossa, dá pra viver mesmo disso né, aí eu fiz uma oficina no tendal da Lapa, durante 4 anos, to aqui 10 anos, agora eu to aposentada, e é isso, então, o cordel entrou na minha vida dessa forma e o cordel infantil por que? Por que eu fiz antes, com um professor de teatro que até já faleceu Chico de Assis, fiz um curso de dramaturgia e ele falou assim pra mim: Nunca vá pro adulto porque você é moralista e então você tem que escrever infantil, e eu peguei aquilo como, né, ele é um sábio pra mim o Chico é um, foi e é né, fui pro cordel infantil. meu primeiro texto foi *Joselito e sua cabra*, não conhecia ninguém, aqui em São Paulo, não conhecia nenhum cordelista, a não ser o Cesar Obedi, mas não tinha relação com ele, hoje eu tenho uma relação assim, chamo ele de meu mestre, e aí eu mandei pra editora Luzeiro e na época eu já tive esse preconceito, quando eles leram o título *Joselito e sua cabra* acharam que era animais com seres humanos,(desconforto) (SANTO, 2018).



A relação que menciona do preconceito sobre o seu tom, seu sotaque, sua forma de narrar, acaba sendo pré-definido antes mesmo de conhecerem o seu trabalho. Em seu cordel intitulado *Joselito e a cabra*, antes mesmo de saber o teor, a própria editora fez ressalvas quanto ao possível conteúdo do cordel, atrelando ao título a ideia de relações físicas entre o sujeito e o animal.

Esse foi meu primeiro livreto em cordel e depois foi caminhando, caminhando, caminhando e eu acredito na poesia, Não só no cordel, mas na poesia como transformação de vida, e aí fomos pra Praça, Benedita falou vamos pra praça. Aquela coisa, e a gente está aqui, é mais ou menos isso. Um pouquinho da minha vida. Eu nasci em Tarumã, fui pro Paraná com 2 meses e vim pra São Paulo com 12 anos. Então eu tenho 52 anos de São Paulo (SANTO, 2018).

A partir de suas escolhas, tanto na criação quanto na distribuição dos folhetos, Cleusa menciona a união de esforços que teve com a Benedita De Lazzari, quando se unem para comercializar e viver do cordel na Praça da República.

A reivindicação do cordel enquanto expressão cultural do povo brasileiro, para Cleusa Santo, desmistifica uma forma de protagonismo puramente dos nordestinos e seus descendentes, pois, ao mencionar o cordel enquanto forma literária popular, ela também o considera como seu.

O preconceito do que eu passei, em relação a ser mulher, paulistana foi muito louco assim, porque as pessoas diziam, aí como eu venho do teatro a minha facilidade de declamar, graças a Deus é boa, aí as pessoas diziam mas você não tem sotaque, né, você não tem sotaque e como que você faz cordel? Aí eu sempre respondi assim: Mas eu não sou um personagem pra fazer sotaque, então nunca fiz sotaque pra declamar meus cordéis porque eu acho que eu não sou um personagem, era uma escritora que declama, né. Se eu for fazer sotaque eu é um personagem, e eu nunca fui um personagem. E eu acho que o cordel é meu por direito, ele é brasileiro, então não é que é do Nordeste, Não, é meu também, acho que a poesia, ela é universal, ela é de todo mundo, se o japonês quiser fazer cordel, problema dele né. Então eu acho que a gente sofre uns preconceitos assim, nossa você não é nordestina, você não tem sotaque, então às vezes é chato isso (SANTO, 2018).

Nessa conversa sobre os sentimentos em relação ao gênero na produção cordelística, Cleusa Santo enfatiza que a melhor forma que usou para lidar com o preconceito foi fazer o seu melhor, se debruçar sobre a sua produção de forma impecável e bem feita.



Acreditando e creditando ao seu trabalho o zelo pelo saber-fazer acaba sendo as principais ferramentas para seu sucesso nesse novo rumo que sua vida deu ao conhecer o cordel. “O que eu fiz? Eu Cleusa, pra poder caminhar, eu disse, eu tenho que fazer uma arte boa. Eu não quero que as pessoas respeitem a Cleusa Santo, não preciso (...) as pessoas precisavam respeitar minha arte” (SANTO, 2018).

Esse posicionamento demonstra um pouco das relações estabelecidas entre os sujeitos, especialmente entre os gêneros, já que o cordel tem uma linha bastante versada na produção masculina historicamente. Das suas publicações estão: “Joselito e a Cabra; Uma Formiga em Hollywood; Súplica de um papagaio; Uma Pedra no Meu Caminho, Rino: o rato que roeu a roupa do rei de Roma me o Migrante, falando sobre o preconceito de São Paulo contra o nordestino”⁵.

Cleusa Santo, em uma das suas entrevistas para “A Corda”⁶, traz uma delicadeza de pensamento em estabelecer suas relações com a literatura de cordel: “O cordel pra mim é como um submarino, ele desce para buscar mais grandeza e depois ele sobe para quem está aí para ver, quem não está nunca vai ver. Depois ele desce para buscar conhecimento de novo. Ele nunca morreu, nunca vai morrer”.

Nas relações que vai estabelecendo com os cordelistas, muitos trabalhos e novos projetos acabam também tendo significados importantes em sua trajetória. Além da Praça da República, outras referências também vão sendo palcos de diálogos com o cordel, a arte e a poesia, além do teatro, uma das suas grandes paixões. A união de esforços com Benedita de Lazari, em projetos diversos como a criação de um espaço de comercialização e referência na praça, também abre espaço para outras abordagens que culminam no seu êxito educacional, de contação de histórias e de parcerias com cordelistas homens e mulheres. Nesse percurso, salientamos a importância de sua parceira na manutenção de um território delas: O cordel na Praça da República.

Nessa composição, a atuação da segunda entrevistada, Benedita De Lazzari, foi imprescindível para o ressurgimento e ressignificação do cordel na praça.

747

⁵ CATUNDA, Dalinha. *Cordel de Saia*. Cleusa Santo – As Mulheres do Cordel. Disponível em: <<http://cordeldesai.blogspot.com/2019/11/cleusa-santo-as-mulheres-do-cordel.html>>. Acesso em 20/01/2022.

⁶ ORTEGA, Fernanda. *A Corda*. Cordelista Cleusa Santo. Disponível em: <<http://acorda.net.br/portfolio/cleusa-santo/>>. Acesso em 20/12/2022.



Figura 2: Foto de Benedita De Lazzari na Praça da República, São Paulo. Acervo pessoal, 2022. 15 cm x 21 cm.

No depoimento de Benedita De Lazzari encontra-se em destaque seu engajamento político, social e cultural em defesa da cultura, da poesia, da música, da dança e dos espaços de criação artística. Um pouco de sua história de vida, enquanto memória de outros tempos, traz elementos relevantes de ativismo político, inclusive no cordel, com seu primeiro manifesto sobre as “ Diretas Já”, em *Salve o Povo Brasileiro!* (BOSI, 1987)

748

Eu sou a Benedita De Lazzari⁷, poetisa, escritora, contista, romancista e comecei a escrever, estamos em São Paulo aqui, né, na Praça da República, eu comecei a escrever com 9 anos de idade, já na escola, no grupo escolar. Comecei na poesia com versos livres, lendo poemas de Castro Alves, Gonçalves Dias, Olavo Bilac, e depois eu fiz o primeiro livro, com poemas livres. Chegando em São Paulo, eu conheci a literatura de cordel, depois de muito militar nos movimentos de poesia, nos grupos de poetas independentes, fiz oficina literária na Biblioteca Mario de Andrade, participei de alguns grupos de poetas, grupo quilombos de literatura, vários grupos que existem aqui em São Paulo. E depois conheci a literatura de cordel gostei e

⁷ Escritora: poetisa, cordelista, contista e romancista. Socióloga, formada pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1992), com pós-graduação (especialização) em Educação em Saúde Pública pela Faculdade São Camilo (1994). Entrevista concedida na Praça da República, dia 22/08/2018.



comecei a escrever esse gênero de poesia. Meu primeiro livreto de cordel que foi *Um osso duro de roer*, depois eu mudei o título, *Salve o povo brasileiro*, um título atual agora, esse primeiro livreto participou da campanha das diretas, foi feito para a campanha das diretas já. Foi editado na Câmara Municipal de São Paulo [...] participei da Praça da República, havia na Praça da República a *Esquina do Cordel* que era o J Barros do Embu, J. Barros e o Machado Nordestino⁸, então eles tinham a licença pra vender xilogravura, e colocavam os eventos do cordel junto com a xilogravura. A Praça da República começou em 69, e J Barros foi o primeiro poeta a expor na Praça da República ele começou logo no início de 1970. Porque quem começou a feira da Praça da República foram os artistas do Embu e o J Barros veio junto. Aí depois veio o Machado Nordestino que também começou a expor. O Machado Nordestino tinha uma folheteria na Rua Augusta e o local era lá na Galeria da Augusta um local chamado Cacimba que era um reduto de intelectuais de esquerda, de repentistas, cantadores de música sertaneja e militantes políticos e poetas. Então era feito lá uma roda de cantoria, uma vez por semana era feito a roda de cantoria na Cacimba, e, a folheteria do Machado também tudo ali dentro da Galeria Augusta. E quem patrocinava tudo isso era o Dr. Mozar era um advogado amigo do Machado. Todo movimento literário sempre tem alguém que tem, dinheiro pra colaborar. Quem patrocinava então a folheteria do Machado era o Dr. Mozar e havia os irmãos Castro que foram exilados, haviam sido exilados e voltaram para o Brasil, eram intelectuais de esquerda, então a Cacimba era muito mais que um movimento literário, foi um movimento social e os poetas se reuniam ali então pra fazer a leitura dois livretos de cordel, o Machado, o Theo Macedo, vários cantores, repentistas se reuniam e faziam a leitura dos livretos de cordel, a poesia, a cantoria de viola, sertanejo, e o meu marido era amigo do Machado (DE LAZZARI, 2018)

Engajada na proposta do movimento literário, junto a diversos artistas, Benedita De Lazzari começou a produzir cordéis em São Paulo, quando inicia uma postura intelectual. Seu envolvimento com os grupos que se apresentavam na Praça da República na década de 70 foi um dos motivos de querer voltar no tempo para esse ressignificar da praça. Ao ser uma das protagonistas do cordel em São Paulo, num momento em que pouco se

⁸ “No início dos anos setenta bombardeou a vida da cidade com peripécias e estripulias que o embarcaram no último pau-de-arara, com destino a São Paulo. Ao desapegar, no centro da metrópole, ali mesmo, na Rua Augusta, levantou sua tenda de milagres. Viveu como poeta de cordel e artista popular durante os delirantes anos da ditadura, sem dispensar estrepitosas intervenções na política nacional, incluindo a candidatura à presidência da República das bananas e baionetas. Como artista múltiplo, juntou ao nome civil do estudioso o nome de guerra que ganhou nas bandas do Sul: Maxado Nordestino. Nos seus quarenta anos de renações e andanças pelo mundéu de Deus e do Diabo, o filho pródigo está fincado em Feira de Santana, semeando a terra e as artes. Louvado seja” MAXADO, Franklin. (2005, p. 232).

percebiam mulheres cordelistas, participando de movimentos e fazendo história, tanto na militância em defesa da cultura, arte e poesia, quanto nos meandros políticos que contracenavam na paulicéia.

Esses espaços vividos e experienciados são relevantes para a memória artística da cidade e seus territórios como a Praça da República e a Rua Augusta, as galerias e os movimentos nos quais se reivindicava o reconhecimento das identidades e da diversidade da metrópole.

O território em que se concentravam esforços ativistas políticos, culturais e artísticos ficou conhecido em São Paulo como Machado Nordestino. A forma com que poetas iam trabalhando a questão da *Nordestinidade*⁹ em São Paulo, nos meandros dos discursos de identidade se apropriando de conceitos como raízes, tradição, história e cultura acabaram fertilizando o solo para formas simbólicas de criação de um sentimento de pertença que, de certo modo, ressignificam valores, imagens e representações culturais.

Como jornalista, procurava reportar as coisas do povo e a cultura regional, mesmo em São Paulo. Tudo isso me influenciou, ajudando-me a encontrar um Nordeste maior em São Paulo, que não faz distinção entre pernambucanos, piauienses, sergipanos, cearenses, baianos, mineiros, potiguaras, paraibanos, maranhenses e alagoanos. Tudo era “cabeça chata, paraíba, baiano, pau de arara ou cabra da peste”. E a saudade me fez procurar as raízes e a minha identidade cultural. Comecei a declamar como cordelista ao lado de poetas como J. Barros e os violeiros nordestinos do bairro do Brás. E mestre Rodolfo na Bahia me lançou em 1975 com a estória O Paulista Virou Tatu Viajando pelo Metrô: A reportagem presente Deste Metrô encantado Quem me deu foi um baiano Hoje um paulista inteirado Além de ser jornalista É um grande folclorista Seu nome: Franklin Machado (MAXADO, 2005, p.240).

750

Dos encontros produzidos tanto na Praça da República quanto na Rua Augusta, muitas razões determinaram palcos de entretenimento, lazer, ativismo político, arte, reivindicação e mesmo ações para a diversidade cultural, nas quais se percebe também a

⁹ Albuquerque Júnior ao analisar o recorte político, geográfico e cultural nomeado como “Nordeste”, numa das regiões brasileira, em meados do século XX, traça sobre o discurso uma composição de confrontos, cuja feitura envolveu tanto a política como obras literárias, sociológicas, das artes visuais, e de vários produtos oriundos da cultura de massas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001).



defesa pelas expressões culturais nordestinas e o apelo na sua salvaguarda, especialmente produzindo novos sentidos na metrópole que os acolheu.

A ideia de um Nordeste maior em São Paulo traz essa forma de reivindicação e aceitação social e cultural, seja nas escolhas e gostos, seja na produção artístico-cultural, nas entrelinhas das narrativas sobre si e sobre o outro.

Com uma história singular no protagonismo e na retomada dos usos da praça enquanto território cultural, também se revela importante as suas relações com o gênero, formando inclusive redes de sororidade, significando uma ideia de irmandade feminina, com empatia, parceria e solidariedade entre mulheres.

Nesse caminho, surge outra protagonista dessa história, a terceira entrevistada, Telma Queiroz, uma produtora cultural que, em contato direto com as cordelistas, transforma o universo da arte em comercializável, reconhecido e valorizado.

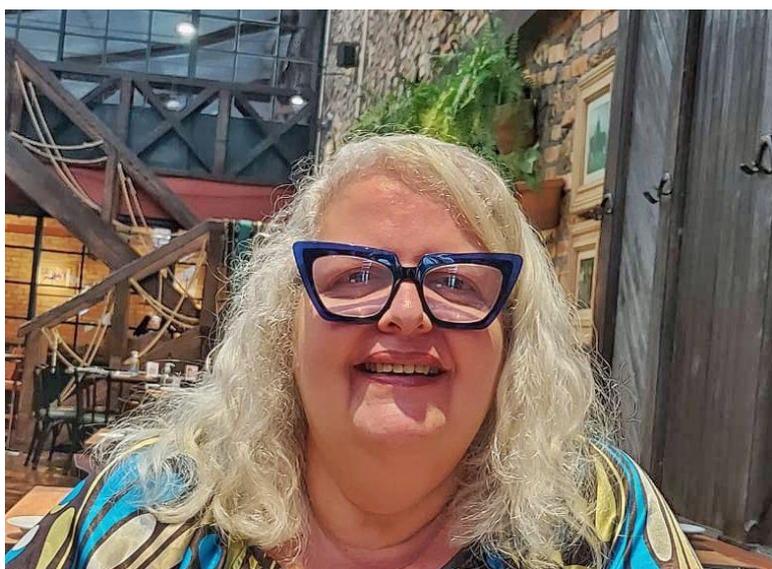


Figura 3: Foto de Telma Queiroz, São Paulo. Acervo pessoal, 2023. 15 cm x 21 cm.

751

Ao contar um pouco de sua trajetória na arte popular, na música, no cordel, na poesia, entre outras expressões que incluem as referências nordestinas culturais em São Paulo, Telma Queiroz propõe ações que vão estabelecer uma forma de produção dos artistas, entre eles os cordelistas de São Paulo, entre homens e mulheres, um grupo que se mostra bastante unido nos debates, meandros e ressignificações do cordel em São Paulo.



Especialmente no que se refere às mulheres, Telma Queiroz fala um pouco sobre a produção de Cleusa Santo, traduzido num pequeno fragmento de sua narrativa.

A Cleusa começou a fazer uns *squetes* para os saraus, principalmente na Bodega do Brasil. E ela sempre mudava, todo mês ela vinha com um: Ai, Mulheres africanas, Negros não sei do que, crianças não sei o que lá. Cada vez ela abordava um tema e vinha com esquete, ou com cordel e fazia... A Cleusa tem essa habilidade de juntar outras linguagens em teatro principalmente, as artes cênicas ela é forte quase que espontaneamente e ela agrega outros artistas e vai juntando então ficou interessante, então começaram a ser convidados para participar de outros saraus, ah tem o roda via, roda da parada, tem o sarau da Regina Tieko, Encontro de Utopia, há tem o sarau na zona sul, e eles começaram. Um monte de formiguinha trabalhando. Mas onde eu ia chegar? Todos então trabalhando individualmente. [...] Numa estratégia que venda, pra você ter o material é um sonho, ah eu queria entrar na rede SESC, eu queria entrar..tudo isso é do conhecimento de todos. Todo mundo sabe que tem que ir, mas você pra chegar lá, você tem que ter uma preparação. Você tem que ter um material, vídeo, hoje em dia então...mostra isso, não sei o que....tudo em tempo real, em HD FULL HD, e não acaba....então eles começaram a enxergar isso tudo, até agora não tinha nenhum outro produtor trabalhando com eles até ser... . [...] eu....Até hoje eu trabalho com as três coisas, ...(QUEIROZ, 2022).

752

As formas de trabalhar individualmente acabaram unindo os cordelistas de São Paulo e Telma Queiroz¹⁰, e de certo modo, também uniram as cordelistas. Os mais variados projetos culturais, além dos saraus e outras atividades que são tratadas de forma coletiva, acabaram gerando trabalhos múltiplos e diversos, que ganham força nas referências coletivas nacionais. As suas produções, prêmios e ações acabam sendo quase que

¹⁰ “Das suas produções culturais: - Arraiá de São Paulo – Vale do Anhangabaú/2013; - Sarau Bodega do Brasil, uma edição por mês desde 2010;- Palco Aberto 100 Jabá na Maifest Brooklin/2013; - Mostra Chapéu de Palha – sarau com repentistas e apoiadores na praça em Santo Amaro/2013; - Gravação CD Repentistas da Mostra Chapéu de Palha, projeto vencedor do PROAc36/2013 da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo; - Produção de 34 Shows musicais nos CEUs de São Paulo pelo Proart 2013, 2014; - Produção de shows na rede SESC Anastácia, Trio Nordestino, Os 3 do Nordeste, Tiziu de Araripe, Repentistas, Edson Duarte, Luiz Wilson, 2014/2015; - Gravação CD Sarau Bodega do Brasil 2015; dos Prêmios recebidos: - Edital Patativa do Assaré do Minc 2010 – Mostra Chapéu de Palha; - Edital Nossa Onda 2010 – Radio documentário Dia Mundial do Rock em Barra do Uma; - Edital ProAc Gravação de Cd 2013 – Repentistas Mostra Chapéu de Palha; - Edital ProAc Sarau – Bodega do Brasil 2014; - Programa Agente Comunitário de Cultura – Repentista e Cordelista; - Edital Veia Ventania/PMSP”. SP Cultura. *Produtora Cultural. Telma Queiroz.* Disponível em<<https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/1043/>>. Acesso em 12/12/2022.





exclusivamente voltadas ao movimento artístico dos nordestinos e suas principais expressões na música, na dança, no forró, nos saraus de repente, de cordel.

Algumas Considerações

A representatividade de gênero na literatura de cordel em São Paulo vem ganhando força nos últimos anos em que se percebe uma diversidade de atividades no fomento à produção feminina.

A literatura ganhou adeptas que vem colaborando nas relações femininas com a cultura popular escrita, ainda que muitas tenham relações ainda fluidas com esse meio, muitas vezes desfavorecido por questões econômicas.

As críticas à sociedade dos “homens”, assente nas questões de referência do gênero masculino nos afazeres e nas relações sociais, políticas e econômicas que tangenciam a literatura, são fortalecidas nos âmbitos das cidades, com especial atenção às pequenas vilas, bairros, cidadezinhas e meios onde ainda muito há de se fazer nessa relação de pertencer e ser do universo feminino, especialmente na literatura de cordel, pela própria configuração dela em pertencer aos homens desde a sua inserção no Brasil.

Nos meandros da História Oral recupera-se a partir das vozes destas mulheres, relevantes narrativas sobre aspectos “escolhidos” da vida cotidiana e mesmo das memórias sobre outros tempos, sobre aspectos ligados ao cordel em outros territórios e cotidianos, como é o caso do Machado, na Rua Augusta, local de encontros de reivindicação do cordel nos anos 70.

Percebe-se que os territórios do cordel feminino não se definem como lugares estanque, nele se encontram agora outros espaços como o próprio computador, as novas cordelotecas e bibliotecas, as salas de aula, entre outros que vão dando novos tons à literatura e arte do cordel. Apesar do retorno à praça no movimento República do Cordel, a união de esforços entre as cordelistas de São Paulo favorece novos projetos como meio de divulgação, criação e manutenção da arte popular e cultural de fazer poesia e cordéis. Estes novos protagonismos vão se debruçando no cordel, e, dessa forma, a ressignificação passa a ser uma proposta de reinvenção e de reformulação, não apenas de suas inserções nesse âmbito, mas nas suas próprias vidas, às quais reelaboram o universo que era majoritariamente masculino para um universo reformulado à mulher contemporânea.



Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral*. *História Oral*, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul.-dez. 2012.

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Editora Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz-Edusp, 1987.

BRANDÃO, Ana Maria, ARAÚJO, Emília Rodrigues. *Interseções Identitárias*. Ribeirão, Portugal: Editora Húmus, 2011.

CATUNDA, Dalinha. Cordel de Saia. Cleusa Santo – *As Mulheres do Cordel*. 2019. Disponível em: <<http://cordel desaia.blogspot.com/2019/11/cleusa-santo-as-mulheres-do-cordel.html>>. Acesso em 20/010/2022.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução de Helder Godinho. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOTLIB, Nádía Battella. A Literatura feita por mulheres no Brasil. In: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahidé. (Orgs.). *Refazendo nós*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

HAESBAERT, Rogério. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Conferência, setembro de 2004.



MACÊDO, Nicoli Braga. SILVA, Sabrini Cordeiro Barbosa da. O cordel no feminino: presença e participação de mulheres autoras. In REIS, Thiago de Souza. CASTRO, Ricardo Figueiredo de. *Anais do 3º Encontro Internacional de História e Parcerias*. v.1, 2021.

MAXADO, Franklin. Maxado Nordestino e o Cordel em Feira de Santana. *Léguas & Meia: Revista de Literatura e Diversidade Cultural*. V. 4, Nº. 03, 2005, p. 232.

ORTEGA, Fernanda. *A Corda. Cordelista Cleusa Santo*. 2018. Disponível em: <<http://acorda.net.br/portfolio/cleusa-santo/>>. Acesso em 20/12/2022.

QUEIROZ, Doralice Alves de. *Mulheres Cordelistas. Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel*. Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG 2006.

SANTOS, M. *Território globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Francisca Pereira dos. *Romaria dos Versos: mulheres autoras na ressignificação do cordel*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Fortaleza: UFC, 2002.

SCORTECCI, Grupo Editorial. Escola de Poetas. *Benedita De Lazzari*. Disponível em: <https://www.scorteccei.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12987&codant=535&cd_secao=625&busca=1>. Acesso em 07/01/2023.

SP Cultura. Produtora Cultural. *Telma Queiroz*. Disponível em <<https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/1043/>>. Acesso em 12/12/2022.

VIVA Nordeste. 2ª edição. *Cleusa Santo*. s/d. Disponível em: <https://sarauvivanordeste.com.br/team/cleusasanto/>. Acesso em 21/12/2022.

DEPOIMENTOS/ BIOGRAFIAS

DE LAZZARI, Benedita. **Entrevista concedida em 22 de ago. de 2018**, na Praça da República em São Paulo.



FRAGA, Marcelo. **Entrevista realizada em 25 ago. 2017**, na Praça da República, em São Paulo.

QUEIROZ, Telma. **Entrevista concedida em 05 de nov. de 2022**. Em sua residência na Zona Sul de São Paulo.

SANTO, Cleusa. **Entrevista concedida em 22 de Ago. de 2018**, na Praça da República em São Paulo.



POLÍTICA BRASILEIRA PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (2020-2021)

Ilda Gonçalves Batista¹
Mary Ângela Teixeira Brandalise²

Introdução

A realidade da pandemia mundial que vivemos, em que milhares de vidas foram e estão sendo perdidas para a covid-19, nos convida a fazer uma reflexão sobre como o campo educacional enfrentou essa crise sanitária e como as escolas foram orientadas para desenvolver o ensino no período mais crítico da pandemia (2020-2021). Zanardi (2020), por exemplo, enfatiza a necessidade de investigar-se **o que está sendo, o que não é e o que poderia ser** a educação nesses tempos, haja vista que as desigualdades sociais se manifestam na educação de forma violenta e estruturam condições adversas para o ensino. Desse modo, conhecer as políticas educacionais que orientaram a educação no período pandêmico parece importante, uma vez que observamos que os desdobramentos da pandemia na educação estão sendo problemáticos.

Para Antunes (2022), educação na pandemia apresenta-se como um grande tema de pesquisa entre os anos de 2020 e 2021, tendo em vista que pesquisadores e pesquisadoras se debruçaram, de forma ampla, a estudar sobre os efeitos da pandemia da covid-19 na educação frente aos mais variados temas de pesquisa. Nesse sentido, entendemos que a análise desses estudos vem se constituindo como importante instrumento para compreender as escolhas e os rumos que a educação tomou durante a crise sanitária.

Na esteira dessas reflexões, emergiu o interesse de investigarmos as produções acadêmicas voltadas à análise do Ensino Remoto como uma política educacional específica para o período pandêmico, culminando na proposição de uma pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade

757

¹ Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (UFPA, 2012) e Mestrado em Educação e Cultura (UFPA, 2019). Atualmente está no Doutorado em Educação (UEPG/PR). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: ildagoncalves92@yahoo.com.br.

² Possui graduação em Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática (UEPG, 1979), Mestrado em Educação (UEPG, 2002) e Doutorado em Educação (PUC/SP, 2007). Atualmente é avaliador do basis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professora Sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA. E-mail: marybrandalise@uol.com.br.



Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA).

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar as produções acadêmicas sobre a política de ensino remoto no Brasil a partir de uma revisão sistemática de literatura (2020-2021), com destaque para a discussão daquelas cujas temáticas focaram na análise da política como uma política educacional. Nesse sentido, busca-se responder a seguinte questão: Quais são e o que revelam as produções acadêmicas voltadas à análise do Ensino Remoto como uma política educacional específica para o período pandêmico no Brasil? Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos os aportes teóricos que embasaram esta pesquisa, ainda que de forma breve. Na segunda seção, expomos os procedimentos metodológicos desta pesquisa. E, por fim, na terceira seção, apresentamos os resultados do mapeamento das produções acadêmicas e a síntese analítica de nove produções acadêmicas que analisaram, especificamente, a Política de aulas não presenciais no Brasil (2020-2021).

Aportes teóricos

A política educacional pode ser entendida como a representação da ação do Estado, isto é, uma política pública posta em ação por “[...] um processo mais ou menos complexo que materializa, geralmente através de programas, as decisões que se tomam no âmbito da disputa política” (FERNANDES, 2018, p. 49). Compreendemos, dessa forma, que a política educacional nasce do *front* político para atender às demandas coletivas e, conseqüentemente, para proporcionar o bem-estar social. Além disso, na maioria das vezes, dependendo do momento e do contexto sociopolítico, a política educacional está associada a negociações e a acordos políticos para resolver problemas práticos do mundo social, almejando transformá-los ou mantê-los.

Assim, ao ter como objeto de estudo a Política do Ensino Remoto objetivada no Brasil no período da pandemia da covid-19 (2020-2021), fundamentado em Bourdieu (2014), temos como pressuposto que o Estado brasileiro, ao elaborar essa política educacional, produziu um efeito de divinização, no qual parece que todos os agentes sociais a aceitaram como uma ação legítima para atender à demanda educacional naquele período pandêmico, quando, na realidade, foram pressionados a aceitar o ensino remoto como melhor alternativa para atendimento às necessidades de distanciamento social. Contudo, isso não significa que os agentes sociais não contestaram essa ação, dado que, como



aponta Lamosa (2021), os trabalhadores da educação, entre muitas formas e maneiras de contestação, têm construído, por meio de seus sindicatos, um amplo conjunto de críticas que sinalizam respostas diferentes às expostas naquele período.

Saviani e Galvão (2021) afirmam que, longe de ser a melhor opção, o isolamento social foi a medida preventiva que nos foi dada pelo governo brasileiro para conter a pandemia, tendo em vista que a ação deste não apenas foi omissa e irresponsável, como pode ser classificada como genocida, já que nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus. Assim, diante do abandono do Governo Federal nas providências que precisariam ser tomadas, cada Governo Municipal ou Estadual adotou, com mais ou menos seriedade e compromisso, o distanciamento social como forma de enfrentar a covid-19. Com isso, não só as escolas, mas outros serviços sociais, tiveram as suas rotinas alteradas do presencial para o remoto, de modo a atender às demandas de distanciamento social e de contenção do vírus.

Nessas condições, Saviani e Galvão (2021) argumentam que se criou o discurso falacioso de que, em oposição ao ensino presencial, que supostamente colocava a vida das pessoas em risco, a adesão ao ensino remoto era a única alternativa para as escolas. Entretanto, ainda conforme os autores, na verdade, as múltiplas determinações do ensino remoto representaram interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e a intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. Por isso, Saviani e Galvão (2021) assinalam que a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar as produções acadêmicas sobre a Política de Ensino Remoto no Brasil a partir de uma revisão sistemática de literatura (2020-2021), com destaque para a discussão daquelas cujas temáticas focaram na análise da política como uma política educacional. Consideramos que este estudo é necessário não por modismo desses tempos pandêmicos, mas porque, nesse processo de ajuste educacional à necessidade pandêmica, vem-se tentando normalizar as atividades de ensino a partir das proposições colocadas por um bloco de poder³ com políticas

³ Formulado pela Coalizão Global de Educação (CGE), foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o Banco Mundial, a *Microsoft*, o *Google*, o *Facebook* e a *Telefônica Foundation*, entre outras organizações. A CGE tornou-se a principal agência mobilizadora e difusora do ajuste realizado mundialmente na educação no período da pandemia. No Brasil, o comitê é liderado pelo movimento empresarial Todos pela Educação (TPE) em articulação com



educacionais que impactaram/impactam, frontalmente, a educação escolar e o trabalho docente (LAMOSA, 2021).

Metodologia da pesquisa

Ao definir como objeto de estudo a Política de Ensino Remoto brasileira, optamos pela revisão sistemática de literatura⁴, a qual envolveu três etapas: 1) levantamento das produções que analisam a política educacional ou o ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil; 2) leitura e identificação das contribuições dessas produções para a análise da Política de aulas não presenciais; e 3) síntese analítica das produções selecionadas para a revisão.

O levantamento das produções, primeira etapa da pesquisa, foi realizado nas bases de indexadores dos periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, da *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*, da *Educ@* e do *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, nas Plataformas *CrossRef*, *Cafe* e *Google* acadêmico e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizamos como meio de busca as palavras-chave: Políticas Educacionais; Políticas de aulas não presenciais; Ensino Remoto; Pandemia; e covid-19, no idioma português; e Educational Policies; Remote Learning; Pandemic; e COVID-19, na língua inglesa. A estratégia empregada para localizar os trabalhos baseou-se na técnica avançada de buscas por permitir explorar todos os campos da base de dados ou campos específicos, como: título, resumo, autor. Para identificar o maior número de trabalhos possíveis, a pesquisa fez uso dos operadores booleanos AND e OR. O recorte temporal da busca foi o período de 2020-2021.

No mapeamento, foram levantados 119 trabalhos. É importante destacarmos que, entre os trabalhos verificados, não há teses. Identificamos 16 dissertações, dois livros e 101 artigos.

a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁴ Galvão e Ricarte (2019) fazem uma diferenciação básica entre dois tipos de revisão de literatura: a revisão de conveniência e a revisão sistemática. A revisão de conveniência é aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída. A revisão sistemática, ao contrário, é uma modalidade de pesquisa, segue protocolos específicos, busca entender e dar logicidade a um grande **corpus documental**.



Chamou-nos atenção o quantitativo de artigos que foram publicados em periódicos científicos sobre a educação no contexto da pandemia da covid-19 nas mais diversas áreas.

Inicialmente, os trabalhos foram selecionados pelos seus títulos conforme abordavam questões relativas ao ensino remoto, à pandemia e à covid-19. Em seguida, a seleção foi refinada pela leitura dos resumos seguida da leitura dos textos completos. A leitura dos textos completos foi realizada com o objetivo de identificarmos qual era a abordagem principal dos trabalhos. Optamos por organizar todos os 119 trabalhos em oito categorias⁵ de acordo com os temas abordados nos textos, conforme descrito na sequência:

- I- Trabalho docente no contexto da pandemia covid-19: nesta categoria, os 30 (25%) textos abordam o tema trabalho docente na pandemia da covid-19 e seus impactos na organização e na realização do trabalho pedagógico, na saúde física e mental e na relação trabalho-família-vida pessoal.
- II- Tecnologias, recursos pedagógicos e práticas docentes em ambientes virtuais no ensino remoto: nesta categoria, os 25 (21%) estudos analisam as experiências docentes durante o ensino remoto com um olhar para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, apontam a necessidade de sua ressignificação e promovem reflexões acerca dos limites, dos desafios e das possibilidades do ensino mediado por ferramentas tecnológicas.
- III- Mudanças do ensino presencial para o ensino remoto e seus efeitos/impactos/consequências na educação: nesta categoria, os 22 (19%) trabalhos apresentam a transição do ensino presencial para o ensino remoto, destacando os desafios para os professores, alunos e pais, assim como os resultados dessa transformação no ensino e na aprendizagem.
- IV- Política educacional, ensino remoto e direito à educação na pandemia da covid-19: nesta categoria, os 16 (13%) estudos traçam um panorama sobre a política educacional, o ensino remoto e o direito à educação durante a pandemia.
- V- Percepções de docentes, alunos e pais sobre o ensino remoto: nesta categoria, os 9 (8%) trabalhos refletem como professores, alunos e pais percebem o ensino remoto.
- VI- Currículo e avaliação no contexto da pandemia da covid-19: nesta categoria, os 8 (7%) textos discutem como os conteúdos curriculares e os modelos avaliativos

⁵ No Apêndice A, estão relacionados os autores das produções mapeadas conforme a categoria na qual foram inseridas, e, no Apêndice B, as referências completas estão relacionadas em ordem alfabética.



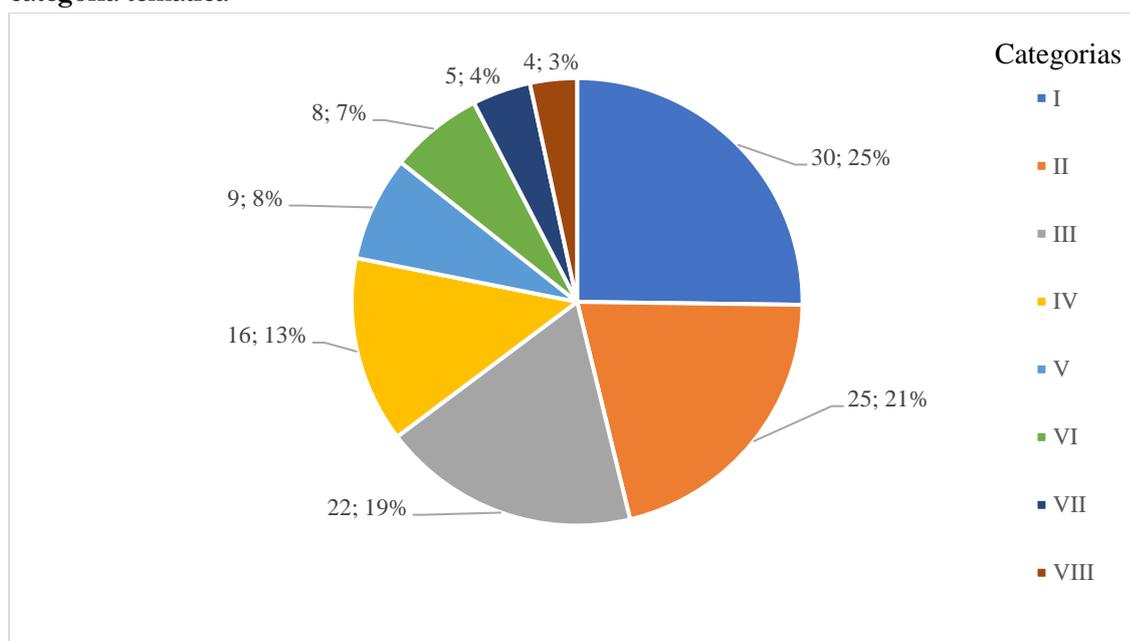
foram repensados para atender ao ensino remoto.

VII- Formação docente no contexto da pandemia da covid-19: nesta categoria, os 5 (4%) estudos exploram a questão da formação docente frente às demandas do ensino remoto.

VIII- Educação especial e inclusiva no contexto da pandemia da covid-19: nesta categoria, os 4 (3%) trabalhos relatam a experiência do ensino remoto para atender crianças com necessidades especiais durante a pandemia da covid-19.

No Gráfico 1, está representada a distribuição da quantidade de produções acadêmicas agrupadas nas categorias temáticas.

Gráfico 1 – Distribuição da quantidade de produções científicas mapeadas conforme a categoria temática



Fonte: dados da pesquisa.

Como evidenciamos na descrição das categorias de I a VIII e no Gráfico 1, as 119 produções científicas que integram esta revisão de literatura discutem sobre uma diversidade de temas relacionados à Política do Ensino Remoto no contexto pandêmico da covid-19, sobressaindo-se aqueles cuja centralidade da discussão foi: a) trabalho



docente (Categoria I); b) tecnologias, recursos pedagógicos e práticas docentes em ambientes virtuais no ensino remoto (Categoria II); c) mudanças do ensino presencial para o ensino remoto e seus efeitos/impactos/consequências na educação (Categoria III); d) política educacional, ensino remoto e direito à educação na pandemia da covid-19 (Categoria IV).

Devido a essa diversidade de temáticas, na terceira etapa da revisão de literatura, nova leitura foi realizada, a fim de selecionarmos criteriosamente os trabalhos que tinham como enfoque a análise da Política de Ensino Remoto no Brasil durante a pandemia da covid-19 (2020-2021), pois nosso objetivo era conhecer em particular o que os estudos traziam sobre a Política do Ensino Remoto brasileiro naquele contexto. Esse enfoque diz respeito aos 16 textos contidos na Categoria IV, ação que nos levou a um refinamento dos textos e à exclusão daqueles que não abordavam diretamente a análise da Política de Ensino Remoto, uma vez que se voltavam para temas que não eram de interesse da nossa pesquisa, embora relacionados às implicações da política no contexto educacional. Assim, foram selecionados nove artigos, os quais são apresentados no Quadro 1 com as seguintes informações: título, autor(es), tema central, tipo de produção e ano de publicação.

Quadro 1 – Publicações que analisam a Política de aulas não presenciais no Brasil (2020-2021)

Nº	Título	Autor(es)	Tema central	Tipo de produção	Ano de publicação
1	<i>Aspectos nefastos da pandemia da covid-19 sobre a política de educação no Brasil</i>	COSTA, Renata Maria Paiva da; SILVA, Antônio Valricelio Linhares; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo.	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2021
2	<i>A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça</i>	SANTOS, Janeide Bispo dos; BATISTA, Marize Damiana Moura; SANTOS, Jean da Silva.	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Capítulo de livro	2020
3	<i>Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal</i>	COSTA, Cláudia Lúcia.	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2020





4	<i>Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020</i>	MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amelia do Rosário Santoro.	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2020
5	<i>Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC</i>	HAGE, Salomão Antônio; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza.	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
6	<i>Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública</i>	MACEDO, Renata Mourão.	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
7	<i>A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano</i>	CARVALHO, Cosmerina de Souza; CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Lúvia Andrade.	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
8	A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares	FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila.	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
9	<i>A escola pública no Marajó: resistência e luta por direitos frente à extrema desigualdade social e crise sanitária</i>	COSTA, Eliane Miranda; CARMO, Eunápio Dutra do.	Educação como direito fundamental na pandemia	Capítulo de livro	2020

Fonte: dados da pesquisa.

É importante acrescentarmos que os nove textos selecionados são artigos de revistas científicas ou capítulos de livros. Destacamos que os artigos de revistas científicas estão publicados nos periódicos das mais diversas áreas, como: Revista Expedições – da teoria de história e historiografia (1), Revista Estudos Históricos (1), *Journal Research, Society and Development* (1), Revista Espaço do Currículo (1), Revista Olhar de Professor (1) e Revista





Educação e Políticas em Debate (2). O livro, que possui dois dos capítulos selecionados, foi publicado em formato digital pela Editora Fi. Não houve a seleção de dissertações, tendo em vista que elas não tinham como objeto de estudo a análise da Política de aulas não presenciais.

Dos artigos escolhidos, quatro tratam de modo direto da Política de Ensino Remoto no Brasil (COSTA, 2020; COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021; MASCARENHAS; FRANCO, 2020; SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020) e cinco abordam a política relacionada à perspectiva da educação como direito fundamental na pandemia (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021; COSTA; CARMO, 2020; FONTOURA, 2021; HAGE; SENA, 2021; MACEDO, 2021). Desses trabalhos, sete são artigos de periódicos científicos (CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021; COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021; FONTOURA, 2021; HAGE; SENA, 2021; MACEDO, 2021; MASCARENHAS; FRANCO, 2020; SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020) e dois são capítulos de livro/*e-book* (COSTA; CARMO, 2020; SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020).

Apresentamos, a seguir, a análise dos nove trabalhos selecionados, com o objetivo de identificar as contribuições dessas produções científicas para a análise da Política de aulas não presenciais para educação no Brasil.

765

Política de Ensino Remoto: síntese analítica das produções científicas que analisam a política educacional no Brasil (2020-2021)

Uma das questões centrais debatidas nos artigos selecionados é sobre a definição do ensino remoto, quer dizer, sobre a política educacional pensada pelos governos para garantir os objetivos educacionais durante a pandemia da covid-19 no Brasil. Os governos (federais, estaduais e municipais), para atenderem a essa demanda de saúde coletiva, elaboraram textos legais e documentos orientadores com a finalidade de assegurar a continuidade do ano letivo e das atividades pedagógicas. No âmbito federal, são exemplos a Medida Provisória N° 934, de 1° de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), e a Lei N° 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), que estabelecem normas excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública provocado pela pandemia da covid-19 sobre a flexibilização do calendário escolar e do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior; o Parecer N° 5, 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), que reorganizou o calendário escolar e deu a possibilidade de cômputo de atividades não





presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual; e o Parecer CNE/CP N°11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020d), que apontou orientações educacionais para a realização de aulas e de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

A síntese analítica dos estudos indica que traçar uma reflexão acerca da política educacional brasileira no contexto pandêmico requer, antes de tudo, a compreensão de que, mesmo antes da pandemia, a educação no Brasil já passava por um processo de desmantelamento alinhado aos preceitos neoliberais e que a crise sanitária instalada em 2020 trouxe agravos a tal processo, acelerando a precarização dessa política educacional via estabelecimento do ensino remoto (COSTA, 2020; COSTA; CARMO, 2020; COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021; HAGE; SENA, 2021; SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020). Assim, de modo geral, os estudos apontam que as orientações introduzidas na política educacional brasileira no período pandêmico “[...] decorrem de um poderoso movimento de ajuste da educação aos interesses do capital, que vem se fortalecendo desde o final da década de 1990” (HAGE; SENA, 2021, p. 9).

De modo mais explícito, Costa, Silva e Arrais Neto (2021) apresentam três elementos que confirmam a tendência de corrosão da educação pública no Brasil, agravada pela pandemia da covid-19 por meio da Política do Ensino Remoto. O primeiro elemento apontado pelos autores é que a pandemia da covid-19 expõe, de modo nevrálgico, o desmonte das políticas educacionais e revela um processo intencional de precarização, que combina redução de investimentos, sucateamento dos serviços prestados e privatização, sob a justificativa de mostrar-se como a fórmula mais eficaz para salvar a educação pública do país.

Em sua análise, os autores assinalam o fato de que a pandemia agravou os problemas educacionais, ao estabelecer o ensino remoto como prática alternativa para atender aos objetivos da educação, tendo em vista que proporcionou a deterioração dessa política pública e o encolhimento da responsabilidade do Estado, bem como abriu espaço para o projeto de expansão da privatização do ensino público. Isso ocorreu porque a pandemia “[...] não apenas forçou a interrupção das atividades acadêmicas presenciais, como também trouxe consigo um modelo de ensino improvisado, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação” (COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021, p. 7-8).

Nesse sentido, os autores apontam que esse modelo de ensino emergencial, ao tentar minimizar os prejuízos da educação durante a pandemia, tem provocado inúmeras discussões acerca de sua viabilidade no contexto brasileiro. Essa reflexão nasce do fato



de que sua implementação repentina desconsiderou as dimensões continentais do país assim como as desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas dos estudantes, propiciando o fortalecimento do processo de exclusão educacional quando “[...] um número considerável de estudantes é (foi) aliado do processo ensino/aprendizagem, simplesmente pelo fato de não ter como acompanhar as aulas remotamente” (COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021, p. 8). Indicam, desse modo, que esse traço da desigualdade brasileira corrobora a fragilização dos processos de ensino e de aprendizagem, o segundo elemento indicado pelos autores.

Além disso, os autores evidenciam que o debate em torno do ensino remoto sugere a solidificação da Educação a Distância (EaD), o terceiro elemento de discussão indicado pelo estudo, tendo em vista que se apresenta como um cenário ideal para consolidar um projeto de expansão da EaD, ao criar, sem que houvesse escolha, a possibilidade de a educação ser realizada a distância nos seus diferentes níveis e modalidades. Isso posto, Costa, Silva e Arrais Neto (2021) sugerem que o ensino remoto se configurou como uma oportunidade ímpar para a ampliação e o fortalecimento da EaD e potencializou a materialização da investida neoliberal contra a educação no país, em que o Estado, pouco a pouco, transforma a educação em um serviço público não estatal organizado em torno de interesses econômicos.

Nessa mesma perspectiva, Costa (2020) analisa a proposta do ensino remoto afirmando que ele resulta na ameaça à educação pública, ao passo em que se insere no processo de avanço do projeto neoliberal ao colocar em xeque a possibilidade de crescimento da EaD e do processo de privatização e de flexibilização da educação. Para a autora, isso ocorre porque as deliberações dos órgãos responsáveis pela educação orientam o ensino remoto em sua forma mais precarizada, sem disponibilizar recursos tecnológicos para que os pobres possam garantir um processo de ensino e de aprendizagem mínimo. Dessa forma, o estudo adverte que esse modelo de ensino acontece sem que haja uma discussão coletiva sobre seu acesso, uma vez que não são considerados e nem disponibilizados aos estudantes recursos de qualidade que permitam conectá-los às aulas remotas.

Mascarenhas e Franco (2020) corroboram essa mesma linha de pensamento ao realizarem a análise do cenário educacional no contexto da pandemia a partir do Parecer CNE/CP N° 5/2020 (BRASIL, 2020c). Eles assinalam que o documento evoca, de maneira arbitrária, a continuidade do processo de aprendizagem dos sujeitos, mediante aulas não presenciais como forma de cumprimento do calendário escolar e a garantia das competências explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem aprofundar



as especificidades e as desigualdades presentes nas diversas regiões do país, desconsiderando a função social da escola, e, ainda, sem problematizar os processos de ensino e de aprendizagem no contexto não presencial.

Os autores acrescentam à discussão que o Parecer CNE/CP N° 5/2020 (BRASIL, 2020c), ao simplesmente propor o ensino remoto, não demonstra preocupação com os sujeitos que participam do processo educativo, não organiza formas e meios de incluí-los, apenas enaltece a possibilidade de cumprir os dias letivos e indica que está alicerçado a um princípio educativo formal-tecnicista de cumprimento das 800 horas curriculares, que desconsidera as desigualdades sociais e tecnológicas presentes no território brasileiro e comete uma injustiça cognitiva, constituindo-se como uma proposta elitista, discriminatória e perversa aos alunos da escola pública (MASCARENHAS; FRANCO, 2020).

Nesse sentido, Santos, Batista e Santos (2020) analisam que as orientações advindas da gestão da educação brasileira no trato do ano letivo de 2020, apesar de conseguirem integrar os estudantes de diferentes condições sociais, não deram conta de minimizar a desigualdade no acesso à educação. Para os autores, os documentos até orientaram as atividades não presenciais durante a pandemia, mas a partir de uma perspectiva de classe que privilegia interesses em detrimento do direito à educação. Assim, o estudo indica que as recomendações estabelecidas no país materializam a educação nesse tempo pandêmico como um privilégio que atribui vantagem aos

768

[...] estudantes do grupo social que tem apropriação do capital cultural e que, no geral, está preparada para orientar as crianças e jovens nas tarefas escolares e na organização do tempo pedagógico [...] tendo as condições de viver o afastamento social e que tem poder econômico para ter acesso às tecnologias. (SANTOS; BATISTA; SANTOS, 2020, p. 147-148).

É no fluxo dessas ideias que o estudo de Hage e Sena (2021, p. 3) revela que as orientações definidas pelos governos não deram conta de solucionar o problema educacional dos estudantes brasileiros, uma vez que apresentam soluções “[...] burocráticas e padronizadas, que centralizam o foco na transmissão de conteúdos, prescritos pela BNCC, de forma não presencial ou de forma híbrida e, na reorganização do calendário escolar para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”. Para os autores, é por meio desse movimento hegemônico de políticas padronizadas e homogêneas, protagonizado pelos grupos empresariais como estratégia para avançar com a



mercantilização da educação, que a pauta do direito à educação tem sido negligenciada, porque desconsidera a diversidade da população brasileira.

Desse modo, observamos que as soluções apresentadas seguem na contramão dos preceitos legais e constitucionais, que asseguram a oferta da educação com qualidade, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, Art. 3º, Inciso IX (BRASIL, 1996), e a Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso VII (BRASIL, 1988), ao fortalecer a desqualificação dos processos educativos e as desigualdades socioeducacionais. Indicam, portanto, um caráter profundamente excludente, ao passo que ignoram uma pluralidade de contextos socioculturais para seguir com o currículo e com o cumprimento do ano letivo. Dessa forma, nesse período pandêmico, temos assistido a um intenso processo de negligência com a educação dos estudantes brasileiros, no qual o ensino remoto surge como “[...] versão que, de certo modo, atropela a legislação, à medida que o formato escolar com 100% de atividades não presenciais acaba sendo validado como forma de dar continuidade aos objetivos da educação” (HAGE; SENA, 2021, p. 10).

Tendo em vista essas afirmações, Fontoura (2021), ao buscar evidenciar os primeiros movimentos da relação Estado e Escola no contexto da pandemia da covid-19 à luz da efetivação do direito à educação com qualidade social, discorre que “[...] a qualidade da educação nesse cenário ficou comprometida, da mesma forma que a efetivação do direito à educação, pois a própria organização do trabalho pedagógico desenvolvido por essas escolas, nesse momento, estava deficitária” (FONTOURA, 2021, p. 1083). Na perspectiva do autor, isso ocorreu porque o Governo Federal apenas adequou o ensino presencial para o ensino remoto, não havendo nenhuma orientação clara e objetiva em como encaminhar o novo cotidiano escolar; o que houve foi apenas a indicação da implementação do ensino remoto sem planejamento e sem organização articulada entre as redes de educação.

O autor adverte que essa desarticulação de ações se configura como a maior falha da gestão governamental frente à pandemia, visto que houve erros na comunicação entre Estado e Sociedade, o que interferiu na efetivação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas redes de educação. Assim, para além da não mobilização de recursos imediatos para efetivar a educação no contexto pandêmico, o Estado negou o direito à educação quando não proporcionou “[...] uma articulação efetiva junto ao plano de contingência sanitário que [se considera] ou ao menos [se incorpora] a necessidade de (re)pensar o arranjo escolar neste momento particular da história” (FONTOURA, 2021,



p. 1085). Nesse sentido, a qualidade social da educação foi relegada a segundo plano quando o foco se pautou na oferta educativa ao maior número de estudantes possíveis, desconsiderando as necessidades imediatas das comunidades escolares.

Diante desses apontamentos, Costa e Carmo (2020, p. 63-64) identificam que, sem infraestrutura e um planejamento claro por parte do Estado, “[...] o ERE [Ensino Remoto Emergencial] atendeu ao jogo político-econômico e midiático, impondo a professores e alunos o consumo de uma parafernália tecnológica sob a alegação de reduzir os danos provocados com o fechamento das escolas”. Na prática, desenhou-se o aprofundamento da desigualdade social quando esse modelo de ensino, forjado no calor do momento, implicou um movimento de adaptação das diversas redes educacionais no país. Isso resultou, por um lado, lucros às empresas, e, por outro, grandes desafios aos professores, alunos e pais.

Assim, Carvalho, Cruz e Coelho (2021, p. 1139) apontam que o ensino remoto, ainda que se apresente ao setor educacional com a intenção de ser uma alternativa, não se demonstra eficaz pela “[...] dificuldade de acesso aos suportes tecnológicos e internet, dificuldade quanto ao uso, e em lidar com a linguagem virtual (tanto para estudantes quanto para professores/as), sobrecarga de trabalho somada ao estresse pertinente à situação de pandemia”. Os autores afirmam, portanto, que o ensino remoto pouco ou nada contribuiu com o objetivo de realizar uma educação minimamente de qualidade, engajada na construção de saberes e no aprendizado, ao passo que não se preocupou com as condições materiais e emocionais em que a educação se desenvolveria.

Nas palavras de Macedo (2021), os estudos apontam para a insuficiência de políticas públicas educacionais no período da pandemia, uma vez que não garantiram a conectividade e o direito à educação no país em meio à crise. Conforme reflexão da autora, a iniciativa dada pelo governo brasileiro indica uma somatória de privilégios e de reforço de desigualdades sociais, educacionais e digitais, em que “[...] o ensino *on-line* é apenas um paliativo em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões” (MACEDO, 2021, p. 276).

Por isso, Hage e Sena (2021, p. 12) indicam:

O que as diversas análises têm demonstrado é que essas medidas têm servido, tão somente, para o cumprimento formal das 800 horas exigidas pela legislação, através do compartilhamento de conteúdo que, uma vez isolados das relações sociais que medeiam a práxis escolar, pouco contribuem para a reflexão crítica e formação humana dos estudantes.



No entendimento dos autores, as orientações dadas pelo governo não deram conta de um processo educativo de efetiva qualidade em tempos de pandemia, pois desconsideraram o fato de que o modelo proposto promove a exclusão social e educacional dos estudantes, a restrição do direito à educação à aprendizagem de “conteúdos essenciais” e a intensificação da precarização do trabalho docente.

A análise desses estudos aponta que a educação pública no contexto pandêmico passou por um verdadeiro apagão e que a resposta dada pelo Estado brasileiro para solucionar os problemas educacionais nesse período seguiu a lógica neoliberal, em que o modelo de ensino objetivado representa a aniquilação da educação e da escola como bem público para atender a interesses econômicos. Contudo, com fundamento em Bourdieu (1989, 2014), acrescentamos que o interesse do governo brasileiro, ao gerir a educação na pandemia, ao que parece, não está atrelado apenas a questões econômicas. Está ligado, também, a instâncias de poder que determinam os instrumentos de cumplicidade imediata das estruturas sociais e das estruturas mentais, que tendem a garantir a reprodução continuada da distribuição do capital não só econômico como simbólico, permitindo que a estrutura do mundo social se mantenha em suas diferentes formas de funcionamento.

Essa ideia sustenta-se no entendimento de que o campo político tem sido eficaz em criar estratégias que operam para manter a lógica de produção simbólica que determinados agentes ou grupos de agentes necessitam para manter a estrutura social. Entretanto, essa ação é imperceptível porque os que ocupam esse espaço em posição dominante trabalham para manter a lógica da estrutura social, sendo os seus interesses produtores do efeito necessário para que os dominados não adquiram os instrumentos de ruptura que possibilitam conhecer essa estrutura. É importante acrescentarmos que todas as estratégias que os agentes procuram utilizar para impor o seu ponto de vista sobre o mundo social e a sua posição nesse mundo perpassam por dois extremos:

[...] o insulto, *idios logos* pelo qual um simples particular tenta impor o seu ponto de vista correndo o risco da reciprocidade; a *nomeação oficial*, ato de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do coletivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado, detentor do *monopólio da violência simbólica legítima*. (BOURDIEU, 1989, p. 146, grifos do autor).



Isso quer dizer que há duas formas de manter viva a lógica da estrutura social e que o campo político, na figura do Estado, tem sido determinante na oferta de produtos políticos que perpetuam tomadas de posição no mundo social. Segundo Bourdieu (1989), é a partir do campo político que a distribuição de poder desigual pode ser explicitada, pois ele é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns devem escolher. Em outras palavras, o autor sugere que o campo político, ao ter em seu domínio produtos que são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, determina a distribuição e o acesso que os diferentes grupos têm desses instrumentos.

Desse modo, a educação tem sido objeto e instrumento de luta, uma vez que oferece, mediante a acumulação de capital cultural, os meios de agentes e de grupos de agentes constituírem objetivamente a sua visão de mundo e a representação de seus interesses. Por isso, compreende-se que a ação do governo brasileiro na educação no contexto da pandemia da covid-19 não passou de uma estratégia política influenciada por disputas de poder, na qual as políticas educacionais se apresentaram como necessárias para atender a interesses individuais e coletivos. Assim, tudo indica que o governo brasileiro, em vez de solucionar o problema educacional ocasionado pela pandemia, decidiu propor uma política frágil e limitada para garantir a intenção política na relação com um estado do jogo político.

Essa análise sugere, portanto, que o Estado, por um lado, falhou ao decidir por uma política educacional que não orientou claramente a educação no período pandêmico, e, por outro, foi competente ao utilizar da sua eficácia simbólica para (re)produzir desigualdades educacionais, ao promover a perda da qualidade do ensino e da aprendizagem e ao não garantir os princípios legais propostos para a educação brasileira na legislação e nas normas constitucionais do país.

Considerações finais

Os estudos sobre a análise da Política de aulas não presenciais nos permitem afirmar que a política educacional objetivada durante a pandemia da covid-19 (2020-2021) trouxe transformações ao ensino presencial, reverberando em profundas implicações à educação. As produções científicas que se propuseram a analisar a política educacional



indicam que essas implicações são produto do descaso estatal em garantir, ao menos, o mínimo que é de direito aos estudantes brasileiros, dado que muito pouco foi feito para orientar e para financiar a educação no período tão complexo que foi a pandemia da covid-19.

Assim, observamos que a concepção de Estado que norteou as ações governamentais durante a pandemia da covid-19 foi crucial na definição da política educacional brasileira. Essa afirmação fundamenta-se, inicialmente, na ação do Estado para nortear a educação nesse período (2020-2021), isto é, em suas políticas educacionais, que indicam uma definição de política e de educação excludentes, e, por isso, reprodutoras de desigualdades. Isso porque não trouxeram orientações claras a respeito de como o ensino deveria ser pensado e objetivado durante as aulas não presenciais, uma vez que esses documentos apenas estabeleceram a política enfatizando a dispensa da obrigatoriedade do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos.

Nesse sentido, a alternativa apresentada pelo Estado brasileiro até oportunizou o acesso à educação nos tempos pandêmicos; contudo, foi um acesso paliativo e não universalizado, já que não garantiu o direito à educação, em vista de que não considerou quanto aos princípios em que deve ser ministrado o ensino, conforme preceitua a LDB Nº 9.394/1996, em seu Art. 3º, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” e “[...] garantia do padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1996, n.p.) na escola pública. Logo, o direito à educação não foi assegurado, uma vez que a proposição da Política de aulas não presenciais atentou apenas para garantir o calendário escolar e o cumprimento da carga horária mínima prevista em lei, seguindo na contramão de uma educação de qualidade e do dever do Estado quanto à garantia da educação escolar pública.

A síntese analítica das produções científicas sobre a Política de aulas não presenciais nos permite concluir que há lacunas em aberto por se tratar de ensaios teóricos e analíticos que descrevem a situação educacional durante a pandemia a partir de uma leitura documental. Consideramos que os contextos em que tais políticas foram implementadas e recontextualizadas podem constituir-se objetos de novos estudos e novas pesquisas com a participação dos agentes (gestores, professores, alunos) que objetivaram a política nos diferentes níveis educacionais, da Educação Básica e da Educação Superior. Dessa forma, a revisão de literatura aponta para a necessidade de “[...] futuras pesquisas para



avaliar a dimensão dos prejuízos causados pela crise sanitária, sob o ponto de vista da exclusão educacional” (COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021, p. 13).

Referências

ANTUNES, Jeferson. Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e covid-19. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e253710, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248253710por>

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020a.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos



Jurídicos, [2020b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2020c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2020d]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2022.

775

CARVALHO, Cosmerina de Souza de; CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-61535>

COSTA, Cláudia Lúcia. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

COSTA, Eliane Miranda; CARMO, Eunápio Dutra do. A escola pública no Marajó: resistência e luta por direitos frente à extrema desigualdade social e crise sanitária. *In*: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. (org.). **Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 57-87.





COSTA, Renata Maria Paiva da; SILVA, Antônio Valricelio Linhares da; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13313>

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1072-1089, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62228>

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>

HAGE, Salomão Antônio; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>

LAMOSAS, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: AFFONSO, Cláudia *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Volume 2. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210203>



MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amelia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020.

SANTOS, Janeide Bispo dos; BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; SANTOS, Jean da Silva. A pandemia e as “atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. *In*: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. (org.). **Diálogos críticos, volume 3**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 124-155.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **ANDES-SN**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

ZANARDI, Teodoro. Prefácio. *In*: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. (org.). **Diálogos críticos, volume 3**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-15.

777



APÊNDICE A – Publicações sobre o estudo da Política de aulas não presenciais no Brasil

Quadro 1 – Levantamento de publicações que contribuem para o estudo da Política de aulas não presenciais no Brasil

Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Trabalho docente no contexto da pandemia da covid-19	Nesta categoria, os textos abordam o tema trabalho docente na pandemia da covid-19 e seus impactos na organização e na realização do trabalho pedagógico, na saúde física e mental e na relação trabalho-família-vida pessoal. Os estudos evidenciam que o contexto pandêmico, ao introduzir de modo massivo tecnologias digitais nos processos de trabalho docente, flexibilizou a tarefa docente, causando ainda mais intensificação e precarização.	Affonso <i>et al.</i> (2021); Araujo e Yannoulas (2020); Barros <i>et al.</i> (2021); Bernardo, Maia e Bridi (2020); Cavalini <i>et al.</i> (2021); Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021); Jesus (2020); Lemos, Barbosa e Monzato (2020); Melo e Tomaz (2020); Monteiro e Souza (2020); Nepomuceno e Algebaile (2021); Okeke-Uzodike e Gamede (2021); Oliveira (2020); Oliveira e Pereira Junior (2020); Pinho <i>et al.</i> (2021); Rojas, Martínez e Riffo (2020); Sallaberry <i>et al.</i> (2020); Santos, Lima e Sousa (2020); Santos, Silva e Belmonte (2021); Saraiva, Traversini e Lockmann (2020); Silva e Lima (2020); Silva, Castro e Severo (2021); Soares e Colares (2021); Sousa, Pinto e Fialho (2021); Sousa <i>et al.</i> (2021); Souza <i>et al.</i> (2020); Varela e Santa (2021); Vidal (2020); Villa, Sepúlveda e Burgos (2020); Zandavalli e Silva (2020).	30	25%



Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Tecnologias, recursos pedagógicos e práticas docentes em ambientes virtuais no ensino remoto	Nesta categoria, os estudos analisam as experiências docentes durante o ensino remoto com um olhar para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, apontam a necessidade de sua ressignificação e promovem reflexões acerca dos limites, dos desafios e das possibilidades do ensino mediado por ferramentas tecnológicas.	Almeida e Dalben (2020); Arruda e Nascimento (2021); Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021); Bona (2020); Carrillo e González (2021); Castro, Rodrigues e Ustra (2020); Cazal (2021); Charczuk (2020); Farias e Silva (2021); Fettermann e Tamariz (2021); Giordano <i>et al.</i> (2021); Kiernan (2020); Loose e Ryan (2020); Lucas e Moita (2020); Nonato, Sales e Cavalcante (2021); Pereira (2021); Qadir e Al-Fuqaha (2020); Rebenko, Nikolenko e Doronina (2021); Rondini, Pedro e Duarte (2020); Silva (2021); Simm <i>et al.</i> (2020).	25	21%
Tecnologias, recursos pedagógicos e práticas docentes em ambientes virtuais no ensino remoto	Nesta categoria, os estudos analisam as experiências docentes durante o ensino remoto com um olhar para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, apontam a necessidade de sua ressignificação e promovem reflexões acerca dos limites, dos desafios e das possibilidades do ensino mediado por ferramentas tecnológicas.	Snecikovski (2021); Valente <i>et al.</i> (2020); Veloso e Briccia (2021); Vieira (2021).	25	21%



Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Mudanças do ensino presencial para o ensino remoto e seus efeitos/impactos/consequências na educação	Nesta categoria, os trabalhos apresentam a transição do ensino presencial para o ensino remoto, destacando os desafios para os professores, alunos e pais, assim como os resultados dessa transformação no ensino e na aprendizagem.	Abumalloh <i>et al.</i> (2021); Avila (2021); Barber <i>et al.</i> (2021); Castro (2020); Costa (2021); Costa e Teixeira (2021); Diehl (2021); Fernandes <i>et al.</i> (2021); Herold e Chen (2021); Karaskose (2021); Kieran e Yvonne (2020); Klinko e Carvalho (2021); Kulikowski, Przytuła e Sulkowski (2021); Kumar <i>et al.</i> (2021); Niz e Tezani (2021); Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2020); Santos (2020); Silva (2020); Sokolovskaya (2020); Stanislau <i>et al.</i> (2021); Zapata-Garibay <i>et al.</i> (2021a); Zapata-Garibay <i>et al.</i> (2021b).	22	19%



Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Política educacional, ensino remoto e o direito à educação na pandemia da covid-19	Nesta categoria, os estudos discutem sobre a política educacional, o ensino remoto e o direito à educação durante a pandemia. Os trabalhos traçam um panorama sobre as políticas educacionais criadas e implementadas excepcionalmente devido à pandemia da Covid-19, focalizando a questão do direito à educação no Brasil.	Arruda (2020); Carvalho, Cruz e Coelho (2021); Castioni <i>et al.</i> (2021); Costa (2020); Costa, Silva e Arrais Neto (2021); Fontoura (2021); Garrido (2021); Hage e Sena (2021); Macedo (2021); Magalhães (2021); Mascarenhas e Franco (2020); Moreira <i>et al.</i> (2021) Pernisa Júnior, Leal e Campos (2021); Reis e Navarro (2021); Reuge <i>et al.</i> (2021); Uchoa, Sena e Gonçalves (2020).	16	13%
Percepções de docentes, alunos e pais sobre o ensino remoto	Nesta categoria, os trabalhos refletem como professores, alunos e pais visualizam o ensino remoto.	Alves, Martins e Moura (2021); Chaves Filho <i>et al.</i> (2020); Dias (2021); Gonzaga (2020); Gonzalez (2021); Lunardi <i>et al.</i> (2021); Silva e Missagia (2021); Silva e Peixoto (2020); Vitorassi (2021).	9	8%
Currículo e avaliação no contexto da pandemia da covid-19	Nesta categoria, os textos discutem como os conteúdos pedagógicos e os modelos avaliativos foram repensados para atender ao ensino remoto.	Cipriani, Moreira e Corrêa (2020); Garcia e Garcia (2020); Jacques, Ouahabi e Lequeu (2020); Khan <i>et al.</i> (2021); Lorenzo (2020); Pimenta e Sousa (2021); Silva e Silva (2021); Wolff (2020).	7	7%

Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Formação docente no contexto da pandemia da	Nesta categoria, os estudos exploram a questão da formação docente frente às demandas do ensino remoto.	Barbosa, Garcia e Frota (2021); Cruz, Coelho e Ferreira (2021); Nunes, Raic e Souza (2021); Sanchotene <i>et al.</i> (2021); Siqueira (2021).	5	4%
Educação especial e inclusiva no contexto da pandemia da covid-19	Nesta categoria, os trabalhos relatam a experiência do ensino remoto para atender crianças com necessidades especiais durante a pandemia da covid-19.	Camizão, Conde e Victor (2021); Pletsch e Mendes (2020); Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020); Souza e Dainez (2020).	4	3%
Total			119	100%

Fonte: elaborado pela autora.



APÊNDICE B – Lista de referências dos trabalhos levantados na revisão da literatura sobre a Política de aulas não presenciais no Brasil (2020-2021)

ABUMALLOH, Rabab Ali *et al.* The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education. **Technology in Society**, [s. l.], v. 67, p. 1-11, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101728>

AFFONSO, Cláudia *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Volume 2. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, LPP, 2021.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-20, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.23968>

ALVES, Lucicleide Araújo de Sousa; MARTINS, Alexandra da Costa Souza; MOURA, Adriana Alves de. Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica. **Revista Ibero Americana de Educacion**, Madrid, v. 86, n. 1, p. 61-78, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614373>

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 37-54, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.37-54.1851>

783



AVILA, Lucas Reis. **A pandemia de 2020 e a escola**: análises sobre autonomia de estudantes em uma Escola da rede pública do Estado de Minas Gerais. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LucasReisAvila_18937.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

BARBER, Paul H. *et al.* Disparities in remote learning faced by first-generation and underrepresented minority students During COVID-19: insights and opportunities from a remote research experience. **Journal of Microbiology & Biology Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1-25, jan./fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2457>

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; GARCIA, Laís Helena; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-18, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.57915>

BARROS, Claudia Cristiane Andrade *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/norus.v8i14.19908>

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antônia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3917>

BONA, Jeferson Luz. **Os desafios da docência do ensino superior**: o uso das tecnologias no ensino remoto. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28539>. Acesso em: 4 out. 2022.



CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patrícia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147245165>

CARRILLO, Miguel Agustín Ortega; GONZÁLEZ, Diana del Consuelo Caldera. Organizational strategies for remote learning. Exploratory study during the pandemic at a private university. **Technium Social Sciences Journal**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 20-34, mar. 2021.

CARVALHO, Cosmerina de Souza de; CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-61535>

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>

CASTRO, Marcelo Lonzetti. **Organização e reorganização escolar e as práticas docentes em tempos de pandemia**: um estudo de caso. 2020. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2020. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Marcelo%20Lonzetti%20Castro.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

CASTRO, Douglas Pereira; RODRIGUES, Nayane Danielle de Sousa; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. **Interfaces científicas**, Sergipe, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314543.72-86>

CAVALINI, Gustavo *et al.* Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. **Saúde Coletiva**, Barueri, v. 11, n. COVID, p. 7105-7122, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2021v11iCOVIDp7105-7122>



CAZAL, Diánis Ferreira Irias. **O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira percursos e percalços**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13306>. Acesso em: 4 out. 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>

CHAVES FILHO, Flávio Henrique *et al.* Discurso sedutor sobre o ensino remoto e professores e professoras de Ciências Naturais: adesão ou resistência? **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 503-522, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i3.38725>

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CORRÊA, Cíntia Chung Marques. Políticas, currículo e práticas docentes: os impactos postos pela Covid-19 no contexto escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 452-465, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53310>

COSTA, Carla Aparecida. Reflexões cotidianas em tempos pandêmicos: sobre educação, democracias e desigualdades sociais, que lições aprenderemos com a pandemia? **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 34, p. 196-203, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.110566>

COSTA, Cláudia Lúcia. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

COSTA, Patrícia Coelho; TEIXEIRA, Luiz Augusto Cavalcante. Meios digitais, ensino e prática docente: mudanças e permanências no contexto da pandemia de COVID 19. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 26-40, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.55795>



COSTA, Renata Maria Paiva da; SILVA, Antônio Valricelio Linhares da; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13313>

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016>

DIAS, Fabricio Fernandes. **Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia**: percepções e desafios. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Catalão, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11143>. Acesso em: 4 out. 2022.

DIEHL, Indira Vizzoto. **O ensino remoto e suas implicações no ensino da matemática**. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/2955>. Acesso em: 4 out. 2022.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Denise Mota Pereira da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, Vitória, v. 32, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/geo.v1i32.35529>

FERNANDES, Maria Assunção Flores *et al.* Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 1, p. 5-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 323- 344, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.9070>



FETTERMANN, Joyce Vieira; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1072-1089, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62228>

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>

GARRIDO, Felipe Andres Zurita. Políticas Educativas para el sistema escolar en el contexto de la emergencia sanitaria del COVID-19 en Chile. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 9, p. 1-16, 2021.

GIORDANO, Carlos Vital *et al.* Análises da aplicação do ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Científica Hermes**, Osasco, n. 29, p. 3-17, abr./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21710/rch.v29i0.602>

GONZAGA, Luciano Luz. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1999-2015.id860>

GONZALEZ, Patrícia Daniele Tristão. **Narrativa de uma docente da educação básica**: da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021.



HAGE, Salomão Antônio; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>

HEROLD, Debora; CHEN, Tina. Switching from Face-to-Face to Online Instruction Midsemester: impacts and challenges for student Learning and success. **Journal of Teaching and Learning with Technology**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 321-336, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14434/jotlt.v10i1.30521>

JACQUES, Sébastien, OUAHABI, Abdeldjalil; LEQUEU, Thierry. Remote Knowledge acquisition and assessment during the COVID-19. **International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. 120-138, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i6.16205>

JESUS, Cláudia Santos de. Políticas de educação e o trabalho docente no contexto da pandemia por covid-19 no Brasil. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA – SEMOC, 23., 2020, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2020. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3045/1/POL%C3%8DTICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20O%20TRABALHO%20DOCENTE%20NO%20CONTEXTO%20DA%20PANDEMIA%20POR%20COVID-19%20NO%20BRASIL.docx.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

KARAKOSE, Turgut. Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education. **Education Process International Journal**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 53-61, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.4>

KHAN, Zeenath Reza *et al.* 'e'-thinking teaching and assessment to uphold academic integrity: lessons learned from emergency distance learning. **International Journal for Educational Integrity**, [s. l.], v. 17, n. 17, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00079-5>



KIERAN, Egan; YVONN, Crotty. Sustaining a prolonged pivot: Appraising challenges facing higher education stakeholders in switching to online learning. **Sciendo**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-9, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.2478/ijtr-2020-0001>

KIERNAN, Julia E. Pedagogical commentary: Teaching through a pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-5, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100071>

KLINKO, Janaina; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 58-67, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p58-67>

KULIKOWSKI, Konrad; PRZYTUŁA, Sylwia; SUŁKOWSKI, Łukasz. The motivation of academics in remote teaching during the COVID-19 Pandemic in Polish Universities—opening the debate on a new equilibrium in e-Learning. **Sustainability**, [s. l.], v. 13, n. 5, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13052752>

KUMAR, Arunaz *et al.* Impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning in health professional education: a mixed methods study protocol. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 21, n. 439, p. 1-7, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02871-w>

LEMONS, Ana Heloísa da Costa; BARBOSA, Alane de Oliveira; MONZATO, Priscila Pinheiro. Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 60, n. 6, p. 388-399, nov./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-759020200603>

LOOSE, Crystal C.; RYAN, Michael G. Cultivating teachers when the school doors are shut: two teacher-educators reflect on supervision, instruction, change and opportunity during the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 5, p. 1-11, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582561>

LORENZO, Manuela Fortes. **Zoom in, zoom out**: the impact of the COVID-19 pandemic in the classroom. 2020. 52 f. Dissertação (Mestrado em Administração) –



Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30025>. Acesso em: 4 out. 2022.

LUCAS, Mário Leandro; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a Covid-19. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1433>

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões *et al.* Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210203>

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702021005000012>

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amelia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.16011>

MELO, Keite Silva de; TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 12-35, jun./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52400>

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUSA, José Carlos. Mental health and university teaching working conditions in the COVID 19 pandemic. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 9, p. 1-16, 2020.



MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque *et al.* Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1054-1071, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62400>

NEPOMUCENO, Vera Lúcia; ALGEBAILLE, Eveline. Educação Básica no Brasil, trabalho docente e pandemia: o que esperar do futuro? **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 193-212, jan./jun. 2021.

NIZ, Claudia Amorim Francez; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16068.035>

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>

NUNES, Cláudio Pinto; RAIC, Daniele Farias Freire; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Education in the pandemic: questions about teaching work, curriculum and remote teaching. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16047>

OKEKE-UZODIKE, Obianuju E.; GAMEDE, Vangeli. The dilemma of unrelenting workload amidst COVID-19 Pandemic: an agenda for university female academics. **Journal of Research in Higher Education**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 12-46, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24193/JRHE.2021.1.1>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista**



Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>

PEREIRA, Guilherme Almeida de Souza. **Sala de aula invertida, aulas remotas e avaliações através de explicações em vídeos**: o uso de práticas experimentais no ensino dos processos de eletrização. 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1838>. Acesso em: 4 out. 2022.

PERNISA JÚNIOR, Carlos; LEAL, Paulo Roberto Figueira; CAMPOS, Monique Ferreira. Fotojornalismo e representações da educação: as narrativas sobre o contexto de precariedade no ensino remoto brasileiro. **Revista Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 15, n. 2, p. 139-163, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/rmc.v15i2.49547>

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08274, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v32.8274>

PINHO, Paloma de Sousa *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 23 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>

QADIR, Junaid; AL-FUQAHA, Ala. A student primer on how to thrive in Engineering education during and beyond COVID-19. **Education Sciences**, [s. l.], v. 10, n. 9, p. 1-22, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10090236>



REBENKO, Maryna; NIKOLENKO, Oksana; DORONINA, Natalia. Online learning strategies in Taras Shevchenko National University Of Kyiv as a post-pandemic outcome. **International Journal of Innovative Technologies in Social Science**, Warszawa, v. 30, n. 2, p. 1-12, jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7595

REIS, Francisco José Candido dos; NAVARRO, Anderson Marliere. Avaliação de Programas Educacionais no contexto da Educação Remota e Covid-19. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, p. 1-7, ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7595

REUGE, Nicolas *et al.* Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 87, p. 1-4, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102485>

ROJAS, Oscar; MARTÍNEZ, Marlenis; RIFFO, Rocío. Gestión directiva y estrés laboral del personal docente: mirada desde la pandemia Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1226-1241, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14360>

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SALLABERRY, Jonatas Dutra *et al.* Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>

SANCHOTENE, Ismael Jung *et al.* Competências digitais docentes e o processo de ensino remoto durante a pandemia da covid-19. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1303>



SANTOS, Flávio Roberto dos. **Ensino-aprendizagem no período de pandemia (covid-19): reflexos do ensino a distância no curso de direito em Teixeira de Freitas - BA.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648>

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. S237-S243, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100s100013>

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 14 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 30 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>

SILVA, Cecília Deolindo da. **Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino remoto: Trabalhando funções orgânicas com o auxílio do Google.** 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41078>. Acesso em: 2 out. 2022.

SILVA, Flávia Cristina dos Santos; PEIXOTO, Gilmará Teixeira Barcelos. Percepção de professores da rede estadual do Município de São João da Barra - RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino a distância emergencial. **Research, Society and**



Development, [s. l.], v. 9, n. 10, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9023>

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1604-1628, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>

SILVA, Jordan Prazeres Freitas da. **Implicações da pandemia de COVID-19 nas condições e nos modos de cuidado ofertados na primeira infância**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55473>. Acesso em: 2 out. 2022.

SILVA, LÍlian Carine Madureira Vieira da; CASTRO, Khrysalis Pires de; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. As experiências de docentes da educação básica do rio grande do sul com alunos da rede pública em tempos de ensino remoto e pandemia. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 3, n. 18, p. 238-252, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2585>

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antônio Bosco de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 15, p. 286-312, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42973>

SILVA, Renato Caixeta da; MISSAGIA, Eliane Velloso. Avaliações docentes sobre o ensino remoto na pandemia à luz da linguística sistêmico-funcional: recursos tecnológicos, materiais didáticos e avaliabilidade em foco. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 116-139, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.113161>

SIMM, Juliana *et al.* As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1438>



SIQUEIRA, Lorena Braga de. **Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professoras da Educação Infantil**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43689>. Acesso em: 2 out. 2022.

SNIECIKOVSKI, Luiz Eduardo Baglioli. **Tecnologias digitais na prática pedagógica de um curso de odontologia durante a pandemia de covid-19**. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1802>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas Públicas e Docência no contexto da Pandemia no Norte do Brasil. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 2, n. 1, p. 106-125, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/poliges.v2i1.8250>

SOKOLOVSKAYA, I. E. Socio-psychological factors of students satisfaction in the context of digitalization of education during the COVID-19 pandemic and self-isolation. **Digital Sociology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 46-54, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54>

SOUSA, Ana Carolina Braga de; PINTO, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A história da educação do Ceará em tempos de pandemia e o ensino remoto: memórias, conjuntura social e ressignificação do trabalho docente (2020-2021). **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 22, n. 37, p. 1-120, jan./jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31514/rliberato.2021v22n37.p07>

SOUSA, Fernando Santos *et al.* Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 3, n. 18, p. 77-95, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2591>

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis**



Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>

STANISLAU, Evaldo *et al.* Resposta rápida à covid em um ecossistema educacional: como mudamos do presencial ao ensino remoto em 48hs. **The Brazilian Journal of Infectious Diseases**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 38, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bjid.2020.101152>

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. (org.). **Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020.

VARELA, Raquel; SANTA, Roberto Della. Pandæmonium educacional? Para um manifesto docente contra a distância social. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 183-202, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2021.60306>

VELOSO, Augusta Maria Fontes; BRICCIA, Viviane. O professor remoto: a reinvenção da prática pela fluência digital. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 1-6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12138>

VIDAL, Marinalia. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. **Interacções**, Santarém, v. 16, n. 54, p. 94-105, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.21073>

VIEIRA, Kesia Cristina dos Santos. **Uma sequência de ensino-aprendizagem: movimento circular como proposta para o ensino remoto**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15032>. Acesso em: 2 out. 2022.



VILLA, Ninosca Bravo; SEPÚLVEDA, Juan Guillermo Mansilla; BURGOS, Alex Véliz. Teleworking and work stress for teachers in times of COVID-19. **Medisur**, Cienfuegos, v. 18, n. 5, p. 998-1008, nov. 2020.

VITORASSI, Silvia. Experiência pandêmica em um ano histórico. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Chapecó, n. 37, p. 103-117, 28 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12372>

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23478>. Acesso em: 2 out. 2022.

ZANDAVALLI, Carla Busato; SILVA, Marize Aparecida Leite Siqueira. O trabalho docente em tempos de Covid-19: percepções na produção científica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – CIET; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EnPED, 2020, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1222/897>. Acesso em: 2 out. 2022.

ZAPATA-GARIBAY, Rogelio *et al.* Mental Health Stressors in Higher Education Instructors and Students in Mexico During the Emergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 6, n. 28, p. 1-12, jun. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.670400>

ZAPATA-GARIBAY, Rogelio *et al.* Mexico's Higher Education Students' Experience During the Lockdown due to the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 6, n. 28, p. 1-13, jun. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.683222>



USOS DA MEMÓRIA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: MEGAEVENTOS E A DISPUTA PELA CIDADE

Gabriel da Silva Vidal Cid¹

Apresentação da Problemática

No contexto da cidade do Rio de Janeiro e sua preparação para os megaeventos, foi possível observar disputas entre projetos e posições de setores da sociedade. Em diferentes episódios, a memória coletiva foi acionada como um ativo, tanto no fortalecimento de marcas e símbolos da cidade, quanto nas disputas por proteção de comunidades e equipamentos atingidos. Me interessa, para essa comunicação, este segundo uso, no sentido de desvendar formas e conteúdos com que a memória coletiva é alçada a ativo político na defesa de direitos. Refletindo assimetrias de poder e contestações por parte de setores insatisfeitos com os caminhos escolhidos pelo poder público, algumas estratégias por parte de movimentos sociais revelam uma gramática que dialoga com a memória coletiva.

Venho estudando os impactos dos megaeventos na cidade e a memória coletiva em minha pesquisa de pós-doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesta comunicação dou continuidade a investimentos anteriores no debate acerca de duas lutas encampadas no momento de preparação da cidade para a “Copa do Mundo de 2014” e “Olimpíadas de 2016”². Proponho, para esta reflexão, dois estudos de caso: o acionamento do tombamento do “Estádio do Maracanã”, na luta contra sua descaracterização; e a criação do “Museu das Remoções”, criado como estratégia contra a remoção da comunidade da Vila Autódromo. Posso afirmar que no caso do Maracanã, a estratégia por parte dos movimentos de contestação das obras articularam o reconhecido caráter popular do estádio, dialogando com as políticas de patrimonialização, empreendidas pelo órgão federal (CID e MELO, 2019). O Museu das Remoções foi criado na estratégia de resistência ao arbítrio da expansão de uma comunidade popular de seu território, visando

800

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutor em Sociologia, bolsista de pós-doutorado da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Email: gabrielsvcid@gmail.com

² Em agenda alargada podemos considerar como parte dos megaeventos além da Copa do Mundo e das Olimpíadas a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco-92 -, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, realizada em 2012 e a Jornada Mundial da Juventude de 2013, e, como megaeventos esportivos, também os Jogos Pan-Americanos de 2007, os Jogos Mundiais Militares de 2011.



a facilitação de empreendimentos imobiliários no local (CID e TOLEDO, 2022 e 2023). A proposta é analisar como, nesses dois estudos de caso, o uso da memória coletiva foi incorporado, gerando empoderamento e fortalecimento de laços entre a memória e o espaço urbano. Aciono os conceitos de imaginário urbano³ e o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), imbricados aos de memória coletiva e cidadania. Minha análise parte da concepção de território como instrumento de exercício de poder na morfologia da cidade e no imaginário.

Entendo que a cidadania organiza formas de inserção social à organização dos estados nacionais⁴. Há certo consenso de que a cidadania reflete concepções de pertencimento a uma coletividade institucionalizada na ideia de nação, passando pela universalidade de direitos garantidos pelo Estado⁵. A cidadania reflete identidades e solidariedades, envolvendo um pacote de direitos (LAVALLE, 2003), e, nesse sentido, definindo também a capacidade de participação na construção da memória coletiva. Minha reflexão sugere que a participação efetiva na memória coletiva é um ato político e opera em um movimento de incorporação reflexiva, seja na demanda por participação em seu escopo, seja na tomada de decisão⁶.

Lefebvre (2001) afirma que os processos de industrialização e urbanização, em contraposição aos direitos à cidade⁷, refletem contradições. Maurice Halbwachs (1990)

³ A noção de imaginários urbanos, de Silva (2001), permite captar “desejos, modos grupais de ver, de viver, de habitar e desabitar”. Esta concepção nos provoca a perceber processos de produção de signos, representações e narrativas de quem vive a cidade dentro de uma operação com o que é público.

⁴ Em outro momento (CID, 2016) trabalhei uma política pública onde a memória coletiva foi tratada como um direito, compondo a noção de cidadania e, nesse sentido, refletindo concepções sobre o escopo da cidadania em determinado momento histórico. Interpreto a cidadania como um conceito-tendência, seguindo a proposta do sociólogo José Maurício Domingues (2014), quando afirma que um conceito-tendência expressa conteúdo ou sentido para ações pautadas por um ideal de sociedade, sendo no caso a cidadania ancorada em conceitos como democracia e modernidade.

⁵ O estudo de Marshall (1967), referência para se pensar a noção de cidadania, atualmente vem sendo confrontado por estudos mais atentos às trajetórias dos países latino-americanos. Ver, Carvalho (2002), Souza (2003) e Holston (2013).

⁶ A inspiração aqui vem da interpretação de Guiddens (1991). Esse movimento reflexivo pode ser interpretado com a ajuda do conceito de *cidadania patrimonial* proposto pelo antropólogo Manoel Lima Filho como “a capacidade operativa dotada de alto poder de elasticidade de ação social por parte de grupos sociais e étnicos, em suas dimensões coletivas ou individualizadas de construir estratégias de interação (de adesão à resistência/negação) com as políticas patrimoniais (...)” (LIMA-FILHO, 2015, p.139).

⁷ Em sua proposta, direito à cidade “não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser reformulado como direito à vida urbana, transformada, renovada” (LEFEBVRE, 2001, p117-118). Ver, também, Harvey (2014).



nos chama a atenção que ruas, praças, casas e monumentos, a morfologia da cidade, estabelece imaginários, quadros mentais. Estes são mais difíceis de serem trocados, reconhecendo a materialidade, ainda que não sejam inabaláveis. Eles se aproximariam do que Aleida Assman (2011) entende como memória cultural⁸. Os estudos sobre a memória coletiva e os espaços urbanos devem reconhecer que a contínua recriação da cidade envolve o favorecimento de alguns setores em detrimento de outros. Essas disputas realçam o simbólico em relação à materialidade dos projetos urbanos, imersos em guerras culturais⁹. Toda escolha valoriza espaços e bens em detrimento de outros. As escolhas no campo da memória coletiva relacionam a produção de identidades com usos da cidade, organizam a produção simbólica e material.

Durante a preparação da cidade para os megaeventos, houve a hegemonia de um projeto de agenciamento da cidade semelhante ao que o geógrafo David Harvey (2005) chamou de “empreendedorismo urbano”. Nesse momento, as Olimpíadas de Barcelona, de 1992, foi “vendida” como um sucesso e a categoria “requalificação urbana” foi apresentada como de salvamento para uma cidade lida como em crise. A perspectiva de “agenciamento da cidade”, pressupõe ausência de “política”, de lutas internas (ARANTES, MARICATO e VAINER, 2000). Em 1993, a mesma empresa que preparou o projeto de Barcelona, na Espanha, foi contratada, e elaborou um Plano Estratégico que desconsiderou leis locais¹⁰. Estudiosos interpretam o Rio de Janeiro de então como uma “cidade de exceção”, destacando o desrespeito à lei, não obstante o ar de legalidade e um presumido engajamento popular (VAINER, 2011).

Atores empreenderam resistências ao processo de implementação dos megaeventos na cidade e boa parte do planejamento guardava impopularidade junto a setores, agregando

⁸ Assman (2011) realiza uma diferenciação entre a memória cultural e a memória coletiva, considerando que a coletiva se dá em processos mais íntimos, na transmissão de memórias entre duas ou três gerações, mais próxima da transmissão oral, enquanto a cultural se constitui em suportes, equipamentos e instituições mais longevas, requerendo a ação de especialistas na arena pública. A proposta da autora nos ajuda a compreender a existência de diferentes suportes e processos de transmissão, refinando o conceito do que diferentes autores tratam como memória coletiva. Para uma revisão de diferentes perspectivas teóricas da memória coletiva, ver, Santos (2003).

⁹ Estudos demonstram como as assimetrias no campo do simbólico se relacionam com outras desigualdades. Ver, Elías (2000) e Bourdieu (2007).

¹⁰ Os Planos Estratégicos foram elaborados sem transparência e contrariavam itens do Plano Diretor, produzido segundo regras definidas em lei (Estatuto das Cidades, Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001), em tese produzidos considerando a participação social e de diferentes poderes (ARANTES, MARICATO e VAINER, 2000; MEDEIROS, 2019).



movimentos sociais e especialistas ¹¹. Na época, os movimentos políticos conhecidos como *Jornadas de junho de 2013* e o *Não vai ter Copa*, de 2014, reverberavam insatisfações políticas. Em meio a essas contradições e disputas, o desigual acesso à tomada de decisão se tornou latente.

Estudos de Caso: o Estádio do Maracanã e o Museu das Remoções

O Estádio do Maracanã foi construído no Rio de Janeiro visando a Copa do Mundo de 1950. Sua construção seguia interesses de fortalecimento das lideranças políticas da época. Naquele momento houve um grande debate sobre o lugar e formas de financiamento, sendo vitorioso o projeto que contribuiu para uma perspectiva do caráter popular para o Estádio (MELO, 2017). No período de preparação para os megaeventos o caráter popular do Estádio passou a ser disputado por perspectivas e argumentos calcados em uma suposta ideia de “modernização” (MASCARENHAS, 2019; CRUZ, 2023). O Estádio passou por reformas profundas e demolições de componentes muito característicos, em 2000. Demoliu-se a “geral”, setor popular, com menor valor cobrado para os ingressos, e a marquise que cobria as arquibancadas. Essas mudanças não foram realizadas sem oposição de setores da sociedade (CID e MELO, 2019).

O caráter popular do Estádio e uma aura de monumentalidade marcaram sua identidade e os tornaram um dos principais símbolos da cidade do Rio de Janeiro e da nação, ganhando alcunhas como “Templo do Futebol” ou “O Maior do Mundo”. Tal situação incitou as iniciais ações de proteção via tombamento¹², ainda no começo dos anos 1980. Destacava-se naquele momento, coincidindo com as expectativas de redemocratização

¹¹ Ver, *Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro* (2014), disponível em <https://comitepopulario.files.wordpress.com/2012/04/dossic3aa-megaeventos-e-violac3a7c3b5es-dos-direitos-humanos-no-rio-de-janeiro.pdf>, acesso em 15 de setembro de 2022; e *Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro*, <https://comitepopulario.wordpress.com/>, acesso em 15 de setembro de 2022. A literatura sobre o tema é vasta, algumas delas produzidas ainda à época de realização dos megaeventos, destacamos, Oliveira (2012), Jeannings (2014), Santos Junior, Gaffney e Ribeiro (2015).

¹² O tombamento é o principal instrumento nas políticas para o patrimônio cultural, no Brasil, foi criado pelo Decreto-Lei 25, em 1937. Ver, Rabello (2009).



política, ações de novo tipo no campo do patrimônio cultural¹³. A movimentação em torno do tombamento do Maracanã valoriza eventos ligados à história e ao fato de ser o símbolo maior do futebol, no Brasil, além de proteger o estádio do poder da indústria cultural¹⁴. Nos anos de 1990 é retomada a intenção de tombamento do Estádio frente às sucessivas propostas de reforma associadas às propostas dos megaeventos para dinamizar a economia local. Um exemplo é a candidatura à sede das Olimpíadas de 2004 que previa a extinção da “geral”, setor popular, além da instalação de camarotes e shopping center. Tal proposta que não saiu vitoriosa trouxe à tona a necessidade do tombamento.

Após o processo de instrução, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional – IPHAN -, órgão federal para a proteção do patrimônio cultural, encaminhou para avaliação do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural o pedido de tombamento do Estádio do Maracanã. O Conselho em unanimidade aprovou o tombamento do Estádio, o considerando como um complexo esportivo. No momento da aprovação, foi destacada a reunião das diferentes classes sociais, permitindo os usos do bem pelas camadas populares que marcaram a identidade do Estádio. As reformas foram destacadas como um risco, ratificando a necessidade de manutenção das características populares, definidas na expressão “monumentalidade da massa”.

A Prefeitura e o Comitê Olímpico Brasileiro alcançou, em 2003, a preferência para organização dos Jogos Pan-Americanos, em 2007, visando trazer as Olimpíadas. Poucos anos depois, o Brasil foi escolhido como sede da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016. Estes três eventos forneceram justificativas para profundas transformações no complexo esportivo do Estádio Maracanã. Não obstante o tombamento, a extinção da “geral” e significativas mudanças nas arquibancadas e cadeiras reduziram a capacidade do Estádio a 78.000 espectadores, número menor do que a metade de públicos registrados oficialmente.

Em agosto de 2011 o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural que é o órgão máximo na deliberação sobre o conjunto do patrimônio cultural brasileiro, teve como pauta as

¹³ Podemos destacar os tombamentos, em 1984, do Terreiro da Casa Branca, em Salvador, e da Serra da Barriga, em Alagoas. Desde fins dos 1970, a noção de referência cultural vinha trazendo um novo lugar para as culturas populares no interior do aparato das políticas (Fonseca, 1996). Podemos apontar um sentido de ampliação da esfera do cultural na consolidação de direitos e de formalização do reconhecimento da necessidade de políticas voltadas a setores até então desprivilegiados, expressos em ações como a criação do Centro Nacional de Referências Culturais, em documentos como a Constituição de 1988 e o Decreto-lei 3551 de 2000.

¹⁴ IPHAN, Ofício de 4 de novembro de 1983, Processo de Tombamento n. 1.094-T-83.



obras no Estádio do Maracanã¹⁵. O debate envolveu representantes do governo estadual chamados a dar justificativas para as demolições que vinham ocorrendo no Estádio. A principal discussão se deu em torno da demolição da marquise e da arquibancada, devido a um questionamento por parte do Ministério Público, na Justiça Federal. Entre os conselheiros havia unanimidade sobre desacerto na aprovação das demolições, por parte da Superintendência do Rio de Janeiro do IPHAN. O principal desacordo se deu na impossibilidade de demolição em um bem tombado. Após intensa revolta e indignação, os conselheiros destacaram as perdas vindas com a descaracterização do Estádio do Maracanã.

O Parque Aquático Julio Delamare, o Estádio Celio de Barros e a Escola Municipal Friedenreich faziam parte do Complexo Esportivo do Maracanã e, assim como o antigo Museu do Índio que fica ao lado do Estádio, estavam na lista de demolições a serem realizadas, previstas na concessão do Complexo à gestão privada. Estes equipamentos compunham a poligonal definida quando no tombamento (CID e MELO, 2019).

Algumas destas ações foram impedidas somente devido à resistência popular e à atuação de órgãos jurídicos e de defesa do patrimônio (MELO, 2017). Houve uma disputa de ordem jurídica e institucional, envolvendo a Defensoria Pública da União, a Superintendência Regional e o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural. A contestação se deu em 2013, quando a Superintendência do IPHAN no Rio de Janeiro autorizou as demolições. A Defensoria Pública da União foi contatada por movimentos sociais e acionou a Superintendência do IPHAN, oficializando suas discordâncias e pediu de imediato a completa suspensão das obras, visando a proteção do Complexo Esportivo. Apesar do tombamento realizado pelo próprio órgão, a Superintendência do IPHAN no Rio de Janeiro afirmou haver desinteresse na preservação do conjunto arquitetônico. Tal situação foi seguida de ampla discussão com pareceres externos e internos do próprio IPHAN, contrários à posição da superintendência regional. Os argumentos contrários citaram especialmente portarias do órgão e a decisão e justificativas do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural.

O caso do Estádio do Maracanã evidencia os riscos que os interesses com os megaeventos trouxeram. O tombamento não foi completamente capaz de proteger o

¹⁵ Ata da 68ª Reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural – IPHAN. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/atas/2011__02__68a_reunio_ordinria__30_de_agosto.pdf, acesso em 29 de junho de 2019.



caráter popular¹⁶ do bem, mas foi uma ferramenta fundamental para evitar a transformação de um parque aquático e uma escola pública em estacionamento, como ocorreu com a pista de atletismo do estádio Célio de Barros, ainda que sua arquibancada tenha sido salva.

O Museu das Remoções foi criado por atores como uma ferramenta na luta contra as tentativas de remoção da comunidade da Vila Autódromo. Essa comunidade, localizada na Zona Oeste da cidade, foi atingida por violenta política de remoção, visando a realização das obras de preparação para receber equipamentos do que viria a ser o Parque Olímpico¹⁷. Essas intervenções dialogavam com uma série de investimentos em mobilidade na região. Essa região se distingue como de expansão do mercado imobiliário e valorização do território nas últimas décadas¹⁸. Conexa ao bairro da Barra da Tijuca, é marcada por enclaves autosssegregados¹⁹ visando o mercado para rendas médias e altas. A região foi a mais impactada e valorizada na preparação para os megaeventos, com a instalação de diversos equipamentos que reconfiguraram o espaço, como a construção do metrô e de pistas exclusivas para circulação de ônibus articulados.

A Vila Autódromo foi fundada entre as décadas de 1960 e 1970, como uma comunidade de pescadores. A comunidade conseguiu a regularização de sua ocupação por um Termo de Concessão de Uso, em 1994, renovado por mais 99 anos, em 1996, sendo considerada uma Área de Especial Interesse Social (AEIS) no ano de 2005. Embora com situação fundiária regularizada, desde a década de 1990 há tentativas de remoção da comunidade, intensificadas nos anos de 2014, 2015 e 2016. De aproximadamente 600 famílias, apenas 20 conseguiram permanecer em parte do território. Após o processo de resistência por parte da comunidade e de militantes, um acordo foi celebrado com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Nele, cada uma das 20 famílias que permaneceram recebeu uma casa na região onde por décadas tinham residência, além da urbanização do que sobrou da comunidade, um espaço sociocultural, uma praça infantil e uma quadra poliesportiva. Essas obras que deveriam acontecer em 2016, apenas em 2022 foram iniciadas. No

¹⁶ É significativo nesse processo o aumento no valor dos ingressos, ver, levantamento em Cid e Melo (2019).

¹⁷ Diversos estudos acompanharam esse processo que envolveram outras comunidades na região. Ver, como exemplo, Vainer, et al (2013), Magalhães (2019) e Medeiros (2019).

¹⁸ Ver, Abreu (1997), Ribeiro (1997).

¹⁹ Entende-se esse padrão de enclaves autosssegregados como grandes espaços cercados por muros. Ver, Caldeira (2000) e Cid (2009).



âmbito da identidade local e da memória, os moradores reivindicam a troca do nome da estação de BRT próxima à comunidade de ‘Parque Olímpico’ para ‘Estação Vila Autódromo’²⁰.

A luta da comunidade recebeu o engajamento e apoio de movimentos sociais, estudantes e acadêmicos, com resultados em manifestações de apoio, elaboração de um plano urbanístico e eventos culturais. Um dos movimentos mais falados à época e que também atuou no caso do Estádio do Maracanã foi o *Comitê Popular Rio Copa e Olimpíadas*. Um grupo de moradores se associou a militantes, estudantes e professores que na época se contrapunham à forma de preparação da cidade, tendo como um dos resultados o *Plano Popular da Vila Autódromo*. Esse Plano demonstrou que a permanência da Vila Autódromo não impediria a realização do Parque Olímpico e, ao vencer um prêmio internacional, trouxe visibilidade para a luta que vinha sendo empreendida.

O Museu das Remoções foi criado como uma ferramenta a mais entre as estratégias de resistência. Sua fundação ocorreu em 2016 e também foi resultado do diálogo entre os movimentos sociais e a comunidade acadêmica, a partir da proposta do ativista Thainã de Medeiros de usar a Museologia Social como instrumento na luta da comunidade. A Museologia Social busca atuar e dar lugar às narrativas dos que normalmente são excluídos dos museus tradicionais²¹. Segundo o Plano Museológico do Museu, seu objetivo é “preservar a memória dos removidos e suas histórias e servir como instrumento de luta para todos aqueles que passam por ameaça de remoção” (PLANO MUSEOLÓGICO DO MUSEU DAS REMOÇÕES, 2017). Outros pesquisadores e ativistas também foram importantes na organização do Museu das Remoções, como a arquiteta Diana Bogado e o museólogo Mário Chagas. A professora Diana Bogado realizou com seus alunos uma atividade de elaboração de esculturas com os escombros da destruição de equipamentos e casas da Vila Autódromo. As esculturas foram escolhidas durante a realização de “oficinas de memória” com os moradores, gerando mapas afetivos. Definidas algumas peças e lugares, definiu-se o Museu como um museu a céu aberto. Uma terceira característica do Museu é ser constituído também de um percurso, definido em 2018, com 21 placas, no território, com visitas guiadas por moradores. Resumidamente o Museu das Remoções se define a partir de 3 objetivos:

²⁰ Essa demanda gerou um projeto de lei municipal, ainda sem resultados: PROJETO DE LEI Nº 1157/2019.

²¹ Sobre Museologia Social ou Sociomuseologia, ver Chagas e Gouveia (2014); Tolentino (2016).



preservar a memória destas pessoas removidas, assim como suas histórias; servir como instrumento de luta, por todos que passem pela ameaça de remoção, compreendendo que a memória é o maior instrumento nesta luta de resistência; e promoção de eventos sobre o tema da resistência, e reflexões sobre situações reais de opressão.

Considerações finais

É possível afirmarmos que, nas últimas décadas, houve um aumento significativo dos usos da memória e das subjetividades no debate público²². Nessa comunicação, me propus a analisar como algumas ações de movimentos sociais relacionam os direitos à memória e à cidade. Como chaves de análise, esses direitos podem ser interpretados dentro do que se entende na noção de cidadania cultural (CHAUI, 2008), na articulação do direito à cultura. Este debate vai ao encontro das discussões no âmbito da produção de identidades, onde desigualdades históricas são tomadas como justificativas para demandas por parte de movimentos sociais²³. O que se percebe é um cenário que vem se desenrolando desde metade do século XX, com definição de identidades coletivas de novo tipo, como lido por Eisenstadt (2001). Esse cenário aponta para a definição de identidades mais restritas atualmente, diferentemente de anteriores, baseadas em perspectivas mais universalistas. Minha interpretação caminha no sentido de entender este movimento como definidor de novas identidades e novos padrões de conflitos de participação na arena política, onde mais recentemente a memória assume um papel de destaque.

Dados os limites de espaço para essa comunicação, não se pretendeu aqui um aprofundamento do processo histórico de realização dos megaeventos no Rio de Janeiro ou dos movimentos de contestação. Pretendi exemplificar, por meio de dois estudos de caso, como a memória foi acionada na disputa pela morfologia e imaginários da cidade. As relações entre território e a memória coletiva nos indicam qualidades específicas da

²² Ver, Huyssen (2000) e Sarlo (2007).

²³ Busco inspiração na Teoria do Reconhecimento para a interpretação desses processos. Ver, Fraser e Honneth (2003), Honneth (2003 e 2018) e Butler (2003) para uma problematização das identidades.



dinâmica de disputas na consolidação urbana, ressaltando projetos coletivos mais ou menos democráticos.

Os dois estudos de caso evidenciam, ainda que de forma variada, que o território e as políticas para a memória demonstram experiências individuais e coletivas calcadas em imaginários que estabilizam experiências mais plurais e de reconhecimento de conflitos. É com esta tensão que as políticas de preparação para os megaeventos tiveram que lidar. Se no caso do Estádio do Maracanã, a política pública de tombamento foi fundamental para a resistência por parte da sociedade civil, no caso do Museu das Remoções, sua criação se deu à margem das políticas tradicionais, envolvendo a comunidade, movimentos sociais e pesquisadores na elaboração de um equipamento de memória.

As políticas de memória ampliaram seu escopo, impactando na revisão das premissas para a definição dos lugares de memória. A heterogeneidade dessas políticas reforça que não lidamos somente com a memória organizada entre pares, mas como consequência de relações assimétricas entre diferentes atores. Entendo que esses atores coletivos exercem ações na cidade construindo marcadores de memória²⁴, ao mesmo tempo em que marcadores anteriores também influenciam na leitura e possibilidades de ação. A cidade se torna assim mais do que uma resultante, mas um ator em disputa.

Referências

ABREU, M. de A.. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ARANTES, O.; MARICATO, E.; VAINER, C.. **A cidade do pensamento único : desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMAN, A.. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Unicamp, 2011.

BOURDIEU, P.. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2007.

²⁴ Leio estes “marcadores de memória” em um sentido mais amplo do que a noção consagrada de “lugares de memória” (Nora, 1993), entendendo que são “lugares” para além do cânone das tradicionais políticas.



BUTLER, J.. **Problemas de gênero** : Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAGAS, M.; GOUVEIA, I. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação. **Cadernos do CEOM**, ano 27, n. 41, 2014.

CHAUÍ, M.. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación : Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1. Buenos Aires : CLACSO, 2008.

CID, G. da S. V.. **Segregação urbana e Segmentação escolar** : efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca. Dissertação, IPPUR/UFRJ, 2009.

CID, G. da S. V.. **A memória como projeto**: tensões e limites do processo de patrimonialização da capoeira. Tese, Rio de Janeiro, IESP/UERJ, 2016.

CID, G. da S. V.; MELO, E. S. O.. Vida e Morte do Maracanã: a batalha do estádio em dois atos. **Estudos Históricos**, v. 32, 2019.

CID, G. da S. V.; SANTOS, M. S. dos. Memória Afro-brasileira. In. **Memória Coletiva e Justiça Social**. Rio de Janeiro: Garamond, 2021.

CID, G. da S. V.; TOLEDO, V. M.. “Memória não se remove”: resistência e luta da Vila Autódromo na cidade do Rio de Janeiro In: **Anais do IV Seminário Nacional História e Patrimônio Cultural**: O Patrimônio Cultural como ofício da História. Goiás: ANPUH-BR, 2023.

CID, G. da S. V.; TOLEDO, V. M.. “Museu das Remoções: antimonumento, memória e organização coletiva na luta da comunidade da Vila Autódromo”. In: **46º Encontro Anual da ANPOCS**, 2022.



CRUZ, G. M. G da. **O patrimônio esportivo em jogo**: o estádio do Maracanã entre o tombamento e a modernização. Dissertação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2023

DOMINGUES, J. M.. Global Modernity: Levels of analysis and conceptual strategies. **Social Science Information**, 2014.

EISENSTADT, S. N.. Modernidades Múltiplas. In. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, pp139-163, 2001.

ELIAS, N.. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONSECA, M. C. L.. Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 24, 1996.

FRASER, N.; HONNETH, A.. **Redistribution or Recognition** : a Political Philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

GIDDENS, A.. **As consequências da modernidade**, São Paulo: UNESP, 1991.

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, D.. **Cidades rebeldes** : do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, D.. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOLSTON, J.. **Cidadania insurgente** ; disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HONNETH, A.. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

HONNETH, A.. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Unesp, 2018.



HUYSSSEN, A.. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JEANNINGS, A. (org.). **Brasil em jogo**: o que fica da Copa e das Olimpíadas?. São Paulo: Boitempo : Carta Maior, 2014.

LAVALLE, A. G.. Cidadania, Igualdade e diferença. **Lua Nova**, n. 59, 2003.

LEFEBVRE, H.. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA FILHO, M. F.. Cidadania Patrimonial. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, Ano19, 26(2), 2015.

MAGALHÃES, A. A. de. **Remoções de favelas no Rio de Janeiro**: entre formas de controle e resistências. Curitiba: Appris, 2019.

MARSHALL, T. H., **Cidadania, Classe e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MASCARENHAS, G.. A goleada do capital sobre a memória coletiva: o “bota abaixo” no patrimônio esportivo. In. **Memória, patrimônio cultural e a questão urbana no Rio de Janeiro**: contradições, conflitos e desafios. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

MEDEIROS, M. G. P.. **Parque Olímpico contra a Vila Autódromo** : o papel das parcerias público-privadas no empreendedorismo urbano. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

MELO, E. S. O. de. **Percepções urbanas em jogo**: os impactos da Copa do Mundo de 1950 à luz da imprensa carioca. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – PNAP – Fundação Biblioteca Nacional, 2011.

MELO, E. S. O.. **Exerting State Power in Core and Semi-peripheral Countries**: land clearance and domination strategies in London, Rio de Janeiro and Johannesburg. Tese, Department of Planning, School of the Built Environment, Oxford Brookes University, 2017.



NORA, P.. Entre Memória e História : a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dezembro, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, N. G. de O.. **O poder dos jogos e os jogos de poder** : os interesses em campo na produção de uma cidade para o espetáculo esportivo. Tese, IPPUR/UFRJ, 2012.

PLANO museológico Museu das Remoções. Rio de Janeiro: Museu das Remoções 2017.

RABELLO, S.. **O Estado na preservação dos bens culturais** : o tombamento. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.

RIBEIRO, L. C. de Q.. **Dos cortiços aos condomínios fechados**: as formas de produção da moradia na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, IPPUR, UFRJ, FASE, 1997.

SANTOS JUNIOR, O. A.s dos; GAFFNEY, C.; RIBEIRO, L. C. de Q. (org.). **Brasil**: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

SANTOS, M. S. dos.. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, M. S. dos.. **Memória coletiva e identidade nacional**. São Paulo: Annablume, 2013.

SARLO, B.. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo/ Belo Horizonte: Companhia das Letras/UFMG, 2007.

SILVA, A.. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva, Bogotá Col : Convênio Andres Bello, 2001.

SOUZA, J.. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: UFMG/IUPERJ, 2003.

TOLENTINO, A. B.. Museologia social: apontamentos históricos e conceituais. **Cadernos de Sociomuseologia**, 8, 2016.



VAINER, C.; BINESTEIN, R.; LOBINO, C.; TANAKA, G.; OLIVEIRA, F.. O Plano Popular da Vila Autódromo, uma experiência de planejamento conflitual. In. **Anais, Encontro Nacional da ANPUR**, 15, 2013.

VAINER, C.. Cidade de exceção: reflexões a partir do Rio de Janeiro. **XIV Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**. Rio de Janeiro, 2011.



A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO E SUAS (INTER) RELAÇÕES COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Micheli Bordoli Amestoy¹
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto^{2 3}

Considerações iniciais

A BNCC representa hoje o epicentro das políticas públicas de educação no Brasil, configurando, assim, um campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual. A BNCC não é currículo e sim, um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país, fazendo parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Internacionais e da Agenda 2030.

A organização curricular disposta na BNCC está relacionada à regulação e ao controle da prática escolar que se revela, por exemplo, a partir da intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a supervalorização das competências e habilidades, o que implica em maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, sem falar na inevitável modificação da grade curricular dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre (para) o trabalho docente. Assim, a implementação da BNCC implica não somente em novas exigências, mas na modificação do *modus operandi* das políticas de formação docente brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.0005/2014 ratifica a necessidade de uma Base Nacional Curricular, estabelecendo como uma de suas estratégias não só a formulação, mas também a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de agregar melhorias para a educação básica.

O alinhamento entre a formação docente e a BNCC significa, em palavras, normatizar a licenciatura, pautando-a a partir da BNCC. Essa situação é semelhante à qual já estamos acompanhando no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e em editais recentes como o PIBID-2018 e o Programa Residência Pedagógica. Nesse sentido, a grande novidade que a BNCC apresenta é uma forma mais elaborada de controlar os professores, atrelando aos seus próprios sucessos e ou fracassos de seus alunos provas de avaliações

815

¹ Pós-doutoranda em Educação em Ciências (PPGECQVS/UFSM). Mestre e Doutora em Educação em Ciências. E-mail: micheliamestoy@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: luiz.neto@ufsm.br.

³ Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES).



externas em larga escala, como se estes resultados fossem o certificado gerado de seu aprendizado.

A proposta e a implementação de uma Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – FORMAÇÃO) - a qual impactará diretamente na formação e carreira docente, é uma discussão crescente desde 2019 e que ainda não tem uma definição de que rumos irá tomar. A respeito disso, o currículo tem garantido lugar de destaque na agenda nacional, principalmente dada à amplitude do discurso do movimento político instrumentalizado a partir da BNCC e das mudanças geradas em várias frentes de trabalhos a partir dela.

Nesse sentido, discussões sobre currículo, em especial, a BNCC, têm se tornado um campo de intensas disputas, o qual protagoniza importante atuação não só no âmbito político, mas também no socioeconômico e cultural do país. Essas disputas tornam-se mais intensas e complexas quando atravessam a elaboração, consolidação e implementação de um currículo nacional no Brasil.

Este estudo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental (Gil, 2002), e é resultante de uma pesquisa em curso, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta pesquisa busca analisar a formação docente na área de ciências da natureza, o papel e os sentidos da docência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a relação que alguns organismos internacionais vêm desempenhando em relação à temática e como isso se evidencia nas políticas educacionais no país. Diante disso, o texto em tela dirige-se para as relações estabelecidas entre os organismos internacionais e as políticas educacionais brasileiras.

Os dados foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, especialmente a partir do contexto de influência proposto para o entendimento da gênese das políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2018).

As políticas curriculares e suas relações com os organismos internacionais

A BNCC no campo das políticas educacionais constituiu-se em uma política de Estado a partir da obrigatoriedade prevista por lei desde a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº 13005/2014). Até a homologação da BNCC em



2017, o Brasil não tinha um referencial nacional claro e obrigatório na escola. A BNCC não é currículo e sim, um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país.

A BNCC faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Internacionais: A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma.

Em seu processo de elaboração e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), além de representantes da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

A organização curricular disposta na BNCC está relacionada à regulação e ao controle da prática escolar que se revela, por exemplo, a partir da intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a supervalorização das competências e habilidades, o que implica em maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, sem falar na inevitável modificação da grade curricular dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre (para) o trabalho docente.

Sem dúvidas, a implementação da BNCC implicará não somente em novas exigências, mas na modificação do modus operandi das políticas de formação docente brasileiras. Isso porque, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio que muda dispositivos da LDB expõe no art. 44, § 3º que os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E no § 8º orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, o conceito de competência, apresentado pela BNCC, é também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2017).

O documento da Base, ao definir essas competências não só reconhece, como também sinaliza e certifica o alinhamento das políticas educacionais brasileiras, em especial as de



currículo, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A justificativa utilizada para a revisão e atualização de Pareceres e Resoluções é a implementação desse alinhamento a partir das principais políticas educacionais.

Por outro lado, a formação de professores não deixaria de estar no foco dessas adequações, e de forma impositiva o Parecer CNE/CP N. 22/2019 passa a vincular todo o processo formativo docente ao desenvolvimento de:

um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (BRASIL, 2019, p.1).

Ainda como justificativa para uma BNC-Formação, o Parecer supracitado referência pesquisas nacionais realizadas, resultados e rankings de alunos em avaliações externas, responsabilizando de forma desmetida o professor. Além disso, cita também “evidências” de pesquisas internacionais realizadas pela OCDE, as quais atribuem aos professores a culpa pelo déficit de aprendizagem dos estudantes.

A responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos está presente em todo o Parecer e reafirma o discurso da racionalidade neoliberal da responsabilização unilateral, concentrando esforços e justificativas em uma culpabilização docente como uma amarga artimanha de políticas com frentes neoliberais. Diante disso, é importante verificar quais as implicações da BNCC para o campo da formação de professores, como pretendemos com essa pesquisa de pós-doutoramento.

A BNCC e as redes políticas de influências e resistências

Além das redes internacionais de influências, há uma forte resistência sendo construída por representações da comunidade acadêmica que discordam desde como foi construída a Resolução 02/2019, sem a participação e consulta aos centros e representações universitárias, até os retrocessos apontados na iminente transição desastrosa entre as Resoluções nº 02 de 2015 e nº 02 de 2019 para formação de professores.

O alinhamento entre as políticas públicas educacionais, propagadas a partir da BNCC, torna esse documento o atual epicentro dessas políticas, promovendo uma proposta e



uma organicidade entre as políticas de formação de professores, reducionista, aligeirada e na contramão do que vinha sendo discutido, almejado e alcançado historicamente com a Resolução 02/2015.

A BNC-Formação, reduz mais da metade do currículo formativo, a reprodução de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reduz a formação docente a recortes de processos de aprendizagens (que não chegam/atingem o verdadeiro sentido do conceito de aprendizagens). A mesma ideia contrária ao que diz no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) o qual defende ‘direitos de aprendizagens e desenvolvimento’, os quais se encontram totalmente alijados na proposta da BNCC e conseqüentemente da BNC-Formação.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), têm promovido e realizados juntos resistências propositivas tanto a BNC da Formação Inicial quanto a BNC da Formação Continuada de Professores.

Uma das conquistas alcançadas pelas representações citadas acima, foi a sucessiva extensão do prazo concedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em reuniões já executadas as quais aprovaram a prorrogação do prazo de adequações dos Cursos de Licenciatura à Resolução 02/2019 (que trata da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: BNC-Formação) até dezembro de 2022. Antes do término desse prazo, houve mais uma prorrogação, agora para 2024 da exigência das adequadas às instituições de ensino superior.

819

Os Organismos internacionais e os ‘atravessamentos’ na política educacional brasileira

A influência dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras tem se acentuado nas últimas décadas. Estudos recentes tem demonstrado que instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), vêm atuando nas políticas de modo a regular e legitimar uma agenda educacional para os países periféricos (PICCIN; FINARDI, 2019; BALL, 2014).





Diferentes e sucessivos acordos internacionais foram e estão orientando “as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais” (SILVA, 2018, p. 43). A autora supracitada, aponta ainda que:

os organismos internacionais protagonizam as reformas e fazem parte do conjunto de estruturas responsáveis por manter os lucros e a rentabilidade do sistema capitalista vigente, engendrando, junto às grandes empresas transnacionais e corporações, o acúmulo de riqueza das nações mais influentes e poderosas do globo (SILVA, 2018, p. 63).

Nesse perfil neoliberal e mercadológico da educação, a função social da formação escolar é substituída pela formação de trabalhadores, que rendam lucros e atuem também na manutenção do *status quo* (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Nesse sentido, importantes reformulações nas políticas educacionais brasileiras ocorreram, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 (Tabela 1).

Tabela 1: As políticas educacionais brasileiras oriundas de acordos internacionais

<p>1990 Conferência Mundial Jomtien (Tailândia)</p>	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)</p>	<p>1993: Plano Decenal de Educação para Todos 1996: Lei nº 9394/96 (LDB) 1996: Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)</p>
<p>2000 Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal)</p>	<p>Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)</p>	<p>2001: Lei nº 10.172 (PNE) 2005: Lei nº 11.114 2006: Lei nº 11.274 2007: Lei nº 11.494 (FUNDEB) 2007: Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB) 2009: Emenda Constitucional nº 59 2010: Resolução nº 4/10 (DCNs) 2013: Lei nº 12.796 2014: Lei nº 13.005 (PNE)</p>
<p>2015 Fórum Mundial de Educação Incheon (Coreia do Sul)</p>	<p>Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015)</p>	<p>2017: Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio)</p>

Fonte: Amestoy (2019)

Essas influências apontam tanto os meios de regulação do setor privado- empresarial sob a educação, como revelam as formas de legitimação de um projeto societário que assume uma visão mercadológica da educação (PERONI, 2018). Nessa perspectiva, a



escolarização torna-se um terreno fértil para atender as demandas do capital, tornando-se por meio dos instrumentos de avaliação externa - mensurável, eficaz e competitiva.

Considerações finais

A partir da realização desta pesquisa, é possível notar que vivenciamos um contexto de disputas de poder e influência sobre o currículo e as políticas educacionais brasileiras, em que os discursos e as pautas das agendas neoliberais e internacionais são legitimadas, em detrimento ao processo de desmonte das pautas democráticas, sociais e locais.

A contribuição desta produção está na possibilidade de uma análise comprometida com a análise e compreensão crítica da realidade, que busca romper, com uma visão, feitos e efeitos lineares, fechados e apáticos das políticas educacionais. Nesse sentido, este texto não esgota a reflexão aqui tecida, e outras pesquisas poderão ser expoentes para explorar diferentes formas de análise de políticas públicas. É preciso, RESISTIR!

Referências

821

Amestoy, M. B. (2019). A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

BALL, S.J. (1994). Education Reform: a Critical and Post-structural Approach. Buckingham: Open University Press.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (1992). Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge.

BALL, S.J. (2014). Educação Global S.A: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.

BRASIL. (2017). Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.





BRASIL. (2019). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 março 2023.

GIL, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

MAINARDES, J. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19.

PERONI, V. M.V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 1-27.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. (2019). A Internacionalização a Partir de Diferentes Loci de Enunciação: as Concepções de Sujeitos Praticantes do Currículo Profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 58, p. 313-340, abr.

SILVA, V.S. (2018). Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 174-197.



A ESTRATÉGIA PARA ACESSIBILIDADE NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO DE EQUIDADE DOS *STAKEHOLDERS*

Marta Silva Neves¹
Rafael Martins dos Santos²

INTRODUÇÃO

Na Sociedade do Conhecimento, pensar inclusão nas organizações, determina que o sistema de educação corporativa deve envolver diversos atores nos processos voltados a adquirir, compartilhar e criar conhecimentos, que fomentem a cultura, estratégias e políticas internas inclusivas, integrativas e interativas, caracterizando assim, a gestão, a integridade e a reputação organizacional baseadas na diversidade e inovação.

Para abranger essa pluralidade de atores, a equidade deve estar presente nos processos organizacionais, configurando a garantia de condições para que todos tenham acesso ao exercício de seus direitos corporativos e que sejam exigidas responsabilidades para o bem comum.

A partir dessas reflexões, questiona-se se há contribuições para a relação de equidade dos stakeholders a partir da estratégia de educação corporativa para a acessibilidade? Essa questão norteia o objetivo da pesquisa que deu origem a este artigo, que visou analisar a relação de equidade de *stakeholders* a partir de uma estratégia do sistema de educação corporativa para acessibilidade.

Em resumo, o estudo analisa a experiência por seu objetivo de promover a equidade e a democratização ao acesso a espaços e serviços a partir de estratégia educativa que integra recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, por meio de filmes, envolvendo colaboradores de uma instituição financeira da região sul do Brasil e as comunidades locais para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito corporativo, na década de 80, mecanismos de governança foram estabelecidos nas organizações públicas e privadas, passando as estratégias organizacionais. Rosenau

¹ Doutoranda do Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento - (UFSC) – Florianópolis – Brasil. martaneves242@gmail.com

²Graduando em Direito (PUCRS). Administrador. Especialista em Inteligência Estratégica e Competitiva – PUC/RS. msrafa@gmail.com



(1992) indica a governança como o resultado da interação entre vários atores voltados a prover bens comuns ou estabelecer a ordem pública, orientando as ações dos indivíduos para que alcancem seus objetivos. Nesse sentido, o Banco Mundial (World Bank, 1992) apresenta a governança corporativa como exercício de autoridade, controle, gerenciamento e poder de governo, termo associado ao “*good governance*”, propiciando diretrizes aos gestores para a resolução de conflitos, execução de suas atividades, ao mesmo tempo em que exerce monitoramento sobre suas ações.

Frente a esses aspectos, o IBGC (2017) destaca os princípios de transparência, equidade, *accountability* e responsabilidade corporativa, que vem assegurar uma gestão eficiente e agregadora de valor para as organizações.

Nesse sentido, a promoção da equidade e da acessibilidade está em garantir as condições para que todos tenham acesso ao exercício de seus direitos civis – liberdade de expressão, de acesso à informação, de associação, de voto, igualdade entre gêneros - políticos e sociais, saúde, educação, moradia e segurança (BRASIL, 2014).

Equidade, definição e compreensão do termo

824

Conforme Teixeira (2012) descreve que a equidade possui três sentidos: o primeiro, a equidade como uma virtude, em que ela é aplicada como justiça no caso concreto; o segundo sentido, é entendida como faculdade concedida para solucionar as controvérsias; o terceiro sentido, relacionada com o direito comum, *common Law*.

As concepções de equidade apresentam a igualdade e a justiça ao caso concreto, pautada na concepção de Aristóteles, que define equidade como “uma forma de justiça que vai além da lei escrita”, ou seja, em que há o mais e o menos numa proporção que permite as partes terem aquilo que lhes é proporcional em relação ao bem e a relação aos sujeitos envolvidos na ação (ARISTÓTLES, 2002, p. 108). Entende-se assim, que a equidade é a busca pela proporção em relação ao bem comum e ao bem individual entre os sujeitos envolvidos na ação.

A partir de artigos sobre Governança do Conhecimento (GRANDORI, 1997; NOOTEBOOM, 2000; FOSS, 2007; FREIRE et al. 2017), têm sido estruturados sistemas, políticas e boas práticas interrelacionadas para a governança e a gestão do conhecimento das organizações com foco na manifestação da criatividade; capacidade adaptativa; flexibilidade de gestão e liderança; produtividade e, sobretudo, integração e inovação. Para apoiar a gestão do conhecimento, são constituídos os mecanismos de





governança das transações de compartilhamento e transferência de conhecimento intra e interorganizacionais (FREIRE et al., 2017) a partir das competências e estruturas organizacionais (GRANDORI, 2001) e gestão para mitigação de custos e riscos (FOSS, 2007).

Para tanto, há necessidade da integração e do desenvolvimento de diferentes competências organizacionais voltadas ao respeito à coletividade e à sustentabilidade econômica, social e ambiental, gerados por mecanismos de governança, como: sistema de autoridade, de liderança e de incentivos formais; comunicação interna com *stakeholders*; características da cultura para a transparência e controles; contratos psicológicos para a confiança e compartilhamentos; construção social de sentido (FOSS e KLEIN, 2008).

Meister (1998) define esse processo interativo como imperativo para envolver vários níveis e uma gama de membros da cadeia de valor, para além de funcionários internos, fornecedores e clientes. Essa abrangência possibilita identificar questões críticas de negócio a serem direcionadas para os objetivos da aprendizagem e ao público-alvo, no intuito de criar uma mudança na força de trabalho.

A perspectiva de reconhecer e gerenciar *stakeholders* são percebidos de forma gradativa nos estágios de maturidade do sistema de educação corporativa detalhados por Freire et al. (2019). Nos estágios de Departamento de Treinamento (DT) e E-learning (EL), o foco está voltado ao público interno da organização. Ao alcançar o estágio de Educação Corporativa (EC), mantém-se a atenção ao público interno com uso de tecnologias da educação, alinhando o desenvolvimento aos objetivos estratégicos da organização. Já a Universidade Corporativa (UC) enquanto um dos estágios integra além do público interno, outros participantes da cadeia de valor no desenvolvimento de ações educativas, ampliando o alcance do sistema de educação corporativa. O quinto estágio, denominado *Stakeholder University* (SU), amplia para todas as partes interessadas o desenvolvimento das competências estratégicas, conforme detalhado por Margherita e Secundo (2011). Dessa forma, o escopo é elevado, pois a aprendizagem em rede está em sintonia com uma rica interconexão entre os diversos *stakeholders*. E por fim, ao alcançar o estágio Universidade Corporativa em Rede (UCR), Freire et al. (2019) aborda o alto alcance de envolvimento, por ser amplo em sua relação com os atores e de forma fluida, comparando com o estágio anterior, que se caracteriza por atores fixos.

Percebe-se que o sistema de educação corporativa necessita ser considerado quando se estuda a equidade de *stakeholders*, à medida que favorece a colaboração para o compartilhamento de conhecimento, aumento na consciência dos colaboradores frente



ao seu papel na organização e na cadeia de valor, o incentivo para o diálogo e desenvolvimento de competências, levando à sustentabilidade organizacional.

Uma das duas diretrizes do Modelo Universidade Corporativa em Rede (UCR) se relacionam com a perspectiva da equidade. A primeira chamada de Alcance determina a importância da “amplitude da composição e da diversidade da rede de aprendizagem, elaborando programas educacionais inclusivos aos diversos atores, internos e externos, mesmo com diferentes modelos mentais e visões de mundo” (FREIRE et al, 2021). “Em sequência, a segunda, de título Reconhecimento dos *stakeholders* (FREIRE et al, 2001), “estabelece a estratégia para a conexão dos diferentes atores, para a elaboração de programas de interesse, por meio da compreensão das suas expectativas e necessidades de aprendizagem”.

A importância do reconhecimento das necessidades e expectativas dos *stakeholders* e a relevância de atendimento a essas, em cursos e programas de treinamento, educação e desenvolvimento, é destacada por Guisse, Bartezzaghi e Solari (2010) quando esses afirmam que a identificação de necessidades, interesses e objetivos dos *stakeholders*, contribui para o monitoramento do sistema para sustentabilidade de médio e longo prazo, ou seja, satisfazer as necessidades de uma coletividade impacta os ganhos de desempenho.

Indo além, Chin et al (2019), expressam que as parcerias intersetoriais entre empresa e governo possibilitam o desenvolvimento de capital humano inovador e pró-ambiental, levando à conexão do comportamento dos funcionários para a Inovação Social Corporativa (ISC), ao avanço no reconhecimento da diversidade entre os atores, vínculos e estruturas organizacionais e à interseção entre universidade, indústrias e governo.

Frente ao exposto, percebe-se que a linguagem é primordial para se alcançar a equidade entre os múltiplos atores, ao se estabelecer uma comunicação eficiente e fluida para que favoreça a inclusão, integração e interação das pessoas e por sua vez, participação e colaboração na gestão (SILVA E FREIRE; 2017). O Modelo Universidade Corporativa em Rede (UCR), fundamentada pelas reflexões de Margherita e Secundo (2009), ultrapassa assim, as fronteiras da organização, considerando todos os indivíduos, grupos e organizações que influenciam ou são influenciadas pelas decisões estratégicas.

Acessibilidade, definição e compreensão do termo

No que diz respeito à acessibilidade, a LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), vem afirmar a autonomia e a capacidade desses cidadãos em exercer atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.



A acessibilidade trata-se de um conceito amplo, a partir de um direito de que todas as pessoas tenham a possibilidade de usufruir de recursos e ações no âmbito social e ambiental. Barreiras arquitetônicas, de atitude e comunicação afetam a vida de inúmeras pessoas, obstaculizando a participação em diversos espaços e contextos. Uma sociedade sustentável, conforme afirma Borges (2014), necessita ter como premissas básicas a participação democrática de todos seus habitantes em bens e serviços em condições de igualdade.

Nesse sentido, a acessibilidade é compreendida como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, dos sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Além disso, a acessibilidade, também, é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação.

Sasaki (2009) destaca seis tipos de acessibilidade:

arquitetônica - sem barreiras ambientais físicas para acesso em residências, edifícios, espaços urbanos, equipamentos urbanos, meios de transporte individual ou coletivo;

atitudinal - o acesso sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral;

comunicacional - sem barreiras na comunicação interpessoal, face a face, escrita e virtual;

instrumental - acesso aos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e recreação;

metodológica - sem obstáculos nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária, de educação dos filhos e,

programática - sem barreiras embutidas sem políticas públicas, normas e regulamentações institucionais, empresariais, etc..

Como destaca Borges (2014), a sociedade se padroniza por normas de comportamento, padrões de beleza, de inteligência, entre outros, que se tornam modelos e constituem estereótipos. O estereótipo resulta como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (OLIVEIRA, 2002). Essas considerações são corroboradas por Abramowicz (2005), que afirma ser necessário



atentar para o fato de que esses padrões não são produtos da biologia, mas socialmente criados.

Nesse contexto, a educação e as possibilidades de abordagem indicam a necessidade de uma cidadania participativa, a partir do impulso à autonomia e à emancipação das pessoas nas diferentes realidades e coletividades em que estão inseridas, como esclarece Freire (1996).

Esse processo de aprendizagem se concretiza à medida que se observam as atitudes e resultados concretos no cotidiano, quando a informação e o conhecimento são reelaborados, recriando possibilidades e criando novas alternativas.

Isso posto, compreende-se que viabilizar a acessibilidade perpassa por ação educativa que contemple sensibilizar comunidades, trazer para participação as pessoas com deficiência, divulgar as diversas dimensões da acessibilidade, informando e comprometendo as comunidades.

Dos resultados da revisão da literatura, expostos nesta seção, pode-se estabelecer o pressuposto teórico a ser confirmado por uma pesquisa-ação: a estratégia estabelecida para o sistema de educação corporativa para a acessibilidade colabora para a relação de equidade dos *stakeholders*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida de forma exploratória e descritiva, por meio de uma pesquisa-ação.

De abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa-ação em que dois dos autores atuaram, considerando suas atribuições serem relacionadas à educação e ao atendimento à legislação da acessibilidade e, puderam aplicar os resultados da pesquisa para melhoria da ação, enquanto essa estava se desenvolvendo. As práticas propostas buscaram ao longo do período de realização inovação, participação, intervenção, problematização, disseminação, continuidade, entre outras características, que vão ao encontro da definição de pesquisa-ação abordado por Elliott (1991, p. 69) como “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”.

Para tanto, o trabalho apresenta análise descritiva a respeito do reconhecimento de *stakeholders*, compreensão de suas características, necessidades e estratégia de educação para acessibilidade.



A amostragem é composta de 6.000 pessoas de diversas comunidades que participaram nas ações educativas por meio de exibição fílmica com tecnologias assistivas – janela de Língua Brasileira de Sinais (Libras), legenda explicativa e audiodescrição.

A janela de Libras nos filmes traduz e interpreta para o espectador surdo ou com baixa audição, todos os diálogos e elementos sonoros fundamentais para a compreensão dos filmes, favorecendo que o espectador desfrute da obra de forma semelhante às pessoas ouvintes.

A legenda explicativa é usada pelas pessoas com baixa ou perda total da audição, que não se comunicam através da Libras. A legenda transcreve em texto escrito todas as falas dos personagens, os elementos não-verbais sonoros encontrados nas cenas, dando ao espectador autonomia para a compreensão do filme.

A audiodescrição consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, tais como: expressões faciais e corporais, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura dos créditos, títulos e quaisquer outras informações escritas na tela. Com essa tecnologia, o usuário recebe a informação contida na imagem em tempo real, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa, de forma similar à de alguém que enxerga normalmente.

829

O campo de estudo

A estratégia de educação corporativa para a acessibilidade é desenvolvida por uma instituição financeira com 93 anos de existência, localizada na região sul do Brasil, com uma estrutura de 53 unidades administrativas e 518 agências localizadas em 5 estados brasileiros. No âmbito da educação, atualmente a gestão da formação busca organizar-se como Universidade Corporativa em Rede, com o objetivo de orientar ainda mais a qualidade do processo de ensino-aprendizagem junto ao ecossistema a que está integrada.

A estratégia educativa

No âmbito da educação, observam-se premissões básicas importantes a serem observadas para o desenvolvimento de estratégia educativa atenta à acessibilidade, descritas a seguir:





Sensibilizar comunidades - o conhecimento de uma cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras, assim, parte-se do reconhecimento de uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. Sendo assim, considera-se como propósito o desenvolvimento de competências voltadas à humanização e à sustentabilidade para melhoria na qualidade de vida, utilizando-se de filmes como um instrumento, propiciando a melhor compreensão e entendimento das necessidades das pessoas com deficiência, em sua diversidade.

Reconhecer pessoas com deficiência como parte da sociedade – A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) apontam questões importantes na direção dos direitos humanos e do reconhecimento das pessoas com deficiência. Sendo assim, é importante que este assunto seja discutido de forma ampla e transparente, tornando-se inerente à cultura e ao comportamento de empresas e cidadãos.

Divulgar as várias faces da acessibilidade – O senso comum relaciona o termo acessibilidade geralmente às questões arquitetônicas e ao meio físico. Entretanto, a acessibilidade – ou a falta de – está presente em aspectos muitas vezes imperceptíveis como a comunicação, o comportamento, as políticas públicas. Sendo assim, é imprescindível que o tema seja esclarecido e ampliado nas discussões presentes na sociedade.

Engajar comunidades e sociedade - frente à necessidade de unir e agir em concerto, é necessário que o cidadão seja informado, contextualizado e incentivado a se apropriar do tema da acessibilidade, para que engajados na busca pela igualdade, sintam-se fortalecidos.

A partir dessas premissas, foi concebida a ação educativa inclusiva por meio da exibição de filmes com tecnologias assistivas, tendo como objetivo maior: sensibilizar as comunidades locais e os colaboradores da instituição financeira para a importância da acessibilidade de pessoas com deficiência, promovendo a igualdade e democratização ao acesso a espaços e serviços. Para alcance desse propósito, objetivos específicos foram traçados, sendo esses:

1. fomentar a participação dos mobilizadores locais e colaboradores da instituição financeira na reflexão da temática da acessibilidade e realização de ação educativa de forma conjunta, conforme características locais;



2. incentivar o conhecimento de Libras aos colaboradores, bem como um complemento de aprendizado aos que já participam de cursos respectivos à temática, favorecendo o acolhimento ao público com deficiência auditiva;
3. reforçar orientação de recepção a pessoas com deficiência, através da experiência de acolhimento nas sessões de filmes;
4. dar conhecimento de ações e tecnologias adotadas pela instituição financeira no acesso à informação às pessoas com deficiência;
5. possibilitar que equipe das superintendências regionais da instituição e agências tenham maior proximidade e envolvimento com conselhos, secretarias, associações, entidades, órgãos, universidades e comunidade em geral, difundindo a participação da instituição em práticas inclusivas que vem ao encontro de uma cultura para a sustentabilidade, nas respectivas localidades;
6. identificar através de pesquisa, a percepção dos participantes, quanto à experiência de assistir um filme em formato e ambiente acessível, servindo de subsídio para estratégias futuras.

As etapas da estratégia

A concepção do projeto contou com etapas de diagnóstico, planejamento, realização, monitoramento e avaliação.

Ao desenvolver o diagnóstico foram levantados indicadores nacionais, estaduais e institucionais a respeito de acessibilidade, identificados espaços com acessibilidade nos municípios, identificação de parcerias estaduais, entre essas conselhos, fundações, secretarias, análise de proposta com superintendências regionais da instituição financeira. Na etapa de planejamento foram considerados a elaboração de roteiro para cada localidade: articulação com parceiros, seleção de espaço físico, os meios de divulgação e inscrição ao evento com recursos de acessibilidade a todas as pessoas, o envolvimento dos colaboradores da instituição financeira e da comunidade afeta ao tema.

Para a realização, a divulgação foi realizada de forma compartilhada entre a instituição financeira e instituições locais envolvidas., comitês, universidades, secretarias, entre outras. Além disso, houve a preparação dos envolvidos para acolher o público no evento a partir de workshops desenvolvidos nas agências da instituição financeira.

Durante a sessão filmica, foram oferecidas máscaras para quem desejasse cobrir os olhos, favorecendo ao público vivenciar o filme de forma diversa – vendo, ouvindo e sentindo.



Essa experiência também favoreceu a compreensão de limitações e o entendimento de acolhimento e melhor abordagem à pessoa com deficiência.

Para o monitoramento em cada localidade, foi aplicada pesquisa após a exibição fílmica, o registro das percepções dos parceiros e do público-alvo envolvido, bem como o acompanhamento do grupo de trabalho em cada localidade frente às inscrições, divulgação e mobilizações.

Para a avaliação da estratégia educativa foram considerados a compilação de dados por localidade e os reflexos nos processos da instituição financeira a partir da aderência dos funcionários aos cursos de Libras e no EAD Acessibilidade, ofertados pela organização. Com isso, a avaliação permitiu a elaboração de relatórios compartilhados entre a organização e as instituições parceiras.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao revisitar os ciclos de 2016 e 2018 da ação educativa com recurso fílmico acessível, percebe-se os resultados, reflexões e aprendizados, a começar pelo alcance do objetivo geral da estratégia “sensibilizar comunidades locais e os colaboradores da instituição financeira quanto à importância da sensibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, promovendo igualdade e democratização ao acesso a espaços diversos”.

No transcorrer das edições e na manutenção do processo como um todo, junto aos parceiros institucionais – secretarias, fundações e conselhos municipais analisa-se resultados periódicos do projeto e retoma-se as atribuições de cada parceiro. Esses aspectos reportam a Meister (1998) quanto ao envolvimento de vários níveis e membros da cadeia de valor, para além dos colaboradores, fornecedores e clientes.

De igual forma, esse movimento vem ao encontro das diretrizes de uma UCR, em que considera indivíduos, grupos e organizações que influenciam e são influenciados pelas decisões estratégicas de uma organização, a partir de comunicação eficiente e fluida, que favoreça a inclusão, a integração e a interação das pessoas, referido por Silva, T.C.; Freire, P.S. (2017).

A articulação e atenção dada à temática da acessibilidade estão expressos nos dados quantitativos da Tabela 1, demonstrando participação e envolvimento com diversos atores, conforme as características de adesão por localidade, configurando o objetivo específico 1. Entre os dados, destacam-se o total de 6.000 pessoas como público



participante; o envolvimento de 561 colaboradores da instituição financeira, sendo que desses, 131 capacitados em Libras, aproveitando a oportunidade de praticar o diálogo por meio dessa língua; as 128 agências envolvidas, que desenvolveram 235 parcerias, considerando suas localizações geográficas e logísticas de acesso.

Tabela1– Mobilização dos atores e localidades

Cidades	Participantes	Colaboradores	Colaborades com Libras	Agências envolvidas	Parcerias locais
30	6.000	561	131	128	235

Fonte: Elaborado pelos autores

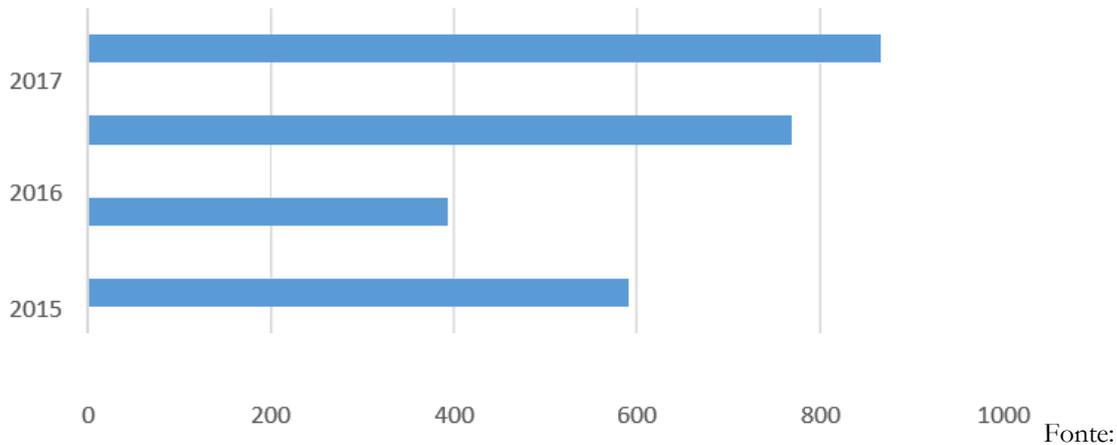
No que tange aos colaboradores, um dos indicadores monitorados faz referência aos que possuem capacitação em Libras e buscavam acompanhar os tradutores intérpretes dessa língua na exibição fílmica e rodas de conversa, buscando aprimorar conhecimento e maior segurança na vivência do diálogo para o acolhimento e atendimento do público com surdez no ambiente de trabalho. Além disso, registrou-se um aumento dos colaboradores capacitados em Libras do início da estratégia educativa para em 15% na busca de aprimorar o atendimento às pessoas com deficiência auditiva, caracterizando o objetivo específico 2.

Percebe-se o reconhecimento de necessidades, interesses e expectativas de *stakeholders*, exemplificado no âmbito da surdez, levando à percepção da relevância do atendimento e a qualificação para tal, buscando cursos e programas de treinamento, que é corroborado por Guiasse, Bartezzaghi e Solari (2010) ao ressaltarem o monitoramento de satisfação das necessidades e possíveis ganhos de performance que contribuem no monitoramento para sustentabilidade de médio e longo prazo.

Em relação ao terceiro objetivo específico, o ambiente propiciado pela ação educativa oportunizou a 561 colaboradores a experiência de acolhimento e abordagem às pessoas com deficiência. Concomitante a essa ação o interesse pelos colaboradores em curso EAD Acessibilidade teve aumento de entre 2016 e 2018 de respectivamente de 770 e 866 inscrições, do total de 2.620, entre 2014 a 2017, indicando aumento de 62%, demonstrado na Figura 1.



Figura1– Inscrições EAD Acessibilidade



A mobilização de parceiros locais e colaboradores da instituição financeira indica o potencial expressivo de reflexão da temática da acessibilidade desenvolvida a partir de diálogos, debates e rodas de conversa, enquanto objetivo específico 4, possibilitando transformação participativa e atenção à prática pedagógica com caráter emancipatório, como destacam Bordenave e Pereira (1993), em que uma educação problematizadora necessita considerar a bagagem cognitiva-afetiva e a cultura em que está inserido.

Esses aspectos levam a retomar Chin et al (2019), ao afirmarem que participação de funcionários, parcerias intersetoriais e governo possibilitam o desenvolvimento do capital humano inovador, reconhecimento de diversidade entre atores, vínculos e estruturas organizacionais.

O monitoramento dos indicadores definidos na estratégia educativa para a acessibilidade, descrito como objetivo específico 5, destacam aspectos qualitativos quanto à maior proximidade e envolvimento das superintendências regionais e agências com conselhos, secretarias, associações, entidades, órgãos, universidade e comunidades em geral, contribuindo tanto para difundir práticas inclusivas quanto favorece ao gestores da instituição financeira reconhecer a diversidade presente entre as pessoas, a importância dos recursos e tecnologias assistivas na oferta de produtos e serviços.

O envolvimento das administrações apontam também, o impulso à participação nas estratégias locais dos colegas de trabalho, familiares, amigos, além do envolvimento de organizações conhecidas, estudantes e professores interessados no tema.



O desenvolvimento de pesquisa, objetivo específico 6, em formulário eletrônico disponível QR Code e via e-mail possibilitou identificar a percepção dos participantes, quanto à experiência de assistir um filme em formato e ambiente acessível. Alinhada a essa pesquisa, os depoimentos manifestados nas rodas de conversa após exibição fílmica, de igual forma, favoreceram conhecer o entendimento do público a respeito da ação educativa e a contribuiu da mesma, conforme os itens listados na Tabela 2.

Tabela 2–Pesquisa pós experiência fílmica

Pesquisa	Sim	Não
Já havia assistido filme com tecnologia assistiva?	18%	82%
Experimentou vendas?	72%	28%
Contribuiu para o conhecimento da legislação?	69%	31%
Agregou conhecimento de acessibilidade?	99%	1%
É importante a continuidade da proposta?	100%	0%

Fonte: Relatório Acessibilidade: veja, ouça e sinta 2018

As percepções dos diversos públicos permitem a reflexão do quanto a estratégia propicia potencializar que as pessoas conheçam aspectos que estão implicados no Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei 13.146/2015) a partir da participação com autonomia e a capacidade em atos da vida civil em relação de equidade com as demais pessoas.

Essa reflexão coletiva contribuiu no sentido da necessidade e da extrema importância de se propiciar um sistema em que as pessoas tenham acesso a ferramentas promotoras e formadoras de consciência e entendimento de seus direitos para que possam ter autonomia na vida em sociedade.

Da mesma forma, o fato de acompanhar as edições presencialmente e de serem difundidas nas mídias internas da instituição financeira, gerou maior criticidade no âmbito interno da organização.

Essa reflexão favoreceu aprimorar e inovar algumas práticas, entre elas: orientações aos instrutores da instituição financeira quanto à acolhida e abordagem em sala de aula aos colegas com deficiência; aperfeiçoamento de sistema de cadastro de clientes; a disponibilidade de agência bancária, em Porto Alegre, apresentar o uso de autoatendimento às pessoas com deficiências para integrantes de escola que desenvolve preparação para o mercado de trabalho. Além disso, a inclusão das tecnologias assistivas na campanha publicitária da instituição financeira, demonstrando atenção a todos os seus clientes e respeitando suas necessidades e diversidades.



A construção do modelo UCR necessita analisar a abrangência dos conteúdos, a identificação dos *stakeholders*, o enfoque da memória organizacional, o ambiente de aprendizado coletivo, os princípios da Gestão do Conhecimento, o desenvolvimento do capital humano, social e relacional, a cocriação e coprodução de valor, entre outros aspectos. Diante desses aspectos, são propostas diretrizes (FREIRE *et al.*, 2016) relativas ao alcance de público dado ao treinamento, formação e capacitação; interconexão por meio de tecnologias para gerar integração, inclusão e interatividades entre os partícipes; reconhecimento das expectativas e necessidades dos partícipes; foco a ser dado aos cursos e eventos, perpassando por tarefa, gestão e estratégia; uso de tecnologias para os processos de aprendizagem; gestão do conhecimento e alinhamento à estratégia operacional, organizacional e de rede.

Na sequência, a integração dos resultados dos estudos levantados, possibilita inferir que, o envolvimento de *stakeholders* permite analisar os programas de educação corporativa a partir do reconhecimento dos atores implicados e da compreensão de suas características, necessidades e expectativas, a serem consideradas na produção e cocriação do conhecimento, que contribuem tanto para os resultados organizacionais quanto para os interesses da coletividade.

Esses pontos dão atenção às interações e especificidades, demonstrando possibilidade de oportunizar uma consciência de diversidade, tornando possível reconhecer expectativas, necessidades, lacunas de competências, comunicação mais adequada, para conectar-se.

Por fim, a revisão da literatura e a pesquisa-ação demonstram que a consciência para a diversidade é identificada à medida que os valores dos *stakeholders* e respectivos grupos e comunidades são considerados e mediante o desenvolvimento de planos específicos em nível individual e organizacional, avaliação dos estilos de aprendizagem, metodologias para compreensão de cada colaborador, o cuidado na abordagem sistemática e relacional no design de programas, a elaboração de currículo que combine habilidades estratégicas e atitudes-chave, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a estratégia educativa para acessibilidade frente ao contexto organizacional, percebe-se que conhecer todas essas tecnologias assistivas e outras existentes, favorece ao gestor de uma organização reconhecer a diversidade presente entre as pessoas.



A revisão narrativa da literatura possibilitou identificar aspectos do sistema de educação corporativa que contribuem para a relação de equidade dos *stakeholders*, que perpassam pelo foco de reconhecimento deles, pelos mecanismos para envolvê-los e pelas suas participações nos programas educacionais, de forma a desenvolverem uma caminhada conjunta para a aprendizagem organizacional. Nesse sentido, o acesso às informações, a liberdade de expressão, contribuição em aspectos culturais, de transparência e controle, a partir da interconexão estabelecida, tendem a influenciar o sentido de pertencer e atuar em prol de desempenho e resultados.

Percebe-se que estratégias educacionais integradoras acompanhadas de reflexões quanto à ética, visão, diversidade, entre outros, pode vir a potencializar a participação, esforços conjuntos para solução de problemas e *feedback*, contribuindo para a equidade. Ao mesmo tempo, essa conexão fomenta a interdisciplinaridade, o senso de valor agregado, a expansão de esforços para aquisição de conhecimento e inclusão de habilidades de aprendizagem.

Para tanto, a relevância está na escuta e no reconhecimento de valores presentes nas experiências e no desenvolvimento partilhados pelos indivíduos, sejam esses por experiências reais, simulações, dramatizações, dando à luz à especificidade, ao compartilhamento de diferentes percepções e intervenções mais apropriadas. Dessa forma, caracteriza-se um ambiente de aprendizado coletivo por uma linguagem que favoreça a inclusão, integração, interação, confiança, cooperação, conectividade, pertencimento, cocriação e coprodução. Assim, é primordial o alinhamento ao clima organizacional propício à elaboração de Planos Políticos Pedagógicos que representem necessidades, propósitos e expectativas dos partícipes, abrangendo dimensões de capital humano, social e relacional.

Em conclusão, os programas ofertados pelo sistema de educação corporativa, ao terem presentes a abrangência e especificidade dos *stakeholders*, podem contribuir para além de conhecimentos e habilidades inovadores e novos, mas também para difusão de valores sustentáveis à organização, estimulando pensamento crítico, na resolução de problemas por meio de métodos múltiplos, na redução da rotatividade da empresa, na retenção e atração de colaboradores e no melhor desempenho dos negócios e na sociedade. Dessa forma, a maturidade alcançada no sistema de educação corporativa, ao proporcionar a interconexão, produção e cocriação, envolvendo todas as partes interessadas, pode contribuir para a relação de equidade com as mesmas, oportunizando o equilíbrio das



expectativas, responsabilidades e minimização de riscos para reputação e resultados organizacionais, bem como coletivo.

Além disso, a equidade, aqui apresentada a partir da definição de Aristóteles, como princípio que se verifica na ideia de igualdade e justiça aplicado ao caso concreto, propaga-se por meio da conscientização do humano e disponibilização dos recursos de acessibilidade. Essa perspectiva, leva a tratar os iguais como iguais e os desiguais de forma desigual na exata medida de sua desigualdade. Dessa forma, oportuniza-se a igualdade material aos indivíduos e a proporcionalidade em suas relações pessoais e profissionais. Confirma-se então, o pressuposto teórico de que a estratégia do sistema de educação corporativa para acessibilidade favorece a relação de equidade dos *stakeholders*.

Este estudo traz contribuições que avançam sobre as teorias existentes e práticas, considerando a diversidade frente às estratégias desenvolvidas para assegurar uma gestão eficiente e agregadora de valor para as organizações.

Quanto a novas pesquisas, sugere-se a continuidade de estudos empíricos para análise de promover a interação de atores, considerando suas diversidades, o inventário de suas necessidades, competências, plano de capacitações, reavaliação dos cursos e tecnologias, em prol de inovação e sustentabilidade da organização e do ecossistema que integra.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BORGES, J.A.S. **Sustentabilidade e Acessibilidade**: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas. Brasília:2014.

BRASIL. **Decreto 5296**, de 02 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº10.048/2000, quanto à prioridade de atendimento às PCDs e nº10.098/2000, quanto às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

BRASIL. **Governança Pública: referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública e ações indutoras de melhoria**. Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014.



BRASIL . **Lei 13.146/2015** (Lei Brasileira de Inclusão) – condições de igualdade para exercer atos da vida civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

CHIN, T. et al. Co-creation of Social Innovation Corporate Universities as Innovative Strategies for Chinese Firms to Engage with Society. **Sustainability**. 11, 1438, 2019.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991

FOSS, N. J. The emerging knowledge governance approach: Challenges and characteristics, **Organization** 14: 29–52, 2007.

FOSS, N.J.; Klein, P.G. The theory of the firm and its critics: A stocktaking and assessment. **New Institutional Economics: A Guidebook**, 2008.

FREIRE, P. S. et al. Processo de implantação da Universidade Corporativa em Rede (UCR). **Espacios**, v. 37, n. 23, 2016.

FREIRE, P. S. et al. **Governança do Conhecimento (GovC): o estado da arte sobre o termo**. *Biblios*. nº 69, 2017.

FREIRE, P.S.; Silva, T.C.; Bresolin, G., (Org). **Universidade Corporativa em Rede: diretrizes iniciais do modelo**. Curitiba: CRV, 272 p., 2019.

FREIRE, P. S. et al. **Glossário: Governança Multinível do Conhecimento e da Aprendizagem e seus mecanismos de Universidade Corporativa em Rede e de Comunicação Dialógica**. Curitiba: CRV, 2021. 152 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRANDORI, A. Governance Structures, Coordination Mechanisms and Cognitive Modulo, **Journal of Management and Governance** 1: 29-42, 1997.



GRANDORI, A. Neither Hierarchy or Identity: Knowledge Governance Mechanisms and the Theory of the Firm, **Journal of Management And Governance**, 381-399, 2001.

IBGC. (2017). **Governança Corporativa e Boas Práticas de Comunicação**. São Paulo: IBGC.

MARGHERITA, A; SECUNDO, G. The Emergence of the Stakeholder University, *em Romano, Aldo. Open Business Innovation Leadership The Emergence of the Stakeholder University*. Londres: Palgrave Macmillan v. 30 Iss 2, 170 – 206, 2009.

MEISTER, J.C. Ten Steps to Creating a Corporate University. **Training and Development**. Vol. 52 (11), p. 38-43, nov., 1998.

NOOTEBOOM, B. Learning by interaction: Absorptive capacity, cognitive distance and governance. **Journal of Management and Governance**, 4: 69 – 92, 2000.

ROSENAU, J. Governance, order and change in world politics. In: Rosenau, J. & Czempiel, O. (eds) **Governance Without Government: order and change in world politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1-29, 1992.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr., p.10-16, 2009.

SILVA, T.C.; FREIRE, P.S. Universidade corporativa em rede: Diretrizes que devem ser gerenciadas para a implantação do modelo. **Espacios**, v. 38, n. 10, 2017.

TEIXEIRA, A. V. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**, nº128. Jan. 2012

WORLD BANK. **Governance and development**. Washington: World Bank, 1992.



A FUGA DE ESCRAVOS NA *LEX VISIGOTHORUM* E A RESISTÊNCIA DOS SUBALTERNOS

Diogo Comitre¹

O nosso trabalho tem o objetivo de analisar a temática da fuga de pessoas escravizadas na *Lex Visigothorum*, evidenciando a resistência oferecida por estes indivíduos frente ao processo de controle e de dominação imposto pelas aristocracias por meio dos textos normativos. Por volta de 475, o rei Eurico (466-484) publicou o *Codex Euricianus*, considerado o primeiro código de leis entre os visigodos. Em 506, por ordem de Alarico II (484-507) foi promulgada a *Lex Romana Visigothorum*, conhecida também como Breviário de Alarico. Uma das discussões realizadas pela historiografia sobre estes códigos diz respeito ao caráter pessoal ou territorial destes textos. Tradicionalmente a historiografia considerou que o Código de Eurico era aplicado para godos, enquanto que o Breviário de Alarico seria utilizado para hispano-romanos. Isso porque, ambos os códigos possuem contradições e conflitos, o que parece indicar uma aplicação com base em questões pessoais ou étnicas. Porém, para Collins, a existência de contradições e conflitos entre os conteúdos dos códigos não é, em si mesma, suficiente para demonstrar que estes códigos foram dirigidos a elementos distintos da população, já que para os legisladores romanos pareceu impossível eliminar aspectos da legislação imperial (COLLINS, 2005, p. 240-241). De qualquer maneira, é consenso entre a historiografia que a *Lex Visigothorum*, conhecida também como *Liber Iudiciorum*, publicada em 654, tinha um caráter territorial, colocando em desuso os dois códigos citados anteriormente. A *Lex*, foi publicada no reinado de Recesvinto (652-672), sendo alvo de uma revisão durante o reinado de Ervígio (680-687), provavelmente no ano de 681.

A *Lex Visigothorum*, em seu livro nove, título um, possui vinte e uma medidas direcionadas ao combate das fugas de pessoas escravizadas, o que levou grande parte da historiografia do século XX e início do XXI a sustentar que a sociedade visigótica poderia ser entendida como uma sociedade escravista. Partindo do modelo de vila bipartida romana e do grande número de medidas focadas no combate as fugas presentes na *Lex*, diversos autores defenderam que a escravidão era fundamental para o modo de produção visigodo. É o caso de King, que considera que as fugas mencionadas nos textos normativos demonstram a importância da escravidão para a valorização dos latifúndios (KING, 1972, 164-172). Esta também constitui a base da interpretação oferecida por Mínguez

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, mestre e doutorando do Programa de História Social da Universidade de São Paulo, e-mail: diogo.comitre@usp.br.



Fernandes, que interpreta tais medidas como um esforço do poder político para manter a escravidão, o que revelaria a dependência das pessoas escravizadas para a atividade produtiva visigótica (MÍNGUEZ FERNÁNDEZ, 2004, p. 172-173). Por sua vez, Martín, propõe que as propriedades eram divididas em reserva senhorial e mansos familiares, porém sua abordagem não rompe com a visão da sociedade visigótica como escravista, já que o autor sustenta que a produção das reservas senhoriais era muito superior do que a dos mansos familiares, o que indicaria a dependência da mão-de-obra escrava (MARTÍN, 1984, p. 125).

Porém, Bastos, questiona tais interpretações, ao evidenciar a expansão dos latifúndios na sociedade visigótica, juntamente com o aumento dos vínculos de dependência dos camponeses em relação aos grandes proprietários, sobretudo por meio da imposição do patrocínio (BASTOS, 2010, p. 81-82). Assim como Bastos, Castellanos também questiona a visão da sociedade visigótica como escravista, ao considerar que o sistema mais comum no período pós romano Ocidental teria sido marcado pela diversidade de formas de dependência do campesinato, questionando a importância da escravidão para o cultivo dos latifúndios (CASTELLANOS, 2020, p. 46). Em nosso trabalho, concordamos com as interpretações defendidas pelos dois últimos autores, ao considerarmos que o modo de produção visigodo se utilizou tanto de pessoas escravizadas, como de outras formas de dependentes, como arrendatários e trabalhadores submetidos ao *patrocinium*. Desse modo, o que a grande presença de medidas direcionadas ao combate das fugas de pessoas escravizadas nas *leges* demonstraria é o desejo das aristocracias de estabelecer o controle sobre todo o campesinato visigótico, seja ele livre, servilizado ou escravizado. Além disso, grande parte das leis sobre o tema podem ser entendidas como uma herança do direito romano e da compilação realizada no reinado de Eurico, que influenciaram a elaboração da *Lex Visigothorum*. Isso porque, das vinte e uma medidas que compunham o livro IX, título I, treze eram leis *antiqua*, das quais não temos registro de nenhuma atualização realizada pelos monarcas visigodos que promulgaram suas revisões da *Lex*. Desse modo, a grande presença de medidas direcionadas a repressão das fugas de pessoas escravizadas, não indica, necessariamente, a dependência desta mão-de-obra para o modo de produção visigodo no século VII, quando foi promulgada a *Lex Visigothorum*. Isso porque, muitas leis podem ser encaradas como uma permanência da legislação romana ou do Código de Eurico, não indicando, portanto, o caráter escravista da sociedade visigótica no século VII.



O combate às fugas na *Lex* e a resistência das pessoas escravizadas

A partir da crítica as interpretações que defendiam a dependência da sociedade visigótica da escravidão para o cultivo dos latifúndios, Castellanos, propõe uma nova abordagem sobre as medidas voltadas para o combate das fugas de pessoas escravizadas presente na *Lex Visigothorum*. Para o autor, o que estas leis realmente demonstrariam é o desrespeito as leis publicadas pela monarquia por parte dos proprietários de terras, já que estes, ao invés de devolver os *servi* a seus *domini*, tentavam obter o controle sobre eles (CASTELLANOS, 2020, p. 50). Tal interpretação parece fazer sentido, já que grande parte das leis sobre o tema parecem combater tal prática², sendo algumas delas leis complementares publicadas em reinados posteriores a criação da *Lex Visigothorum*. Embora concordemos com o apontamento de Castellanos em relação a atuação dos proprietários de terra fora da vontade real, consideramos que tal abordagem ainda é focada, quase que exclusivamente, na atuação das aristocracias, deixando de abordar qualquer aspecto da experiência e da agência das pessoas escravizadas diante da opressão imposta pelas elites. As diversas atualizações e adições realizadas nas leis que combatiam as fugas, em diferentes reinados demonstra, também, que as leis anteriores provavelmente não foram cumpridas, revelando que tais fugas continuaram ocorrendo ao longo de diferentes períodos da história visigoda. Isso porque, foram feitas atualizações ou adições nestas medidas no reinado de Leovigildo³, Recesvinto⁴, Chindasvinto⁵ e de Egica⁶. Com isso, o que pretendemos demonstrar é que a recorrência das fugas, ao longo do tempo, não nos revela apenas aspectos relacionados a atuação dos proprietários de terras, mas também que as fugas eram uma forma importante de resistência oferecida pelas pessoas escravizadas no Reino dos Visigodos.

A análise da documentação também nos permite suspeitar da existência de redes de solidariedades envolvendo pessoas escravizadas. Isso porque algumas leis revelavam que outros escravos ou até mesmo pessoas livres podiam auxiliar nas fugas. É o caso da lei IX, 1, 1, atualizada por Leovigildo, que discorria sobre a atuação de pessoas escravizadas

² Pelo menos quatorze das vinte e uma medidas existentes na *Lex* tratam da devolução dos fugitivos aos seus mestres.

³ Leis IX, 1, 1 e IX, 1, 2.

⁴ Lei IX, 1, 14.

⁵ Leis IX, 1, 16; IX, 1, 17 e IX, 1, 18.

⁶ IX, 1, 21.



que podiam ocultar fugitivos, citando inclusive que homens livres podiam fazer o mesmo (ZEUMER, 1902, p. 352). A lei IX, 1, 2, também atualizada por Leovigildo, citava casos de cativos que chegavam a romper as correntes de fugitivos. Já a lei IX, 1, 7, estabelece a punição de cem chicotadas para o escravo que ajudar outro em sua fuga (ZEUMER, 1902, p. 355-356), o que também parece revelar que o auxílio às fugas possuía certa recorrência nas práticas sociais.

Além do apoio de livres e escravizados às fugas, a análise da *Lex Visigothorum* também nos permite observar outros aspectos que parecem indicar a existência de redes de solidariedades envolvendo pessoas escravizadas, como as leis que tratam dos casamentos entre fugitivos e mulheres nascidas livres. É o caso da lei IX, 1, 15 que trata do matrimônio entre escravos fugitivos e mulheres nascidas livres (ZEUMER, 1902, p. 361). A referida lei é uma lei *antiqua*, que também fez parte da versão da *Lex* publicada por Ervígio. Porém, mesmo com a presença de uma lei *antiqua* sobre o tema, Ervígio acrescentou uma nova lei (IX, 1, 16) sobre a temática, o que pode demonstrar que tais casamentos continuavam existindo mesmo após sua proibição. A lei IX, 1, 16 menciona em seu texto que tais matrimônios eram frequentes e aumenta a severidade das punições (ZEUMER, 1902, p. 361) que eram estabelecidas pela lei *antiqua* IX, 1, 15. Portanto, a recorrência do casamento entre fugitivos e mulheres livres, citada pela lei de Egica, e a criação de uma nova lei, endurecendo as penas impostas por uma lei *antiqua*, que esteve em vigor desde o reinado de Eurico, parece indicar que as pessoas escravizadas estavam inseridas em redes de solidariedades que contavam com a participação, inclusive, de pessoas livres. Isso porque a proibição dos casamentos entre fugitivos e mulheres livres não parece ter alcançado a efetividade almejada pelas aristocracias que promulgaram estas medidas, revelando que as pessoas escravizadas podiam estar mais inseridas nas relações sociais com pessoas nascidas livres do que as leis desejavam.

Desse modo, a falta de efetividade de algumas medidas direcionadas ao controle e a submissão das pessoas escravizadas não deve ser atribuída somente a atuação, ou a falta de atuação, de aristocratas responsáveis pelo cumprimento das leis. Conforme demonstramos em nosso texto, é preciso superarmos as análises centradas na atuação dos aristocratas e darmos ênfase a resistência e a agência das pessoas escravizadas para nos aproximarmos da realidade social visigoda. Se por um lado, a análise da *Lex* realizada por Castellanos permite identificarmos a atuação de proprietários de terras fora da vontade real, por outro lado, a análise das entrelinhas da documentação realizada até aqui nos permite compreender que a falta de eficácia de algumas medidas definidas pelas leis



deve ser compreendida, também, a partir da atuação das pessoas escravizadas. Isso porque estas pessoas eram capazes de oferecer resistência à experiência de opressão a que estavam submetidas por meio da fuga ou, ainda, por meio da articulação de redes de solidariedades que podiam comprometer a eficácia das leis criadas pelas aristocracias. Também podemos identificar, pela análise da temática das fugas, na *Lex Visigothorum*, que alguns fugitivos podiam possuir bens e utilizá-los, inclusive, para perseguirem o objetivo da fuga. A lei IX, 1, 14 obriga a devolução do escravo fugitivo juntamente com os bens que este possuir, proibindo que os que identificassem o fugitivo recebessem algo para facilitar a fuga do escravizado (ZEUMER, 1902, p. 360). Convém ressaltar que a referida lei é uma lei *antiqua*, e que, por isso, esteve em vigor desde o Código de Eurico. Mesmo assim, a lei IX, 1, 21, promulgada por Egica, por volta do ano 693, voltou a tratar da temática do recebimento de presentes em troca da dissimulação da fuga, citando inclusive autoridades como bispos, juízes e governadores (ZEUMER, 1902, p. 363-365). A retomada de tal temática séculos após a publicação da lei *antiqua* pode demonstrar que pessoas escravizadas em fuga continuavam oferecendo presentes em troca da facilitação ou da dissimulação de suas fugas. A denúncia de tal prática pelos textos normativos pode indicar mais uma forma de resistência oferecida pelos fugitivos, que era a utilização dos bens que possuíam para perseguirem o objetivo da fuga. Ao mesmo tempo, a correção feita às autoridades públicas pela lei IX, 1, 21, nos obriga a refletir sobre que tipo de bens as pessoas fugitivas poderiam possuir para conseguirem subornar bispos, juízes e governadores. Torna-se difícil sustentarmos que tais fugitivos possuíam bens materiais tão valiosos a ponto de serem atrativos para estas autoridades, já que estes eram membros das aristocracias e certamente possuíam acesso a bens considerados de luxo na sociedade visigoda. Ao mesmo tempo, não temos nenhuma evidência da cultura material que nos permita sustentar que pessoas escravizadas pudessem possuir bens que fossem atrativos para membros das elites. Diante disso, podemos conjecturar que a contrapartida oferecida por fugitivos pela facilitação ou pela dissimulação de suas fugas pudesse não ser um bem material, mas sim as obrigações assumidas pelos fugitivos com aqueles que contribuíram com a fuga ou com a ocultação de seus *status* legais. Ou ainda, que os supostos subornos recebidos pelas autoridades, segundo o texto da lei, eram pagos por outros aristocratas que estavam estabelecendo o controle sobre os fugitivos. Neste caso, por um lado, podemos retomar a interpretação de Castellanos, sobre a atuação de aristocratas que atuavam fora da vontade real para estabelecerem o controle sobre os fugitivos. Porém, por outro lado, podemos destacar a atuação dos subalternos,



perseguindo seus interesses. Caso contrário, permaneceríamos oferecendo uma abordagem focada, apenas, na atuação das elites para entendermos a falta de efetividade de algumas medidas legais direcionadas ao controle das pessoas escravizadas. Acreditamos que a análise destes aspectos revelados pela documentação deve tentar abordar aspectos da agência destes fugitivos. Sob esta perspectiva, podemos conjecturar que estas leis podem revelar que ao contrair obrigações com aristocratas, que de alguma forma contribuíram para a fuga, ou para a dissimulação de suas condições de escravizados, estes fugitivos tentavam negociar novos termos de subordinação. Ou seja, estas pessoas poderiam se aproveitar da atuação de aristocratas que buscavam ampliar seu número de dependentes para buscar formas de submissão menos desvantajosas do que possuíam com seus antigos mestres.

Portanto, tentamos demonstrar em nosso trabalho a necessidade de resgatarmos as pessoas escravizadas da ótica da elite que produziu nossa documentação. Para isso, se faz necessário o questionamento das abordagens excessivamente legalistas da *Lex Visigothorum*, além da adoção de novas premissas que permitam aos pesquisadores identificarem aspectos importantes da agência das pessoas escravizadas. A análise das entrelinhas dos documentos, por meio de uma leitura a contrapelo, pode revelar características importantes da existência dos subalternos no Reino dos Visigodos e de suas relações com pessoas de diferentes *status* jurídicos. Somente desta maneira é possível realizarmos um movimento no sentido de incluir, verdadeiramente, os subalternos nas análises que oferecemos do nosso objeto de estudo. Acreditamos, portanto, que para buscarmos respostas para a falta de efetividade de algumas medidas estabelecidas pelas *leges*, precisamos considerar tanto a atuação dos aristocratas como a dos subalternos. Assim, conforme demonstramos em nosso trabalho, a interpretação das inúmeras medidas voltadas ao combate das fugas de pessoas escravizadas não pode nos conduzir a conclusões precipitadas, como a aceitação de que a sociedade visigótica pode ser conceituada como escravista. Ao mesmo tempo, novas abordagens historiográficas, como a oferecida por Castellanos, chamaram à atenção para aspectos importantes, como o descumprimento das medidas legais direcionadas ao combate das fugas por parte de aristocratas. Tal contribuição nos permite superarmos a visão de que a grande recorrência do combate às fugas nas leis seria uma prova inquestionável da dependência da mão-de-obra escrava para a valorização das grandes propriedades. Desse modo, Castellanos chama a atenção para o fato de que esta grande quantidade de leis sobre o tema pode indicar algo diferente do que havia sido oferecido pelas abordagens da historiografia



tradicional. A abordagem oferecida por Castellanos nos permite observar que estas leis eram reiteradas sistematicamente, em diferentes reinados, porque muitos aristocratas enxergavam nas leis uma oportunidade para ampliarem seu número de dependentes, atuando fora da vontade real. Porém, apesar dos evidentes avanços oferecidos por estas novas abordagens, elas também revelam suas limitações, ao oferecerem explicações focadas, exclusivamente, na atuação aristocrática. Consideramos que para nos aproximarmos da realidade social visigótica, dando profundidade a alguns fenômenos, como a reiteração de leis para combater as fugas de pessoas escravizadas, é preciso considerarmos a atuação dos subalternos, reagindo a experiência de opressão a que estavam submetidos e negociando os termos de sua subordinação, o que constitui um elemento importante para compreendermos, de uma maneira mais ampla, o fenômeno da falta de efetividade de algumas leis.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

ZEUMER, Karl. **Leges Visigothorum**. Hannoverae/Lipsiae, Imprensis Bibliopolii Hahniani, 1902 (*Monumenta Germaniae Historica. Leges Natorum Germanicarum*, vol. I). Disponível em: <https://archive.org/details/legesvisigothor00zeumgoog/page/364/mode/2up>. Acesso em 14/03/2023.

Bibliografia

BASTOS, Mario Jorge da Motta. Escravo, servo ou camponês? Relações de produção e luta de classes no contexto da transição da Antiguidade à Idade Média (Hispania – séculos V – VIII). **Politéia: História e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 77-105, 2010.

CASTELLANOS, Santiago. **The Visigothic Kingdom in Iberia: construction and invention**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2020.

COLLINS, Roger. *La España visigoda 409-711*. BARCELONA, CRÍTICA, 2005.



KING, Preston D. Law and Society in the Visigothic Kingdom. In: **Cambridge Studies in Medieval Life and Thought**, série 3, n. 5. New York: Cambridge University Press, 1972.

MARTÍN, José Luis. **La Península en la Edad Media** (3ªed.). Barcelona: Teide, 1984.

MÍNGUEZ FERNÁNDEZ, José María. En torno a la génesis de las sociedades peninsulares altomedievales: reflexiones y nuevas propuestas. In: **Studia historica**, nº 22, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1223997>. Acesso em 10/11/2021.

PROTAGONISMO FEMININO NO CRISTIANISMO ANTIGO: AS EXPERIÊNCIAS DE PERPÉTUA DE CARTAGO (203 D.C.)

Roney Marcos Pavani¹

As mulheres e o cristianismo dos primeiros séculos

Uma vez no cárcere, e à espera do destino que parecia selado, a cristã recém-convertida Víbia Perpétua (oriunda dos círculos aristocráticos, por isso, sabia ler e escrever) registra em um diário as suas experiências pessoais. Seja real ou inventado, trata-se de um documento explosivo: é o relato de uma mulher africana cristã que, em linhas gerais, está em choque contra três princípios de autoridade: o *pater famílias*, o Estado romano (personificado no Imperador), e os bispos. Falaremos a respeito de cada um deles mais adiante, por hora, atentemos ao fato de todos serem poderes masculinos. Isso não é por acaso.

Segundo Paul Veyne (1990, p. 157), na passagem da República para o Império, observou-se na sociedade romana uma intensa mudança nas relações conjugais. Isso é correto na medida que a parentela legítima passou também a compreender a descendência feminina (*cognatio*), ou também ultrapassando o âmbito das bodas justas, isto é, consideravam-se herdeiros os filhos resultantes de um adultério. As mulheres, sobretudo as mães, ganharam vários direitos, consagrando assim o direito de sangue (*conjunctio sanguinis*), tornando-se, além disso, livre da solidariedade que o exercício do pátrio poder lhe impunha.

“A crescente emancipação das mulheres de alta condição social durante a passagem da República para o Império” (SILVA, 1995, p. 79), pela qual os padrões tradicionais que regiam o comportamento feminino estavam se alterando drasticamente, produziu uma reação por parte dos setores aristocráticos, sendo visíveis diversas críticas ao que se consideravam os vícios das mulheres: pedantismo, presunção, arrogância e participação em eventos masculinos; pois “que pudor pode guardar uma mulher (...) que abdica de seu sexo?” (CARCOPINO, 1990, p. 116).

Com isso, é compreensível o papel da literatura grega na manutenção do antigo sistema. As elites locais – os nobres, os melhores e os mais ricos – eram recrutadas como colaboradores/assistentes para governar o vasto império, o que lhes garantia os

¹ Doutorando em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Laboratório de Teoria da História e História da Historiografia (LETHIS/UFES). Professor licenciado do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Nova Venécia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315179326957885>
E-mail: roney.pavani@gmail.com



benefícios que seu status proporcionava. Com isso, tanto os escritos políticos quanto os romances de herói desse período – conhecido como segunda sofística – foram utilizados como estratégias literárias para fortalecer esse status da elite de fala grega.

Assim,

[...] o romance grego antigo celebra o patriarcado, ressaltando em seu enredo o objetivo principal do casal, a união em casamento, que segue o modelo patriarcal. O casamento e sua harmonia familiar têm destaque também nos escritos políticos, pois promovem a importância da necessidade de harmonia cívica. Assim como na família há papéis a serem cumpridos – e a harmonia no lar depende disso –, a harmonia da cidade depende do reconhecimento de que cada um tem seu papel para o perfeito funcionamento da vida cívica (MATOS & NOGUEIRA, 2018, p. 48-49).

Uma plêiade de autores ficou encarregado de disseminar as ideias de que homens e mulheres não poderiam ser iguais. Cada um possuiria na família (e fora dela) funções bem definidas, tendo o homem à frente e a mulher devendo-lhe obediência.

Ora, é somente dentro desse contexto que podemos entender as seguintes passagens do Novo Testamento. Todas escritas em grego, por autores que compunham as camadas letradas do Mediterrâneo (a data aproximada de cada documento está entre colchetes)²:

[...] Como em todas as igrejas dos santos, as mulheres estejam *caladas* nas assembleias: não lhes é permitido falar, mas devem *estar submissas*, como também ordena a lei. Se querem aprender alguma coisa, perguntem-na em casa aos seus maridos, porque é inconveniente para uma mulher falar na assembleia [c. 57] (I Cor 14,34-35).

[...] Vós, mulheres, *sujeitai-vos* aos vossos maridos, para que, ainda quando alguns não creiam na Palavra, sejam conquistados sem palavras, pelo *comportamento de suas mulheres*, ao observarem o vosso comportamento casto e respeitoso [c. 60-80] (1Pd 3,1-2).

[...] As mulheres o sejam [*submissas*] a seus maridos, como ao Senhor, porque o homem é cabeça da mulher, como Cristo é cabeça da Igreja e o salvador do Corpo. Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam as mulheres em tudo *sujeitas* aos maridos [c. 80-100] (Ef 5, 22-24).

[...] Vós, mulheres, *submetei-vos* aos maridos como convém no Senhor [c. 80-100] (Cl 3,18).

² Para a datação dos textos do Novo Testamento, cf. CHEVITARESE, André Leonardo. *Jesus de Nazaré: O que a História tem a dizer sobre ele*. Rio de Janeiro: Menocchio, 2022.



[...] A mulher ouça a instrução em *silêncio*, com espírito de *submissão*. Não permito à mulher que ensine nem que se arrogue *autoridade sobre o homem*, mas permaneça em silêncio. Pois o primeiro a ser criado foi Adão, depois Eva. Não foi Adão que se deixou iludir, e sim a mulher que, enganada, se tornou culpada de transgressão [c. 80-100] (I Tm 2,11-14).

Apesar disso, observa-se uma crítica crescente a esses padrões estabelecidos e legitimados pela literatura grega e romana por parte dos primeiros cristãos. Em suas narrativas ficcionais, eles projetaram uma nova forma de compreensão do mundo, que em sua maioria, desafiou os padrões culturais romanos estabelecidos.

Nesse sentido,

[...] Tanto pelos documentos canônicos³ quanto pelos documentos (...) [ditos apócrifos], sabemos que Jesus passou sua vida pública rodeado por mulheres. Isso não era comum entre os escribas, leigos e rabinos do século I na Palestina, onde as mulheres não tinham acesso ao estudo da Lei, à pregação da sinagoga, nem à participação em atos públicos. Jesus, ao contrário, foi acompanhado constantemente por mulheres em sua vida pública (PIÑERO, 2002, p. 105).

851

Um exemplo dessas narrativas provém dos *Atos de Paulo e Tecla* (analisados soberbamente por Matos & Nogueira (2016)), um texto tido como apócrifo, datado da metade do século II, e provavelmente composto na Ásia Menor. Nele, temos a narrativa de uma jovem (Tecla) recém-convertida ao cristianismo, e que recebe de Paulo o apostolado. Uma vez revestida dessa missão, a personagem recusa-se a se casar (isto é, a desempenhar o papel típico de uma moça romana), e começa a pregar a virgindade como caminho de vida. Tal fato, mais do que uma mera escolha pessoal, significa abalar a própria estrutura da sociedade romana, o matrimônio. Acusados de romper com o *mos majorum*, Paulo e Tecla são considerados sacrílegos em sua terra natal, e passam a ser perseguidos com violência. Mesmo assim, conseguem escapar por seguidas vezes, até que Tecla, ao se autobatizar (gesto veementemente condenado pelos principais *Padres da Igreja*, como Tertuliano⁴), recebe o aval de seu companheiro para pregar o Evangelho. Inicialmente, com a sua presença.

³ Cf., por exemplo, Mt 26,6-7; Mc 14,3-4: conhecemos os nomes de algumas delas [das mulheres que acompanhavam o Mestre de Nazaré]: Maria Madalena, Joana, esposa de Cuza, o administrador de Herodes, Maria de Tiago, Salomé, etc. (nota do autor).

⁴ *Quintus Septimius Florens Tertullianus* (c. 160-220) era natural de Cartago, na África do Norte. Foi um notável apologeta cristão e exímio adversário de seitas cristãs consideradas heréticas.



Posteriormente, sozinha. Em seu batismo, Tecla recebe o Espírito Santo e, mesmo sendo uma mulher, passa a ter um contato com o Divino sem o uso de intermediários, como era o caso dos bispos. Em outras palavras, a personagem representa a fuga das expectativas culturais de modéstia e subordinação ao homem.

Questões como essas estavam na ordem do dia. Tanto o caso de Tecla quando o de Perpétua, que veremos a seguir, não se configuram como exceções. Se são poucos os registros como esse que chegaram até nós, ou ainda, se o cristianismo que chegou até nós excluiu mulheres em seus quadros de liderança, isso não se deve a um processo natural ou atemporal, mas a um constante trabalho retórico de combate, disciplina e enquadramento.

Perpétua, um espírito rebelde e livre

O testemunho de Perpétua é riquíssimo. Segundo a documentação, a personagem era:

[...] de nobre nascimento, instruída nas artes liberais, legitimamente casada, que tinha pai e mãe e dois irmãos, um dos quais catecúmeno como ela, e um filho pequeno que criava a seus peitos. Ela contava uns vinte e dois anos (BUENO, 2003, p. 421).

852

Logo, é possível dizer que ela possuía todas as credenciais para ser uma *matrona* típica, rígida e defensora da ordem e dos costumes ancestrais. O autor do texto faz questão de dizer, por exemplo, que ela era aristocrática, esposa (embora não haja nenhuma referência ao marido) e mãe. Seu desejo pessoal e subversivo de abraçar a fé cristã, no entanto, pôs tudo isso abaixo. Em primeiro lugar, a protagonista inicia a narrativa confrontando o próprio pai, que “desejava ardentemente me fazer apostatar (...) e não desistia de seus esforços para me dissuadir” (Idem). Lembremo-nos do trivial: no Mundo Antigo como um todo, e na sociedade romana em particular, religião não era algo que *se escolhesse*. Tal decisão caberia ao *pater familiaris*, cuja autoridade era legitimada pelo sistema imperial romano. Alguém que detinha, inclusive, o poder de vida e morte sobre os seus tutelados.

Mais ainda, Perpétua, uma vez convicta de sua decisão pessoal, “estaria rejeitando [sic] tanto a autoridade do pai quando da instituição que o apoia, classificando-a como maligna e diabólica” (MATOS & NOGUEIRA, 2018, p. 58). O que explica as suas palavras ao ver o pai se retirar: “Logo, por uns poucos dias, dei graças ao Senhor de não ver a meu pai e senti alívio com a sua ausência” (BUENO, 2003, p. 432). Em outras palavras,



estamos diante de uma mulher que acredita estabelecer um contato direto com Deus e que, portanto, está acima dos vínculos familiares e das convenções do mundo material. Da mesma forma, e a exemplo de Tecla, ao ser batizada na prisão, Perpétua recebe a capacidade de profetizar e de ter visões. Deus passa a falar com ela pessoalmente, sem a necessidade de um presbítero ou bispo para orientá-la. Nessa perspectiva, o crente, seja homem ou mulher, é um ser autônomo.

Ambas, a rebeldia e a autonomia da personagem se manifestam, novamente, quando o pai torna a visitá-la:

[...] “Compadece-te, minha filha, de meus cabelos brancos; compadece-te de teu pai, se é que mereço ser chamado por ti com o nome de pai” (...). Assim falava como pai, levado por sua piedade, ao mesmo tempo que *me beijava as mãos e se lançava a meus pés* e me chamava, entre lágrimas, não mais sua filha, mas sua senhora (...). Eu tratei de animá-lo, dizendo-lhe: “Lá na plataforma [se refere ao lugar do julgamento] acontecerá o que Deus quiser; pois tu hás de saber que não estamos postos em nosso poder, mas no de Deus” (BUENO, 2003, p. 424-425).

Toda a cena constitui um verdadeiro escândalo: um pai aos pés de uma filha, chamando-a de “senhora”, invertendo a normalidade e a ordem hierárquica da relação. O esperado, nesse caso, seria que a filha se ajoelhasse aos pés do pai (em especial, um venerável ancião) e o chamasse de “senhor”. Ao contrário, Perpétua se refere ao pai simplesmente pelo pronome “tu”, desconhecendo distinções de superior/inferior. De certa forma, a figura do pai também se conscientiza disso. E, mais uma vez, vê-se a justificativa para esse estado de coisas extraordinário ao final da citação: o destino de todas as pessoas (cristãs ou não) está nas mãos de Deus. Outras formas de poder, como as que há entre pais e filhos, ou entre governantes e governados, podem ser descartadas.

É o que encontramos no capítulo seguinte das *Atas*, que trata do julgamento da protagonista e de seu grupo no fórum:

[...] Imediatamente se correu a voz pelos arredores da praça, e se juntou uma multidão imensa. Subimos à plataforma. Interrogados os demais, confessaram sua fé. Por fim, chegou a minha vez (...). E o procurador Hilariano, que havia recebido (...) o *ius gladii* ou o poder de vida e morte, em lugar do falecido procônsul Minucio Timiniano: “Tem consideração pelos cabelos brancos de teu pai (...). Sacrifica pela saúde dos imperadores”. E eu respondi: “Não sacrifico”. Hilariano: “Logo, és cristã?” - disse. E eu respondi: “Sim, sou cristã” (BUENO, 2003, p. 425).



Conforme já dissemos, afirmar ser cristão e negar o sacrifício ao *genius* do imperador constituía um crime abominável. Perpétua é uma figura infame, sediciosa, que rejeita o pacto estabelecido entre o soberano e seus súditos; pouco lhe importam os rogos do pai ou do magistrado. O seu propósito inabalável lhe permite isso. A sua convicção é que a autoridade divina (da qual é, na condição de mártir, partícipe) é, obviamente, superior à autoridade terrena. E, mais importante, tais autoridades, a divina e a terrena, não possuem necessariamente um fio que as una, ao contrário do que estabelecia a cosmovisão romana tradicional.

O procurador até tem o poder para conduzi-la ao cárcere e para matá-la (o *ius gladii*), podendo sua liberdade e sua vida, ou seja, um poder sobre o seu corpo (algo externo); a própria personagem o reconhece. Entretanto, essa não se constitui em uma manifestação da vontade divina, nem mesmo uma concessão. É simplesmente um poder real, positivo, certamente arbitrário, do qual ela não se preocupa em explicar as origens.

Esse poder inexplicável, aliás, conhece um limite bem claro: o corpo, o exterior. Nem um passo além disso. Perpétua não muda as suas convicções (algo interno, íntimo) porque a força do Estado assim o quer. Essa é a sua autonomia. E mais, se na visão desse mesmo Estado, está-se diante de uma abominação, que precisa ser extirpada do mundo dos vivos o mais rapidamente possível e ter seu corpo destruído por completo (atente-se à forma da execução), na visão da personagem, o que lhe espera é um destino glorioso no pós-morte. Esse contraste entre a sentença de morte e o destino dos condenados é atestado na passagem adiante: “Então, Hilariano pronunciou sentença contra todos nós, condenando-nos às feras. E descemos *jubilosos* ao cárcere” (BUENO, 2003, p. 426).

No fim das contas, Perpétua confronta abertamente as tradições e as convenções sociais: a família, o patriarcado, a autoridade romana. Trata-se de uma mulher determinada, com uma capacidade de comunicação e de liderança surpreendentes. É esse carisma que, entre outras coisas, leva-a a interceder junto a Deus por outras pessoas, a pregar e, como veremos a seguir, a ter sonhos e visões proféticas (MATOS & NOGUEIRA, 2018, p. 63). Em suas próprias palavras: “eu tinha consciência de falar intimamente com o Senhor” (BUENO, 2003, p. 423).

Rupturas e persistências

Enquanto esteve presa, Víbia Perpétua registrou quatro visões: a) uma Escada para o Paraíso; b) o irmão falecido, chamado Dinócrates, em uma espécie de “purgatório”; c)



novamente o irmão, porém já limpo e bem-vestido (ela orou para que o irmão chegasse ao Paraíso); d) vê-se a si mesma, vestida como homem, lutando contra um egípcio. Para o que nos interessa aqui, vamos nos ater à primeira e à última visões. Começamos pela Escada para o Paraíso, um tema bastante recorrente no gênero apocalíptico⁵.

[...] Vi uma escada de bronze, de maravilhosa grandeza, que chegava até o céu; mas muito estreita, de maneira que não se podia subir mais que de um em um. Nas laterais da escada estavam cravados todo tipo de instrumentos de ferro. Havia ali espadas, lanças, arpões, punhais; de modo que se alguém subisse descuidadamente ou sem olhar para o alto, quedava-se atravessado e suas carnes presas nas ferramentas (BUENO, 2003, p. 423).

E o combate na arena:

[...] Somente saiu um egípcio, de rosto feio, acompanhado por seus ajudantes, com vontade de lutar comigo. Mas também ao meu lado se puseram uns belos jovens, ajudantes e partidários meus. Logo, me desnudaram e me vi convertida em varão. E começaram os meus ajudantes a me esfregar com azeite, como se costuma fazer nos combates (BUENO, 2003, p. 429).

855

Tanto Cardoso (2015) quanto Matos & Nogueira (2018) e Ribeiro (2019) concordam que ambas vidências não são propriamente “inéditas”. Lembremo-nos de que Perpétua era uma mulher oriunda dos estratos mais altos da sociedade, que tinha acesso a livros e a notícias das conquistas do Império Romano. Ora, mesmo visões sobrenaturais necessitam de uma base material, daquilo que a vidente ouviu, leu e conheceu ao longo de sua vida. O que se manifestou em uma somatória de imagens, de procedências bíblicas ou não, amalgamadas em um contexto diverso.

Um exemplo: o fato de a escada de bronze estar repleta de armas pode significar reverberações do pensamento militar atribuído aos imperadores. A violência é um elemento constante nessa sociedade e armas são sinônimos de força e glória, exatamente o que ela sente ao subir os degraus para o Céu. Outro exemplo: o enfrentamento do oponente egípcio estaria relacionado ao fato de uma mártir, em sua magnitude, conseguir dominar um povo inimigo. Aliás, não um povo qualquer. A carga simbólica sobre o Egito era muito grande. Afinal, na mística da história romana, foi a conquista de

⁵ Cf. Gn 28,12 e Ap 12.



Alexandria por Caio Otávio, em 31 a.C., a condição necessária para o início do Império e da *Pax Romana*, quatro anos depois. Vencer o Egito é igualar-se a Augusto, é estar acima dos mortais. Perpétua, ao longo de seus vinte e poucos anos, certamente foi ensinada a esse respeito.

Mais ainda, ao ser despida, depois vestida como homem, também faz lembrar das representações dos imperadores com vestes para o combate (*seminus*). Se o mártir é um imitador de Cristo, especialmente no sentido da divinização, nada mais natural do que recorrer a imagens do divino (*kyrios*) presentes no Mundo Romano. Nesse sentido, seriam mais fáceis de se encontrar visões e representações não do Jesus, carpinteiro de Nazaré (um plebeu), e sim do Cristo, Rei do Universo (um imperador).

Observemos que a mesma mártir rebelde e autônoma que, como dissemos, rompia com o sistema familiar e do Estado, promovia essa ruptura utilizando-se de mecanismos de dentro do próprio sistema. Isto é, o problema não está na majestade do imperador e em suas conquistas, mas sim que tais aspectos entrem em choque com a fé do crente. Nas palavras de Cardoso (2015, p. 26), “o cristianismo primitivo formatou e, sobretudo, foi formatado pela sociedade/cultura na qual estava inserido”.

Essa assertiva se torna ainda mais clara ao percebermos que, a despeito de suas inovações espantosas, a vida de Víbia Perpétua se manteve presa a certas convenções. Isto é, ela ainda cumpriu uma série de papéis sociais, tidos como tipicamente femininos, que dela eram esperados.

Inicialmente, a mãe zelosa para com o filho de colo, que precisa ser cuidado:

[...] Sentia-me atormentada pela angústia do meu menininho (...). Então, (...) conseguiram (...) que nos fosse permitido por algumas horas sair para respirar em um lugar melhor do cárcere. (...) Eu aproveitava aqueles momentos para dar o peito ao meu menino, meio morto já de inanição. Cheia de angústia por ele, falava com minha mãe, animava a meus irmãos e lhes encomendava o meu filho. Eu me consumia em dor ao vê-los consumirem-se por minha causa. Durante muitos dias me senti sobrecarregada por tais angústias; por fim, consegui que o menino ficasse comigo (...) (BUENO, 2003, p. 422).

Como se vê, Perpétua não é um ser insensível, alheio aos sofrimentos da família; embora ter consciência disso não a faça mudar de ideia em seus propósitos. Sem dúvida, o mártir é, por sua condição, um ser escatológico, que sabe que vai morrer e que, portanto, não tem mais compromissos com o mundo dos mortais. No entanto, no caso de Perpétua,



uma mulher condenada à morte, ainda há contas a acertar e lacunas a preencher. Como resolver a questão da criança?

A resposta vem algumas cenas depois. Após o seu julgamento, o pai de Perpétua vem e carrega consigo o menino. Eis o que se segue:

[...] Então, como o filho estava acostumado a tomar o meu peito e permanecer comigo no cárcere, sem perda de tempo enviei ao diácono Pomponio para reclamá-lo junto a meu pai. Mas meu pai não o quis entregar, e por querer assim Deus, nem o menino quis mais os peitos nem eu senti mais fervor neles. Assim o ordenou o Senhor, para que eu não fosse atormentada juntamente da angústia pela criança e pela dor de meus peitos (BUENO, 2003, p. 426).

Assim, Perpétua pode seguir o seu caminho para o Paraíso com a consciência tranquila. Embora seu filho não estivesse mais com ela, haveria quem pudesse dele cuidar, sem a necessidade específica do leite materno. Novamente: se se tratou de um episódio real ou de um recurso literário da parte do editor, pouco importa. Ela era uma mártir, mas, ainda assim, uma mãe; e toda boa mãe se preocupa com a sua prole.

Além de boa mãe, era esperado de uma mulher ser uma boa filha. Eis o problema maior. A missão parecia impossível, uma vez que Perpétua explicitamente desobedeceu ao pai, um homem já idoso, e não deu ouvidos aos seus múltiplos e lamentosos apelos. Com um agravante: o pai chegou a ser espancado publicamente por ordem do magistrado – o que Cardoso & Silva (2014) consideram impossível –, de modo a sensibilizá-la a abjurar de sua fé. Tudo em vão. Mesmo assim, e atentemos a isso, ela se compadeceu de seus sofrimentos:

[...] E como meu pai se manteve firme na sua intenção de me convencer, Hilariano deu ordem para que fosse lançado fora dali, e ainda bateram nele. Eu senti os golpes de meu pai como se a mim mesma tivessem batido. Assim me dói também por sua velhice desafortunada (BUENO, 2003, p. 425-426).

Perpétua poderia ter ficado satisfeita ao ver um inimigo da sua fé sofrer, alguém que por tantas vezes se interpôs entre ela e Deus. Entretanto, não foi esse o caso. Sua fé era maior do que a autoridade do pai, sem dúvida, porém não a ponto de eliminar os laços afetivos de um para com o outro. A boa cristã, nesse sentido, não ignora os pais. Agostinho de Hipona, cerca de 200 anos depois, analisa de forma semelhante a questão em uma de suas homilias:



[...] Santa Perpétua, com tanta moderação respondeu a seu pai, que nem violou o mandamento pelo qual se deve honrar aos pais nem se deixou prender pela armadilha que mais astuciosamente lhe pôs inimigo [nas palavras de Perpétua, o pai estava possuído pelo Diabo]. Este, vencido por todos os lados, fez que ao mesmo pai lhe batessem com uma vara, para que (...) se compadecesse, ao menos, de seus açoites. Aqui, em verdade, ela se doeu da injúria de seu pai, e a quem não lhe deu o consentimento, lhe guardou o afeto (BUENO, 2003, p. 457).

Já foi dito que os relatos das vidas dos mártires possuíam uma função pedagógica: convencer e inspirar pessoas, fortalecer a fé dos crentes e arrebanhar novos conversos. Portanto, precisavam, em absoluto, ser palatáveis, e não totalmente escandalosos. Apresentar o mártir como um ser duro e indiferente não seria interessante. Por essa lógica, também era esperado de uma mulher, inserida na Cartago romana do século III, trajar-se com decoro e modéstia. Aliás, como bem lembra Bourdieu (2012, p. 38), a moral feminina se impõe pela disciplina, por meio dos trajes e penteados, assim como pela empostação do corpo. E, da mesma forma, Perrot (2007, p. 49): “a mulher é, antes de tudo, uma imagem”. Víbia Perpétua, assim como sua companheira Felicidade (que acabara de dar à luz um filho, ali mesmo nas masmorras), se viram submetidas, no momento de execução *ad bestias*, a essas obrigações. Aqui, veja-se, as tergiversações já não são da protagonista, mas do editor (observemos o comentário em destaque):

858

[...] Assim, pois, desnudas e envoltas em redes, eram levadas ao espetáculo. O povo sentiu horror ao contemplar uma jovem delicada (Perpétua), e a outra, que acabara de dar à luz (Felicidade), com os seios destilando leite. Retiraram-nas, pois, e as vestiram com túnicas. A primeira a ser lançada ao alto [por uma vaca enfurecida] foi Perpétua, e caiu de costas; mas assim que ela se sentou, recolheu a túnica rasgada, cobriu as coxas, recordando-se antes do pudor do que da dor. Logo, obtendo de uma agulha, atou seus cabelos dispersos, *pois não era decente que uma mártir sofresse com a cabeleira espalhada*, para não dar aparência de luto no momento de sua glória (BUENO, 2003, p. 447).

Essa questão fundamental atua na construção da identidade feminina, enraizada precisamente na interiorização, pelas mulheres, de normas enunciadas pelos discursos masculinos. Não obstante as mudanças e desafios às normas, Perpétua demonstra que é prisioneira do conceito de feminilidade de sua época: decência, pudor, recato. Nem mesmo as suas habilidades extraordinárias são capazes de derrotá-lo.



Considerações finais

As mulheres sempre tiveram uma história. Não uma história apêndice, isolada, como um *box* de curiosidades. Tampouco uma história tolerada e consentida, das mulheres que se resumiam a ser vítimas da opressão masculina. É a história como um todo, afinal, se a “história é a ciência dos seres humanos em sociedade através do tempo” (BLOCH, 2003), e se não há sociedades sem mulheres, desconsiderá-las é fazer uma história, no mínimo, pela metade. Quem se propõe a estudar as mulheres na história não faz mais do que o óbvio.

Entretanto, por vezes, mesmo as obviedades podem passar despercebidas. E é por isso que as lutas das mulheres e suas consequências no campo historiográfico são processos relativamente muito recentes. Seus avanços, nesse sentido, ainda são tímidos. Em que pese as contribuições sem par dos estudos de gênero, realizados desde os anos 1960, mudanças reais nas universidades e nas salas de aula da educação básica são pequenas.

É possível acelerar esse quadro e demover o público de seus olhares enviesados sobre a história? Em outras palavras, é possível entregar à sociedade uma história por inteiro, que inclua as mulheres em seu protagonismo? Bem, uma resposta possível para essas perguntas pode ser construída a partir da escola e dos professores, em especial da área de Ciências Humanas, que nela se empenham.

A escola é o lugar por excelência para a construção de identidades e da noção de pertencimento (MAC GINITY, 2015, p. 917). É nela que boa parte da sociedade passa a maior parte da sua vida, e é dela que partirão a maior parte dos valores, das visões de mundo e das representações das quais esses mesmos indivíduos irão beber. Por exemplo, se um estudante do Ensino Médio receber poucas informações acerca das mulheres na história ao longo de sua carreira escolar, no final das contas, chegará provavelmente à conclusão de que as mulheres não foram (e, portanto, não são) relevantes.

Em suma, se não é abordado pela escola (ou pelos livros didáticos), então não existe. Isso também vale para as meninas e mulheres, que, inseridas nesse meio, podem vir a construir uma imagem auto-depreciativa de si mesmas. Como diria Bourdieu (2012, p. 47), uma das manifestações da violência simbólica se dá por meio da “adesão do dominado ao discurso do dominante”.



Por isso,

[...] Ainda que os obstáculos sejam numerosos, e que as políticas públicas educacionais pouco façam para amenizar esse silenciamento feminino, o professor e educador, como profissional, é agente ativo no processo ensino-aprendizagem junto com o estudante, mesmo que haja uma falta de manuais escolares com a devida abordagem e inserção da história feminina e de gênero, uma das alternativas à utilização da própria fonte histórica em sala de aula (RIBEIRO, 2019, p. 222).

A fonte é o instrumento basilar do historiador, e um instrumento didático que atrai a atenção do estudante. Ela o conduz para além do senso comum, e aproxima-o concretamente da realidade histórica estudada. Além, é claro, de lançar novas interrogações sobre o presente. O caso das *Atas de Perpétua e Felicidade* é bastante oportuno: um documento escrito por uma mulher consciente de seu poder, e que relata seu próprio martírio. Uma verdadeira *via crucis*, marcada por atos de violência, insubordinação, luta contra as autoridades, sentimentos familiares, processos legais, manifestações divinatórias e milagres. Desconsiderar esse tipo de testemunho é, como dissemos, fazer uma história quebrada.

Assim como faz uma história quebrada aqueles que consideram somente fontes oficiais, consagradas e canônicas. É o caso das epístolas paulinas que citamos. Para estas, que foram redigidas em um contexto específico de reação a uma maior presença feminina nos círculos aristocráticos do Império (mas que tantas vezes, sobretudo nos últimos tempos, são apresentadas como a literal *Palavra de Deus*), ou a mulher não existe ou existe na forma de coadjuvante. Em outras palavras, tais fontes detêm muito menos um caráter descritivo (“como eram as mulheres”), e mais prescritivo (“como esses grupos gostariam que as mulheres fossem”).

As mulheres cristãs na sociedade romana, e na Cartago do século III em particular, não eram propriamente invisíveis, eram invisibilizadas. E isso por meio de um trabalho constante de disciplina e enquadramento, que partia tanto de intelectuais quanto de autoridades civis e religiosas. Todavia, obscurecer ou ocultar histórias de mulheres envolvendo o martírio – uma condição extraordinária – e a sua atuação efetiva no seio das comunidades, como pregadoras, conselheiras e profetisas nem sempre funcionou. Atestam-no o relato de Perpétua, bem como os *Atos de Paulo e Tecla*, além de uma infinidade de outros textos *apócrifos*.

860



Estes textos representam um marco dessa nova religião, o cristianismo. Este, em muitas de suas vertentes, e em maior ou menor grau, fez as mulheres saírem da penumbra para vestirem uma nova identidade. Uma vez abraçada a fé e recebido o batismo, à mulher importava mais ser vista como mensageira de Deus do que como filha ou esposa de alguém. O elemento masculino deixava de ser imprescindível. Surgiram, daí, novos paradigmas e novas definições sobre consciência, família e autoridade. A base não é mais a tradição, mas a fé individual.

É verdade que relatos como o de Perpétua estavam imersos em uma literatura específica do século III – a martiriológica, da qual faziam parte Atas, Paixões e Legendas. Todas elas com um objetivo claramente edificante e catequético. Era preciso atrair adeptos por meio de figuras exemplares. Logo, devemos observar o que está escrito ali com prudência, e não tomar tudo como verdade factual. Mesmo assim, ainda que se tratem não de personagens ou eventos reais, mas de figuras retóricas e recursos estilísticos, estamos diante de autores que veem como possível, e até recomendável, essas ideias. Importa menos a verdade e mais a mensagem subjacente. Podemos, então, falar de novas mentalidades.

Mentalidades essas que partem do princípio de que homens e mulheres são, igualmente, capazes de sofrer o martírio (até mesmo o processo judicial é idêntico). E, uma vez alçados a esse patamar, são iguais em uma série de pontos, a saber: para exercer um papel de destaque junto à comunidade e serem venerados após a morte, e para pôr-se contra alguns aspectos do *status quo*. Por conseguinte, a mulher pode ser rebelde e livre, e não dócil e submissa, como à primeira vista podemos supor. Isso, por si só, já é espantoso e já nos dá outra visão acerca do feminino no Mundo Antigo.

No entanto, a história não é feita só de mudanças. Mesmo sendo Víbia Perpétua uma mulher dotada de autonomia, desprendida do mundo dos mortais e, que, por isso mesmo, afrontou as convenções da sociedade na qual estava inserida, em diversos momentos, se manteve fiel a essas mesmas convenções. Referimo-nos aqui, primeiro, às representações daquilo que era considerado sublime e divino, ou seja, a inspiração para essas lacunas provinha dos próprios imperadores e de suas conquistas. E, por fim, aos pré-requisitos para ser vista como uma mulher respeitável e modesta: uma filha amorosa e uma mãe preocupada com o bem-estar de sua prole, sem jamais descuidar do pudor, nem mesmo no momento da morte.

Não há revolução, nem poderia haver. O cristianismo, especialmente em seus primeiros tempos, configurou-se claramente como uma cadeia dinâmica entre permanências e



continuidades. Talvez, por isso mesmo, em meio à miscelânea espiritual da Antiguidade Tardia, tenha conseguido seguir adiante.

Referências

1. Obras completas

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. Vários tradutores. São Paulo: Paulus, 2003.

BLOCH, M. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHEVITARESE, André Leonardo. *Jesus de Nazaré: O que a História tem a dizer sobre ele*. Rio de Janeiro: Menocchio, 2022.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PIÑERO, A. *O outro Jesus segundo os evangelhos apócrifos*. São Paulo: Mercuryo, 2002.

VEYNE, Paul. *A sociedade romana*. Lisboa: Edições 70, 1990.

2. Capítulos de obra

MARTIRIO DE LAS SANTAS PERPETUA Y FELICIDAD Y DE SUS COMPAÑEROS. In: BUENO, D. R. (ed.). *Actas de los Mártires*. 5. ed. Madrid: Fareso, 2003.

RIBEIRO, C. F. Martírio e testemunho de Perpétua e Felicidade: contribuições de uma memória feminina e africana para o ensino de História. In: *A África no Mundo Antigo: possibilidades de ensino e pesquisa*. Serra: Milfontes, 2019.



SERMONES DE SAN AGUSTÍN EN EL NATALICIO DE LAS SANTAS PERPETUA Y FELICIDAD. In: BUENO, D. R. (ed.). *Actas de los Mártires*. 5. ed. Madrid: Fareso, 2003.

3. Artigos

CARDOSO, S. K. & SILVA, C. A. Identidade e autoridade no cristianismo primitivo: introdução ao martírio de Perpétua e Felicidade. *Revista Oracula*. Ano 10, n. 15, 2014.

CARDOSO, S. K. Reverberações culturais e criação de identidade no cristianismo primitivo: análise retórica e iconográfica da Passio Perpetua. *Revista Oracula*. Ano 11, n. 16, 2015.

MAC GINITY, E. G. Imagens de mulheres nos livros didáticos de História. *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, n. 3, v. 2, 2015.

MATOS, D. S. & NOGUEIRA, P. A. S. Práticas religiosas populares na *Passio Sanctorum Perpetuae et Felicitatis*: entre sonhos oraculares e visões apocalípticas. *Reflexus*, ano 12, n. 20, 2018.

MATOS, D. S. & NOGUEIRA, S. M. S. Confrontando o sistema patriarcal romano: um olhar a partir da *Passio Sanctorum Perpetuae et Felicitatis* e dos Atos de Paulo e Tecla. *Portal Metodista de periódicos científicos e acadêmicos*. Ano 13, n. 76, 2016.

SILVA, G. V. A representação da mulher na sátira romana: amor e adultério em Horácio e Juvenal. *Revista de História*, Vitória, ano 2, n. 4, p. 73-86, 1995.

ARTE E DIREITO DAS FAMÍLIAS

Kelly Cristina Canela¹

Maiara Motta²

Introdução

Enquanto ramo das ciências sociais aplicadas, é importante analisar o Direito no contexto social. Por isso, o Direito das Famílias, além do estudo jurídico-dogmático, pode ser compreendido por um viés jurídico-sociológico, relacionando a teoria à prática.

Dentre os elementos que podem ser utilizados em seu estudo está a Arte, que pode englobar, por exemplo, arquitetura, artes visuais, teatro, cinema, literatura (FRANCA FILHO; LEITE; PAMPLONA FILHO, 2016).

Trata-se de trabalho com vertente exploratória, pois “[...] objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias; por meio dela, podemos formular problemas e hipóteses” (HENRIQUES; MEDEIROS, 2017, p. 98), de modo a realizar uma pesquisa inicial que será ampliada. Aplica-se a vertente jurídico-compreensiva por decompor “[...] um problema jurídico em seus diversos aspectos, relações e níveis” (GUSTIN; DIAS, 2010, p. 28). Além disso, emprega-se técnica de pesquisa bibliográfica e documental com viés qualitativo e utiliza-se o raciocínio dedutivo.

Quanto aos objetivos, visam-se estudar os princípios norteadores do Direito das Famílias para compreender as mudanças nesse ramo ultimamente, além de se analisar a possibilidade e eventuais benefícios da interdisciplinaridade com os diversos tipos de Arte.

O Direito das Famílias

Conforme as alterações das estruturas e entendimentos sociais, as normas vão se adequando aos anseios sociais. No Brasil, essa função social do Direito tem como importante marco a Constituição Federal de 1988, a qual reforçou seu papel enquanto

¹ Doutora em Direito pela USP na área de Direito Privado. Mestra em Direito pela Università degli Studi di Roma Tor Vergata. Graduação pela FD/USP, com habilitação em Direito Privado e Processo Civil. Docente, em regime de dedicação exclusiva, dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. kelly.canela@unesp.br

² Doutoranda em Direito pela UNESP/FCHS, bolsista CAPES/DS. Mestre em Direito pela UNESP/FCHS, bolsista CAPES/DS. Especialista em Processo Civil pela Escola Paulista da Magistratura. Bacharel em Direito pela UNESP/FCHS. maiara.motta@unesp.br



norma central do ordenamento jurídico e ressaltou a observação à dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, explica Tepedino (2014, p. 142) que:

Tal mudança de paradigma resultou de processo histórico peculiar, a partir do qual se percebeu que as conquistas seculares do direito público (que produziu sucessivas gerações de direitos e garantias fundamentais do cidadão perante o Estado) tornar-se-iam inoperantes, no que tange às transformações sociais pretendidas, não fosse a incidência da norma constitucional sobre as relações privadas, permeando os liames intersubjetivos estabelecidos no seio das comunidades intermediárias. Significa dizer que empresa, família, propriedade, contratos e todos os espaços tradicionais de liberdade deixam de ser considerados microcosmos imunes à incidência do dever de promoção existencial e do pleno desenvolvimento da personalidade.

Por isso, o Direito das Famílias deve ser compreendido como um meio de concretização das garantias constitucionais e de satisfação pessoal. Um dos primeiros reflexos percebidos atualmente é com relação à própria nomenclatura: Direito das Famílias ao invés de Direito de Família (PEREIRA; FACHIN, 2022).

Isso se deve ao reconhecimento legislativo, jurisprudencial e social de que há várias formas de composição de famílias, motivo pelo qual sua utilização no singular não representa as diferentes formas de composição familiar. Conforme explicam Pereira e Fachin, “[...] novas estruturas parentais e conjugais se estabeleceram e o Direito de Família não está mais aprisionado ao casamento como esteve até o final do século XX” (PEREIRA; FACHIN, 2022, p. 1).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta, então, um rol meramente exemplificativo de três possíveis composições familiares. A primeira é a família matrimonial, decorrente do casamento civil ou religioso (art. 226, § 2º, CRFB), composta pelos cônjuges e os possíveis filhos tidos por eles.

A segunda é a família informal, na qual ao invés do matrimônio, rito solene e formal, há a união estável. Ressalta-se que apesar de o art. 226, § 3º, da CRFB mencionar “união estável entre homem e mulher” (BRASIL, 1988, *online*), a composição familiar se aplica igualmente aos casais homossexuais. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal já se manifestou na ADI 4.277 (BRASIL, 2011). A terceira previsão constitucional é a família monoparental (art. 226, § 4º), formada “por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988, *online*).



Outras formas de famílias comumente encontradas são as anaparentais, pluriparentais, unipessoais, eudemonistas e simultâneas.

Na família anaparental não há a figura dos genitores na criação dos filhos, seja o pai o a mãe. Esse papel costuma ser desempenhado por irmãos ou irmãs mais velhos, tios e tias que assumem a criação de sobrinhos e sobrinhas, ou até mesmo avôs e avós que muitas vezes conseguem obter a guarda dos netos e das netas.

A família pluriparental, também denominada mosaico, reconstituída ou recomposta, é aquela na qual pessoas com relacionamentos anteriores participam dessa nova formação por meio de casamento, união estável ou outro modo de relacionamento. É composta por “[...] pessoas advindas de relacionamentos anteriores e unem-se a outrem em situação idêntica ou não, levando para esta formação familiar também os filhos de cada um, caso existam; por isso, são conhecidas como pluriparentais por sua composição diversa e livre” (RODRIGUES; VIANA, 2010, p. 135).

Por isso mesmo associa-se a expressão da arte denominada mosaico, em que diversos materiais são utilizados para preencher uma figura. “Por analogia, vê-se que a família, como é desenhada atualmente, tem semelhanças com a arte do mosaico, pois é formada por pessoas que vieram de outras relações e juntas formam um novo contexto de família, multiplicando a parentalidade e inserindo pessoas de gênero, personalidade e grau de afinidade diversos, em um mesmo ambiente familiar. Uma família reconstituída é um mosaico que se forma” (RODRIGUES; VIANA, 2010, p. 136).

Já a família unipessoal é formada por apenas um membro. Afinal, não há impedimentos legais para que alguém, sem descendentes e que more sozinho, seja reconhecido como uma composição familiar.

A família eudemonista recebe essa nomenclatura em decorrência da expressão grega *eudaimonia*. Por isso, explica ALBUQUERQUE ([s.d.], p. 11) que:

[...], família é aquela fundada no amor que traduz essa atenção especial entre pais e filhos.

Esse é o verdadeiro sentido da família eudemonista. Família base da sociedade, *locus* privilegiado e espaço de realização de todos os seus membros, independente do modelo familiar escolhido. Relações de afeto lastreadas nos princípios da dignidade da pessoa humana e da solidariedade.

Apesar dessa perspectiva, como a base da família eudemonista reside justamente no afeto, não há a necessidade de vínculos sanguíneos. Basta que essas pessoas se unam e formem



essa família pela afetividade. Como exemplo, amigos que morem juntos e se sintam como uma família;

Por fim, mas não sem esgotar o rol exemplificado, a família simultânea ou paralela ainda é cercada de polêmicas, seja por julgamentos da própria sociedade, como também ocasiona muitos debates no Poder Judiciário quando as partes eventualmente buscam o reconhecimento jurídico visando usufruir eventuais direitos.³

Percebe-se, então, como o vínculo sanguíneo não é o único fator fundamental para classificação enquanto família. Isso porque a socioafetividade é um dos principais elementos para o reconhecimento da entidade familiar.

Por isso, os princípios norteadores do Direito das Famílias foram se ampliando com o tempo.

Em primeiro lugar, o princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CRFB) deve ser observado a todos os ramos do Direito e relações jurídicas, contando com disposição especial nos arts. 226, § 7º, e 227 sobre as famílias.

O princípio da igualdade se aplica em duas vertentes: tanto em não haver discriminação entre homens e mulheres, o que implica na igualdade do poder familiar (o qual substituiu o pátrio poder com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990), quanto ao estabelecer a igualdade entre os filhos, sem qualquer distinção quanto à origem, como o Código Civil de 1916 fazia.

O princípio da liberdade tem como consequências o livre planejamento familiar (arts. 226, § 7º, CRFB, e 1.565, CC/2002) e a não interferência na família como regra (art. 1.513, CC/2002). Nesse sentido, há também o princípio da autonomia privada. Segundo Madaleno (2019, p. 85):

[...] a redução da atuação da intervenção judicial na família surgiu com a separação e o divórcio extrajudiciais, ao outorgar aos cônjuges, em princípio quando não têm filhos menores ou incapazes nem a mulher esteja grávida; porque a prole já é maior

³ Para aprofundar o estudo sobre a regulamentação jurídica sobre essa composição familiar, ver: CANELA, K. C. et al. A evolução do concubinato no contexto histórico-legislativo do direito privado brasileiro. **XXIII Encontro de Pesquisadores: ODS Conquistas e Desafios para o Desenvolvimento Regional**, 2022. Franca: Uni-FACEF, 2022, p. 38-51. Sobre algumas das consequências e as decisões judiciais, notadamente com relação ao reconhecimento da família para fins de solicitação de benefícios previdenciários, consultar: CANELA, K. C.; PAULA, A. C. A.; AMARAL, J. M. A tese de impossibilidade de geração de efeitos previdenciários às famílias simultâneas: análise dos temas 526 e 529 do STF. **XXIII Encontro de Pesquisadores: ODS Conquistas e Desafios para o Desenvolvimento Regional**, 2022. Franca: Uni-FACEF, 2022, p. 161-175.



e capaz, ou porque os interesses dos filhos menores e incapazes já foram judicialmente estabelecidos, a opção de promoverem a dissolução da sociedade (separação) ou do vínculo conjugal (divórcio) através de escritura pública e o divórcio direto, sem prazo e sem culpa da Emenda Constitucional n. 66/2010 (CPC, art. 733).

A importância do ambiente familiar enquanto local de desenvolvimento pessoal é reforçado pelos princípios da solidariedade familiar (como, por exemplo, ao se estabelecer o dever de alimentos) e pelo princípio da proteção, o qual recai especialmente sobre os menores, os idosos e as pessoas com deficiência.

Por fim, ao se estudar as diversas composições familiares, percebe-se a valorização do princípio da afetividade, priorizando os laços de afinidade ao invés de considerar apenas as origens biológicas. Como consequência, reflete no princípio da diversidade familiar, no qual há a união dos princípios vistos anteriormente, reconhecendo as mais diversas entidades familiares e, conseqüentemente, formas de configuração de família, atendendo ao reconhecido princípio da felicidade (SANTOS; SOUZA, 2019), para que as pessoas possam se realizar nesse contexto.

Arte e Direito das Famílias

Assim como não é possível (e nem ideal) restringir as composições familiares, a Arte também não deve ser restrita a certos modos de expressão e comunicação. Seja por intervenções escritas, orais, ou não verbais, os limites são aqueles da própria imaginação sobre o modo de realização.

Quando a arte busca refletir a realidade, permite o acesso a diferentes perspectivas. Por outro lado, quando se busca imaginar situações, a reflexão ocasionada pode trazer questionamentos sobre a necessidade de mudanças no ordenamento jurídico e como isso poderia ser feito.

Por isso, Streck entende que a literatura “ajuda a existencializar o direito” (2018, p. 617). Apresenta-se a ressalva que embora o autor direcione sua atenção ao estudo da Literatura com o Direito, compreende-se que é factível ampliar esse conceito à Arte *lato sensu*. Desse modo, “O jurista, inserido no senso comum teórico, não sabe que não sabe. A literatura metaforiza essa relação inconclusa. Nomina coisas. Faz coisas com palavras, [...]. E a literatura está no cerne existencial do Direito. E não apenas para fazer erudição ou retórica” (STRECK, 2018, p. 618).



De modo semelhante, manifesta-se Bittar que:

[...] pretende trabalhar a ideia de que a potência da cidadania pode ser explorada por diversas vias, e que “as esferas e as práticas das artes”, enquanto arsenal de conceitos, categorias e experiências, podem representar um importante caminho (métodos) a favor da criação, da expressão, da interpretação e da avaliação de conceitos, sensibilidades e sensações fundamentais para exprimir questões ligadas à luta e conquista dos direitos, às formas de injustiça, ao exercício da cidadania, e ao protesto ante à violação de direitos humanos (BITTAR, 2020, p. 27).

Desse modo, é possível compreender a conexão dessas duas áreas, o Direito e a Arte, em duas principais vertentes. A primeira é profissional, sendo um importante instrumento utilizado na educação e formação dos operadores do Direito.

A segunda principal possibilidade é atingir a sociedade como um todo, sem restrição aos estudiosos do Direito. Afinal, as normas regulamentam todas as relações sociais e é importante que todos as conheçam.

No caso específico do Direito das Famílias, ver esses exemplos, seja em filmes, séries, músicas, poemas, telas, desenhos, etc., pode permitir a visualização de situações com as quais essas pessoas não teriam contato. Isso permite um melhor senso crítico e aproximar às possibilidades, por exemplo, de novas formas de famílias, visando eliminar (ou ao menos reduzir) barreiras de preconceitos.

Afinal, conforme elucida Mascaro, “se a arte é uma manifestação haurida das estruturas do mundo, ela de algum modo espelha as contradições e injustiças da sociedade, da economia, da cultura e do poder” (MASCARO, 2015, p. 21).

Há diversas interpretações nessa interdisciplinaridade: do artista, do jurista, da sociedade. É claro que há alguns elementos importantes para se levar em consideração, como a exigência de um acesso prévio à cultura do público e as incertezas quanto às metodologias aplicadas (MOTTA; CANELA, 2022), o que exige um grande preparo por parte de quem pretende explorar essa interdisciplinaridade.

Esse preparo consiste não apenas na escolha das obras e das normas analisadas, mas também no estudo das informações sobre essa Arte: qual foi o artista? Em qual contexto houve essa criação e com qual finalidade? Houve financiamento e, se sim, de quem e com quais intenções?



Afinal, por mais que a hermenêutica permita diversas espécies de interpretações, o que pode levar a diferentes conclusões, alguns critérios objetivos devem ser verificados para que não haja um resultado em conflito com a proposta original do autor.

Por isso, essa união entre Arte enquanto meio de percepção e concretização das teorias aplicáveis ao Direito das Famílias, enquanto perspectiva otimista quanto aos resultados, deve ser feita com cautela para não desvirtuar os objetivos da norma e dos artistas.

Considerações finais

Após compreender que previsão constitucional sobre algumas composições familiares é meramente exemplificativa, foi possível analisar algumas dessas espécies e suas características, como matrimonial, informal, monoparental, anaparental, pluriparental, unipessoal, eudemonista e simultânea. Além disso, a partir do julgamento da ADI 4.277 do Supremo Tribunal Federal em 2011, houve maior reconhecimento jurídico aos casais homoafetivos.

Essas possíveis formas decorrem de novos princípios norteadores do Direito das Famílias, que não se restringem às garantias constitucionais. Os princípios de dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade, autonomia privada, solidariedade, afetividade e felicidade devem pautar esse ramo tão importante do Direito, o que é necessário ser observado tanto pela sociedade, quanto pelo Poder Judiciário.

Nesse contexto, pode-se compreender a Arte enquanto meio de acesso aos públicos mais diversos propiciando o contato com diferentes estruturas sociais e composições familiares.

A utilização desse recurso interdisciplinar chama a atenção de operadores do Direito e da sociedade como um todo, sendo um importante instrumento para ultrapassar barreiras de preconceitos. Essa união de disciplinas demonstra com diferentes linguagens o quão complexa é sociedade, de modo que restringir as estruturas familiares seria uma afronta aos princípios estudados.

Por meio da sensibilidade, da criticidade e da reflexão, a Arte oferece um contraponto à realidade que muitas vezes é vivenciada de modo restrito, sem acesso às diferenças. Com essa análise crítica e reflexiva das diversas formas de expressão artística, é possível compreender a importância dos conceitos teóricos e como aplicá-los na prática, visando a construção de uma sociedade mais compreensiva com as diferentes formas de família,



de modo que todos os cidadãos possam contar com um ambiente que os auxiliará em seu pleno desenvolvimento pessoal e atuação profissional.

Referências

ALBUQUERQUE, F. S. A família eudemonista do século XXI. **Anais do VIII Congresso Nacional do IBDFAM**, [s.l.], [s.d.], p. 1-17. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/269.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BITTAR, Eduardo C. B. **Semiótica, Direito & Arte**: entre teoria da justiça e teoria do direito. São Paulo: Almedina, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2023.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta De Inconstitucionalidade 4.277**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2011, p. 611-880. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FRANCA FILHO, M.; LEITE, G. S.; PAMPLONA FILHO, R. (Coord.). **Antimanual de direito & arte**. São Paulo: Saraiva, 2016.

GUSTIN, M. B. S.; DIAS, M. T. F. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. 3. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HENRIQUES, A.; MEDEIROS, J. B. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9. ed., rev. e reform. São Paulo: Atlas, 2017.



MADALENO, R. **Direito de família**. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

MASCARO, A. L. Sobre direito e arte. *In*: MAMEDE, G.; FRANCA FILHO, M. T.; RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz (org.). **Direito da arte**. São Paulo: Atlas, 2015.

MOTTA, M.; CANELA, K. C. Direito e arte: importância, relevância e desafios. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 8, n. 4, p. 24330–24341, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-106. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/46143>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PEREIRA, R. C.; FACHIN, Edson. **Direito das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

RODRIGUES, L. K. L.; VIANA, F. A. C. O pluriparentalismo das “famílias mosaico” à luz do direito brasileiro: perspectivas para o poder familiar. **THEMIS** - Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010, p. 129-148. DOI: <https://doi.org/10.56256/themis.v8i2.174>. Disponível em: <https://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/174>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SANTOS, J. E.; SOUZA, C. E. S. Direito à felicidade: do reconhecimento como direito fundamental às possíveis implicações. **Revista Pensamento Jurídico**, São Paulo, vol. 13, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/RPensam-Jur_v.13_n.2.06.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

STRECK, L. A literatura ajuda a existencializar o direito. [Entrevista concedida a] Henriete Karam. **ANAMORPHOSIS** - Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 4, n. 2, 2018, p. 615-626. DOI: <http://dx.doi.org/10.21119/anamps.42.615-626>. Disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/525>. Acesso em: 09 mar. 2023.



7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Cultura, Sociedade
e Relações de Poder**

11, 12 e 13 | Abril | 2023

TEPEDINO, G. O princípio da função social no Direito Civil contemporâneo. **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, n. 54, out./ dez. 2014, p. 141-154. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/revista-54/artigo-das-pags-141-154>. Acesso em: 07 mar. 2023.

873



**Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-54-0



POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA, 1865: A VARÍOLA ATINGE A COLUNA EXPEDICIONÁRIA EM CAMPINAS

Luiz Eduardo Pesce de Arruda¹

INTRODUÇÃO

Em 8 de maio de 1867, uma coluna militar brasileira, composta por forças do Exército Imperial e de “Voluntários da Pátria”, aos quais estavam integrados os policiais do Corpo Policial Permanente da Província de São Paulo (atual Polícia Militar), e que havia invadido o território paraguaio em abril, viu-se acoçada, nas imediações da fazenda Laguna, por forças muito superiores do Exército do Paraguai. Em franca desvantagem, sem cavalaria, munição ou alimentos suficientes, impossibilitado de manter a posição alcançada, o comandante da coluna, coronel Carlos de Moraes Camisão, liderou uma marcha organizada, contando com o conhecimento do terreno do “Guia Lopes”, em retirada do território daquele país. Após grandes sacrifícios, os remanescentes da coluna conseguiram atingir a segurança do território brasileiro a 11 de junho de 1867, às margens do Rio Aquidauana, hoje município de Anastácio, Mato Grosso do Sul. Dos 1680 integrantes originais da expedição que penetrou o território paraguaio em abril, regressaram apenas 700 homens, em razão da ação inimiga e vítimas, sobretudo, da *cólera*² e da fome. O comandante, coronel Camisão, não foi um dos sobreviventes.

Este episódio, vivenciado momento a momento por uma testemunha ocular dos acontecimentos, o segundo-tenente de Engenharia do Exército Imperial Alfredo d’Escragnolle Taunay (mais tarde Visconde de Taunay), resultou em um livro: “*A Retirada Laguna*”. Publicado em Paris em 1871 com o título “*La retraite de Laguna*”. Esta obra, das mais importantes sobre a guerra da Tríplice Aliança, viria a se tornar um clássico da literatura universal, ao registrar a saga de dor, estoicismo e resistência de um grupo de soldados, marchando à própria sorte, acoçados pelo inimigo, pela fome e pela doença, em sua marcha de regresso a território brasileiro.

A Guerra foi abordada por, pelo menos, três correntes de historiadores. Inicialmente, os historiadores militares, de abordagem positivista, que deram ao conflito um caráter glorioso, épico e heroico. Foram partícipes da guerra (como o general Dionísio Cerqueira,

874

¹ Coronel veterano da Polícia Militar do Estado de São Paulo, Doutor em Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública, Doutor em História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

² doença infecciosa com evolução grave, podendo causar o óbito, que atinge o intestino da vítima e é causada pela bactéria *Vibrio cholerae*, presente em água e alimentos infectados.



citado neste artigo) ou, no caso das gerações mais jovens, testemunhas privilegiadas dos depoimentos prestados por seus camaradas mais antigos, que participaram do conflito. Seguiu-se uma abordagem dominada pela historiografia marxista prevalente na América Latina durante as décadas de 1960 e 1970, e que oferece um sensível contraste com essa visão tradicional. Apesar de superada atualmente, no que tange a este episódio histórico específico, por basear-se em suposições e não em documentos, essa narrativa revisionista afetou ao menos duas gerações de estudantes nesse período, que aprenderam que a Guerra do Paraguai foi um “genocídio americano”, quando o Brasil teria sido um dócil e subserviente instrumento da Inglaterra para sustar o progresso do Paraguai. Uma terceira linha, a dos historiadores diplomáticos, foi a maior responsável pelo comprometimento da visão marxista, ao trazer a lume documentos oficiais, até então guardados nos arquivos do Itamarati, produzidos pela Tríplice Aliança, pelo Paraguai e pela Inglaterra, demolindo a construção imaginada do propalado “genocídio”.

Na busca de fontes, embora necessitemos recorrer a memorialistas, como Taunay - autor muito presente neste artigo - a memória, como elo vivido no eterno presente, perde espaço. A memória é alimentada por personagens que se recordam dos episódios, traz lembranças vagas e infensa a toda espécie de censura e segue presente nos “lugares de memória”, onde o sentimento de continuidade remanesce residual. Entretanto, a distância dos fatos é implacável, e o tempo faz com que a memória comece a ceder lugar à história, pela qual é possível reconstruir - claro que de modo problemático e incompleto - o que não existe mais³. Este artigo, portanto, procura realizar uma abordagem histórica dos fatos narrados, extraindo conclusões úteis à compreensão do papel do Corpo Policial Permanente (hoje Polícia Militar) na Guerra da Tríplice Aliança, em um recorte bastante específico: o início da marcha rumo ao Paraguai, de modo que se permita abordar com maior profundidade fatos até aqui pouco abordados pela historiografia.

O autor agradece à Profa. Ms. Talita Souza Umbelino R. Rodrigues da Cruz, da FHO, ao coronel PM Willians de Cerqueira Leite Martins pela leitura crítica do texto. O autor agradece ao coronel PM Galdino Vieira da Silva Neto, diretor do Museu Militar de SP, pelo acesso a algumas das obras bibliográficas referendadas no texto. Ao coronel PM Sérgio Del Bel Junior e ao professor Sergio Willians pelas informações sobre a passagem da coluna por Santos, ao dr. Carlos Cruz, dr. Jorge Alves Lima e professor Luiz Roberto Saviani Rey pelas informações

³ NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Traduzido de **Les lieux de mémoire I La République** - Paris: Gallimard, 1984, p. XVIII – XLII.



sobre a passagem da coluna por Campinas. O autor agradece ao professor Douglas Tufano por informações sobre a toponímia de Jundiá e região. O autor agradece também ao professor doutor Irineu Massaia, vice-diretor da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - FCMSCSP, a Sonia Regina Fernandes Arevalo (Gerente), Samyra Pinheiro dos Santos, Tarcilla Teles dos Santos e Luciane Gomes Costa Silva, do departamento de biblioteca da FCMSCSP por informações bibliográficas sobre a varíola no Brasil, no século XIX. Por derradeiro, o autor agradece ao coronel PM Nilson Carletti pela leitura meticulosa e correções propostas – e adotadas – no texto.

O SERVIÇO DE SAÚDE NO CORPO POLICIAL PERMANENTE ANTES DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA

A Polícia Militar do Estado de São Paulo, com a denominação de Corpo de Guardas Municipais Voluntários a Pé e a Cavalos, foi criada por ato do Presidente do Conselho da Presidência da Província de São Paulo, deputado brigadeiro Rafael Tobias de Aguiar, em decorrência de deliberação legislativa adotada na nona sessão ordinária do Conselho da Presidência da Província, realizada entre as 10 e 13 horas de 15 de dezembro de 1831. Os primeiros efetivos da nova força policial são alistados em 1832. Em 1865, já denominada de Corpo Policial Permanente - CPP, irá partir para a Guerra da Tríplice Aliança. Esta será a denominação que ostentará durante toda a Guerra e até o final do Império. Esta será, portanto, a denominação que lhe será atribuída neste artigo.

Ao longo do período, entre 1832 e 1906, terá por quartel improvisado a ala térrea do Convento do Carmo, imóvel situado próximo à Sé, às margens do caminho que demandava ao Rio de Janeiro, atualmente avenida Rangel Pestana.

No início de suas atividades, os doentes do Corpo eram recolhidos ao hospital do Corpo Fixo (pertencente ao Exército Imperial), onde recebiam cuidados do cirurgião-mor do próprio Corpo.

A Companhia do Corpo, criada para restaurar a ordem pública na região de Campos das Palmas (1839-1845) passou a contar, a partir de 1840, com um cirurgião, que servia também como boticário⁴.

⁴ TORRES, José de Anchieta. Povoadores do sertão - **Revista Militia**: São Paulo, ano III, n.º 14, jan/fev 1950, p.53. o território de Campos das Palmas, à época, era parte integrante da Província de São Paulo. Com a emancipação da província do Paraná, em 1853, o CPP deixou de ter competência territorial para atuar naquela região.



Em 1855, sendo cirurgião-mor do Corpo o capitão médico Joaquim Antônio Pinto, o comandante geral do CPP o tenente coronel Joaquim de Souza Guimarães Cananéa, em decorrência de um conflito sobre fornecimento de ração diferenciada de carne aos Permanentes internos, obteve autorização do Presidente da Província para a instalação de um hospital próprio⁵. Para tanto, o comandante geral providenciou a locação de um salão da Ordem Terceira do Carmo, na rua da Boa Morte, o qual, depois de adaptado, passou a sediar o hospital. Originalmente, o hospital contava com o cirurgião-mor já citado, ao qual competia também os serviços de boticário, na preparação dos medicamentos a serem ministrados aos policiais baixados e de inspeção dos alimentos a serem distribuídos à tropa, além de atuar na seleção de saúde dos candidatos ao ingresso no Corpo, ronda às enfermarias, manter a boa ordem das instalações, manter atualizado o mapa de baixados, passar revista médica diária ao efetivo e candidatos ao ingresso, informar sobre praças que simulassem doença para furtar-se ao serviço e propor quaisquer medidas destinadas à higiene e saúde do efetivo. Para auxiliar o cirurgião, contava com um sargento secretário e um sargento enfermeiro⁶. Para os serviços auxiliares de higiene, limpeza, copa e cozinha, o governo provincial cedeu os préstimos de um casal de escravizados africanos, Francisco e Cândida. Tendo obtido sua carta de Alforria em 1857, foram substituídos por um par de prisioneiros (“galés”). Quando da partida dos “Permanentes” para a Guerra da Tríplice Aliança, em 1865, o hospital encerrou suas atividades, passando os enfermos remanescentes do Corpo a receber tratamento na Santa Casa de Misericórdia, mediante contrato firmado com o governo provincial. O Hospital Militar do CPP somente reiniciaria suas atividades em 1869.

877

Eclode a Guerra da Tríplice Aliança

No dia 12 de novembro de 1864, forças paraguaias apresaram o vapor mercante “Marquês de Olinda”, que navegava pelo rio Paraguai, fazendo prisioneiros, entre eles o presidente da Província do Mato Grosso. Não havia, até aquele momento, qualquer declaração de guerra entre Paraguai e Brasil. O Paraguai declararia oficialmente guerra ao Império apenas em 13 de dezembro de 1864, na véspera da invasão paraguaia à província

⁵ TORRES, José de Anchieta. Hospital Militar - **Revista Militia**: São Paulo, ano IV, n.º 22, mai/jun 1951, p.21.

⁶ _____ . Serviço de Saúde - **Revista Militia**: São Paulo, ano IV, n.º 22, mai/jun 1951, p.21.



brasileira de Mato Grosso. A Guerra – também conhecida tradicionalmente como Guerra do Paraguai – iria prosseguir até 1870, constituindo-se no mais amplo e sangrento conflito terrestre da história da América do Sul, com 440.000 mortos, computando-se civis e militares.

O impacto da declaração de guerra sacudiu o Império, causando comoção. Ordenou-se a mobilização de 14.796 guardas nacionais de diferentes corpos, para a defesa das praças, fronteiras e costas do Império como para o serviço de guerra no Uruguai e Paraguai. Com isso, o Império planejava socorrer a província de Mato Grosso, expulsando os invasores do sul da província e promovendo a penetração do território paraguaio pelo norte. Entretanto, tal corpo nunca se organizou⁷.

A deflagração da Guerra da Tríplice Aliança desnudou o abandono a que o Exército Imperial estava sendo relegado desde 1852. Não havia estoque de uniformes, equipamento, munição ou meios de transporte. Com apenas 18.000 homens em 1864,⁸ foi necessário buscar uma força reserva para colaborar com o esforço de guerra. A Guarda Nacional era composta por 200.000 homens em 1864. Contudo, apesar dos números expressivos – no papel, a falta de disciplina, adestramento e equipamento, além da grande resistência de seus membros em serem enviados ao front, anulou consideravelmente a contribuição concreta da instituição para o esforço de guerra. A partir de então a Guarda Nacional, criada pela Regência como uma força de sustentação do regime, mostrou pouca eficiência em mobilizar-se para situações extremas de defesa da Pátria, voltando o Exército a ocupar o centro das decisões nos assuntos de Defesa.

O estado de guerra opunha ao Brasil o Exército paraguaio, com efetivo de 60.000 homens e elevado adestramento do. Há anos, Solano Lopez entendia que o interesse geopolítico da nação mediterrânea tornaria inevitável a guerra e, portanto, se preparava para ela.

Para suprir as carências de efetivo do Exército Imperial – pouco mais de 10.000 militares dispersos pelo território nacional - foi criado, em 07 de janeiro de 1865 o “Corpo dos Voluntários da Pátria”.

Criado o Corpo, imediatamente as províncias abriram alistamento para os batalhões, sendo o primeiro alistado como “Voluntário da Pátria”, sob registro 01, o próprio

⁷ CARDOSO, Athos Eichler. Introdução. **A Retirada da Laguna** – Brasília: Edições do Senado Federal, volume 149, 2011, p.17. A ordem de mobilização consta do decreto imperial 3.383, de 21 de janeiro de 1865.

⁸ PEDROSA, J. F. Maya. **A Catástrofe dos Erros**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2004, p.235



Imperador Dom Pedro II. O Corpo passou a receber os brasileiros que se alistaram espontaneamente e, mais tarde, os recrutados.

Em São Paulo, o clamor público mostrou-se unido ao sentimento nacional. Abriu-se um estande de tiro no largo dos Curros⁹ e os estudantes da Faculdade de Direito passam a adestrar-se em equitação, tiro e natação, aprestando-se para seguirem ao front.¹⁰

Em 14 de janeiro de 1865, uma semana após a criação do “Corpo de Voluntários da Pátria”, o tenente-coronel José Maria Gavião Peixoto que, aos 43 anos, era o comandante do Corpo Policial Permanente¹¹, reuniu sua oficialidade no Quartel do Carmo. Sugeriu que o CPP se apresentasse voluntariamente, para seguir ao campo de batalha, cooperando com o esforço da Nação¹².

Acolhida a proposta com entusiasmo pela oficialidade – não há notícia se a tropa foi ou não consultada - oficiou no mesmo dia o Comandante do Corpo ao Presidente da Província, oferecendo-se - e ao CPP – para partir para a guerra.

Dizia o ofício¹³:

N.º 4 Quartel do Comm.º do Corpo de Perme. De São Paulo em 14 de jan.º de 1865.

Ilmo. E Exmo. Snr.

Não sendo até o presente satisfatórias as notícias que das folhas oficiais se tem visto, a respeito da guerra do Rio da Prata para com o Brasil, eu, a oficialidade e mais praças do Corpo, a V. Excia. Nos apresentamos, oferecendo nossos serviços para o Campo de Batalha, desejando que V. Excia. faça ver ao Governo Imperial, este nosso desejo. A força atual do Corpo é de 278 praças, faltando para o completo 122 e seja-me lícito então pedir a V. Excia., armamento, correame e mais objetos precisos, visto que o

⁹ Atualmente Praça da República

¹⁰ TOLEDO, Roberto Pompeu. Op. Cit, p.351

¹¹ capitão do Corpo Fixo do Exército e que estava comissionado como tenente-coronel, dois postos hierárquicos acima, para comandar o CPP, desde 12 de abril de 1864.

¹² MONTESERRAT FILHO, Paulo. A marcha do Corpo Policial Permanente de São Paulo, rumo ao Paraguai - **Revista Militia**: São Paulo, ano V, n.º 27, mar/abr 1952, p.6-13.

¹³ O ofício original, localizado por José Nogueira Sampaio no Arquivo Público do Estado de São Paulo, foi publicado em SAMPAIO, José Nogueira. A Força Pública na Retirada da Laguna - **Revista Militia**: São Paulo, ano II, n.º 07, nov/dez 1948, p.31.

Paulo Montserrat publicou a versão em letra de imprensa em MONTESERRAT FILHO, Paulo. A marcha do Corpo Policial Permanente de São Paulo, rumo ao Paraguai - **Revista Militia**: São Paulo, ano V, n.º 27, mar/abr 1952, p.8.



existente acha-se em mau estado e do antigo padrão, de sorte que para nada podem servir.
Deus guarde a V. Excia.

Ilmo. Exmo. Snr. Conselheiro João Crispiniano Soares
Digm.º Presidente da Província
José Maria Gavião Peixoto
Tem. Cel. Cmt.

A oferta foi acolhida com orgulho e comoção pelo governo e pela opinião pública. Reconhecia-se que, enquanto as tropas de linha e os corpos fixos, componentes do Exército Imperial, deviam ir à guerra por dever, o pequeno contingente do Corpo Policial Permanente renunciava ao relativo conforto da rotina do policiamento das vilas e cidades da Província – mesmo com a rudeza dos constantes deslocamentos pelo território paulista - e se apresentava voluntariamente para uma guerra que todos já anteviam que seria longa e cruel.

Aceita a proposta, o Corpo foi enviado, juntamente com os dois corpos fixos do Exército sediados na Província, ao porto de Santos em 25 de fevereiro. No dia 22, quando a guerra deixava o campo da oratória e começava a adotar contornos de realidade, duas defecções de peso afetaram o Corpo de Permanentes: O alferes João Augusto Pinto D’Almeida, que havia sido antes oficial do Exército, pediu exoneração, que lhe foi concedida e o alferes Barroso, que também havia sido praça do Exército, requereu uma inspeção de saúde, ao que o governo, entendendo que buscava fugir ao seu dever, respondeu demitindo-o do cargo¹⁴.

A descida da Serra do Mar pelo CPP cumpriu o itinerário convencional, pelo Caminho Novo do Mar, tendo por ponto inicial o quartel do Carmo, deslocando-se pela estrada do Vergueiro, estrada das Lágrimas (onde a “*árvore das lágrimas*” marcava o ponto derradeiro de despedida dos soldados que seguiam para a Guerra e de suas famílias), São Bernardo do Campo, Riacho Grande, Caveiras, Caminho do Mar, Cubatão e Santos. Acampada em Santos, as difíceis condições oferecidas à coluna foram mitigadas pela ação de seus comandantes, como atestou o estudante Diogo de Vasconcellos, em carta enviada ao “Correio Paulistano” em 20 de março, e publicada naquele periódico na edição 2649, de 22 de março (p.3):

¹⁴ Revista Commercial, Santos - SP, edição 73, 22/02/1865, p.1



Tendo partido no dia 12 de Santos até onde acompanhei a valente e briosa força expedicionária desta província, sou testemunha ocular de tudo que se tem passado, e posso afiançar sinceramente ao público, que às calamidades de que são vítimas os nossos soldados, se as há, seriam duplicadas, se acaso não tivessem a seu lado tão dedicados chefes. Mal aquartelados; num clima como o de Santos, sem outra alimentação além da carne de vaca¹⁵, em vista da miserável etapa que recebem em remuneração de sustentarem a ordem pública, e a integridade do império, esses nossos bons soldados não se terão de certo portado como até hoje tão digna e nobremente, se acaso seus sofrimentos tivessem por fonte a incúria dos seus comandantes, ainda que em minha opinião não haja na simpática leva de paulistas que vimos partir desta cidade corajosos e firmes, um só capaz de marear o esplendor do nossas armas, todavia é geralmente admirável, é caso mesmo até virgem estarem tantos corpos reunidos numa pequena cidade, e. no entanto não ter havido ura só fato de perturbação de ordem, da disciplina, ou do desrespeito às leis sagradas do dever e da honra militar.

Ora isto não prova somente a boa índole dos governados, é a mais exuberante prova da habilidade com que são guiados, da lealdade com que são tratados.

Em face de dificuldades logísticas de transporte por navio ao Prata – opção originalmente considerada pelo governo provincial, inequivocamente a mais rápida, confortável e segura - prevaleceu a indisponibilidade de transporte marítimo imediato, associada à pressão da opinião pública pelo pronto embarque das tropas. Assim, determinou o governo o regresso da coluna expedicionária à capital em 26 de março, por via terrestre:

Chegaram anteontem a esta capital as forças expedicionárias desta província e igualmente as do Paraná, de volta de Santos, onde se haviam reunido por ordem do exm. governo geral¹⁶.

O estudo do itinerário rumo ao Mato Grosso, território ainda insuficientemente mapeado e pouco servido de estradas, era motivo de debate¹⁷:

¹⁵ A alimentação básica da população do Brasil, em meados do século XIX, ainda era a mesma do período colonial, ou seja, feijão, toucinho, carne de porco, arroz e milho, como, em 1818, descreveu D’Alincourt, Luiz, op. Cit. P.52.

¹⁶ Correio Paulistano n.º 2653, 28/03/1865, p.2

¹⁷ Correio Paulistano, ed. 2643, 15/03/1865, p.2



Está o governo prestes a expedir as forças que tem de se empenhar, na província de Mato Grosso, na guerra a que fomos provocados pelo ditador do Paraguai. Na incerteza de qual seja a resolução tomada ou por escolher no modo de transporte tanto de petrechos bélicos como de soldados, o espírito público pára na contemplação das opiniões mais ou menos encontradas e individuais que, nas atuais circunstâncias, são despertadas, já pelo interesse privado, já pela ignorância dos melhores itinerários que comunicam esta com aquela parte, do império.

A exigência de imediata resposta armada à agressão paraguaia reverberava pela imprensa. Comandantes experimentados em combate, como o marechal Luiz Alves de Lima e Silva, Marquês de Caxias – o mais respeitado, experiente e vitorioso líder militar brasileiro do período – entendiam e, quando elevados ao comando puseram em prática - que o deslocamento dos soldados deveria ser feito de modo racional. A tropa deveria apresentar-se adequadamente fardada, armada e equipada e devidamente instruída, com apoio médico e acampamentos organizados com higiene e limpeza, além do cuidado com a ingestão de água e manipulação de alimentos para evitar contaminação - tudo isso para obstar o desencadeamento de epidemias¹⁸.

Muitas pessoas gradas, influenciadoras da opinião pública, embora nada conhecessem da técnica e da arte bélica e nem se dispusessem a combater, sentiam-se aptas a opinar e não demonstravam, via de regra, a menor paciência para o que consideravam injustificável procrastinação da partida das tropas para a guerra. Essa atitude foi mais forte entre os anos de 1865 e 1867. Jornais satíricos como “*O Cabrião*” (1866), com as ilustrações de Ângelo Agostini, apossavam o Marquês de Caxias, alegando que protelava indefinidamente a entrada em combate, e não o fazia antes de amolar numa pedra todas as espadas do Exército e antes de repor os botões faltantes nas fardas¹⁹.

A “*Revista Commercial*”, publicada em Santos, em sua edição 73, de 25 de fevereiro de 1865, lamentava o tempo dispendido na instrução da tropa, que julgava um preciosismo desnecessário, que somente retardava o enfrentamento ao inimigo:

¹⁸ Essa foi a tônica adotada por Caxias, que paralisou as operações na fronteira paraguaia entre outubro de 1866 e julho de 1867, a despeito da pressão da opinião pública. Durante esse período Caxias treinou os soldados, equipou o exército com novas armas, melhorou a qualidade do corpo de oficiais e melhorou as unidades médicas junto com a higiene geral das tropas, colocando um fim nas epidemias. Ver DORATIOTO, Francisco. Op. Cit, p. 280-282.

¹⁹ Edições de 1866 e 1867, citadas por TOLEDO, Roberto P., op. Cit. p.352-353.



Os “Voluntários da Pátria” recebem diariamente lições, mas não sabemos a razão por que o governo imperial demora a sua organização e a sua marcha. O teatro da guerra é a melhor escola e mesmo em marcha o soldado recebe instrução, e de mais, serão mais disciplinados do que os nossos patrícios, esses gaúchos que nos fazem a guerra? Entendemos que o governo deve aproveitar o primeiro entusiasmo e dirigir esses corpos para onde a lição edificante do exemplo os possa adestrar.

A pressão política e da imprensa pelo pronto engajamento das tropas no enfrentamento aos paraguaios, trouxe uma resposta política do governo tão inadequada quanto a crítica que a motivou. A partida da expedição de São Paulo sem que estivesse devidamente equipada, sem dominar as técnicas de castrametação (escolher, medir e preparar terreno para a construção de acampamento), sem suporte logístico e de saúde adequado e sem uma escolha racional do melhor itinerário, submeteu a tropa a exaustão física, eclosão de doenças infecciosas e violações disciplinares, retardando em muito a marcha da coluna, até sua efetiva apresentação no teatro de operações.

TAUNAY (1892: 116) se refere a isso com cores vivas:

[...] nosso calourismo, em assunto de viagens terrestres, e no modo de transportar cargas e de prover os meios de subsistência por sertões brutos, que presumíamos já bem próximos, era agravado pela imperícia e ignorância radical dos soldados que nos haviam mandado dar como camaradas e bagageiros”.

883

O que o governo decidiu, por derradeiro, foi organizar uma coluna expedicionária que, partindo de São Paulo, deveria percorrer a pé, por território de natureza hostil e caminhos pouco conhecidos, 2.200 quilômetros até o Mato Grosso.

A Coluna Expedicionária Militar deixa São Paulo rumo ao Mato Grosso e Paraguai

Originalmente, o núcleo da futura coluna expedicionária, comandada pelo coronel Manuel Pedro Drago, presidente nomeado para a província de Mato Grosso, era constituído por seus ajudantes de ordens, Estado-Maior, Comissão do Corpo de Saúde, chefiada pelo capitão 1.º cirurgião dr. Antonio de Jesus e Souza e por um corpo de seis engenheiros – entre eles o tenente Taunay.

Esse efetivo partiu do Rio de Janeiro em 1.º de abril de 1865, a bordo do vapor “Santa Maria”, que realizava contínua navegação de cabotagem pela costa brasileira no período.



O efetivo chegou a Santos no dia 02 pelas 8:30 horas da manhã e a São Paulo às 21 horas. Por sete dias a coluna permaneceu estacionada na capital da Província, a fim de que se recebesse e organizasse a força destinada à expedição: uma companhia de cavalaria de linha, do corpo de guarnição da província de São Paulo, do Corpo Policial Permanente e do Corpo Fixo da província do Paraná. Aqui, o CPP, incorporado à coluna como parte da unidade de “Voluntários da Pátria”, por efeito de mobilização, deixava de sujeitar-se ao governo provincial.

Para buscar-se melhor compreensão do momento, como ROSEMBERG (2010) demonstrou ao abordar o cotidiano dos Permanentes uma década após a Guerra - de 1870 ao final do Império, é importante frisar que, diferentemente dos militares das forças de primeira Linha, grande porcentagem dos integrantes do CPP eram casados e tinham família constituída. Sua mobilidade pelo território (ROSEMBERG, 2010:230-231) obrigava que não permanecessem mais de três meses (ou seis meses, nas cidades mais próximas da capital) alocados em um mesmo núcleo urbano, o que os obrigava a penosos deslocamentos a cavalo ou, mais ordinariamente, a pé pelos sertões do território paulista (as ferrovias só chegariam a SP, com a Santos -Jundiaí e depois a SPR, a partir de 1867). Essas medidas foram adotadas concomitantemente à interiorização do CPP, para evitar que a longa permanência em um único logradouro, com a decorrente interação com a comunidade e autoridades locais, contribuísse para o relaxamento da disciplina e o comprometimento da impessoalidade, daí decorrendo a conseqüente perda da eficiência do serviço policial.

Policiais do CPP podiam passar mais de dois anos em diligências contínuas, o que levava que solicitassem licença para tratar a saúde e passar certo tempo com a família (ROSEMBERG, 2010:251).

Comandar um destacamento, quando o policial ganhava maior estabilidade, era um prêmio cobiçado, somente concedido àqueles com maior tempo de serviço, e que dependia em muito de sua conduta e de suas relações com seus comandantes e os líderes políticos locais.

Homens casados e integrantes do CPP estavam, *a priori*, isentos da conscrição para o serviço na Primeira Linha. Policiais do Corpo, em grande parte, atendiam a ambos os critérios e, em tese, estariam preservados de seguir ao front. A guerra, porém, alteraria radicalmente essa situação.

As notícias que circulavam entre os expedicionários que se aprestavam para partir, entre seus familiares e a população em geral - até então meras conjecturas e boatos, e que



falavam da dificuldade de percorrer a pé os vastos sertões pouco conhecidos e mapeados, inundados e desprovidos de toda infraestrutura – receberam a chancela oficial quando o assunto subiu à pauta da Assembleia Provincial. Na sessão de 08 de abril de 1865,²⁰ dois dias antes da partida da coluna, o deputado oposicionista Antonio Moreira de Barros criticou duramente o roteiro proposto, apresentando quatro opções de caminhos para se chegar ao teatro de operações. Todas menos ruins, nas palavras do parlamentar, que o caminho escolhido, que ia de São Paulo a Campinas, Franca, Uberaba e seguia ao Mato Grosso. Mas, ao encerrar sua fala, afirmou que *“Qualquer dessas marchas, sr. Presidente, é desastrosíssima”*.

O deputado C. dos Santos aparteia o orador, lembrando que Napoleão marchara com seus exércitos por lugares sem recursos. Moreira de Barros replica que, a despeito de sua genialidade, Napoleão deixou seu exército sepultado nas vastidões geladas da Rússia, vaticinando: *“Nós também devemos temer menos as armas e as balas do inimigo do que a peste e a fome”*. A marcha da coluna e, especialmente, o sacrifício a que foram expostos seus integrantes na *“Retirada da Laguna”*, em 1867, confirmaria as palavras desse parlamentar. Embora não critique a decisão já tomada do governo – que não voltaria atrás, nesse momento - Moreira de Barros insiste que a melhor alternativa seria deslocar a tropa por mar até o Rio da Prata e subir o rio Paraná até a confluência do rio Paraguai. Moreira de Barros reforçou:

“Julgo meu dever, como amigo do governo, enunciar-me por esta forma para que não tenhamos a lamentar a perda de tantos bravos, não pela morte honrosa no campo de batalha, mas pelos tristes horrores da peste e da fome, devido a má direção dos que governam”.

Suas palavras foram premonitórias. Avaliando o cenário muitos anos após o fim da guerra, Dionísio Cerqueira²¹ que assim se referiu às doenças, quando escrevia suas reminiscências do período (CERQUEIRA,1929:46): *“[as doenças] causavam mais mortes que a metralha paraguaia”*.

Às 04:30 horas do dia 10 de abril, a coluna, com 568 homens – dos quais 278 *“Permanentes”* - iniciou sua marcha, deixando a capital da Província em direção a

²⁰ MONTESERRAT FILHO, Paulo, Op. Cit. P.10-12

²¹ Dionísio Cerqueira foi praça *“Voluntário da Pátria”*, vivenciou toda a Campanha e chegou a tenente na guerra da Tríplice Aliança, fez carreira no Exército onde atingiu o posto de general de brigada, foi engenheiro militar, deputado federal e ministro de Estado.



Campinas. Foram feitos altos horários na Freguesia do Ó e em Taipas, onde a tropa acampou. No dia 11, às 04:30 horas, partiu rumo a Perus e Olhos d' Água, onde acampou para o pernoite. No dia 12, às 05:00 horas, a tropa levantou acampamento, chegando às 07:00 horas ao pouso Califórnia. Às 12 horas, entrou na vila de Jundiáí, onde foi recebida com entusiasmo. Após formar em parada para corresponder à saudação da comunidade local, a força deslocou-se até o logradouro denominado Ponte de Jundiáí, onde acampou. A tarde, uma banda de música local, chegando ao acampamento à frente da população, apresentou-se por duas horas em saudação aos expedicionários, dando-se muitos vivas ao Casal Imperial, ao Exército Brasileiro e outros.

No dia 13, às 07:30 h, a expedição reiniciou sua marcha, adiada em razão de ameaça de fortes chuvas. Havendo melhorado o tempo, o coronel Drago, acompanhado de seus ajudantes-de-ordens, do chefe da comissão de engenheiros, e do primeiro cirurgião chefe da comissão médica, deslocou-se à cidade de Campinas, a fim de preparar acomodações para as praças. Para comandar a marcha da tropa, que seguia em direção a Campinas, foi designado o tenente-coronel José Maria Gavião Peixoto, comandante do Corpo Policial Permanente.

Às 08:30 horas, a chuva prometida desabou, castigando a tropa por duas horas. Chegando ao local denominado “Leitão”²², a tropa realizou breve alto-horário, seguindo depois para Capivari, núcleo urbano mais estruturado nas imediações de Campinas - onde a tropa acantonou em dois grandes ranchos fechados. No dia 14, a tropa iniciou a jornada às 06:00 horas da manhã, em direção a Dois Córregos, próximo a Rocinha²³. Como Taunay registra em seu “*Itinerário de Viagem*”, na manhã seguinte, às 05:00 horas, a coluna partiu do pouso chamado de Dois Córregos, realizou um alto-horário a cerca de seis quilômetros de Campinas para descansar e se uniformizar. A coluna seguiu, agora comandada pelo coronel Drago, que se uniu à tropa a três quilômetros do destino e, às 11:00 horas do dia 15 de abril de 1865, entrou solenemente em Campinas, tendo à sua frente o seu comandante, o estado-maior, companhia de cavalaria, Corpo Policial Permanente de São Paulo e Corpo Fixo da província do Paraná.

²² Atualmente é bairro do município de Louveira

²³ Atualmente município de Louveira



Sessenta e seis dias da coluna em Campinas (15 de abril – 20 de junho²⁴)

São Carlos de Campinas, nome original da cidade, foi Freguesia desmembrada de Jundiá e elevada a Vila em 1797, sendo seu nome uma homenagem à futura Rainha de Portugal, Dona Carlota Joaquina²⁵.

Durante o trajeto pela área urbana, a coluna foi saudada pela população, que se aglomerou com esse propósito nas calçadas da rua Direita, por onde a tropa entrou na cidade. Tendo cruzado a cidade, os expedicionários dirigiram-se ao extremo norte da área urbana, acantonando em casas da fazenda Santa Cruz, próximo ao largo homônimo e a uma ermida²⁶.

O estacionamento da coluna expedicionária por tempo tão dilatado na área urbana de Campinas, foi criticada por Taunay²⁷, que atribuiu o fato à demora da repartição fiscal e da pagadoria que deveriam vir da Corte, trazendo os recursos financeiros necessários para o contrato de praças ao longo da viagem, recompletando e ampliando os efetivos da coluna, bem como do transporte do grande volume de bagagem que acompanhava a expedição. Enquanto a Comissão de Engenheiros ajustava seus instrumentos e praticava seu uso, as tropas receberam instrução militar desde os primeiros dias da chegada até o dia da saída, como relatou Taunay em seu “Itinerário”.

A Câmara de vereadores ofereceu o Teatro Municipal como hospital ao Comando da expedição. Pelas acomodações suficientes, que exigiram pequenas adaptações, atendeu à necessidade do momento.

O acantonamento em área urbana, permitindo estreito e diário convívio com a população local, a intensa vida social da oficialidade, à qual as famílias mais abastadas de Campinas ofertavam bailes e saraus, jantares, partidas e piqueniques²⁸, a falta de informações seguras e confiáveis, tudo isso levou à dispersão de rumores. Notícias ampliadas e desfiguradas, boatos que não podiam ser checados, dadas as dificuldades de acesso a fontes de informação confiáveis, afetavam a coluna. Combinavam-se notícias sobre a

887

²⁴ Taunay, no Relatório do Itinerário (1874, p.96), registra que a partida deveria ocorrer dia 19 de junho, mas foi adiada para 20 de julho. Aparentemente, tratou-se de erro de impressão. Em suas “Memórias” (p. 11) escritas em 1892, Taunay confirma que a partida de Campinas se deu a 20 de junho.

²⁵ D’Alincourt. Luiz. Op. Cit., P.51.

²⁶ D’Alincourt. Luiz. Op. Cit., 52.

²⁷ Relatório do Itinerário, p.92.

²⁸ TAUNAY, “Memórias”, p.119.



marcha em condições precárias, a ferocidade e adestramento do inimigo paraguaio, mas, especialmente, as notícias sobre a ocorrência de casos de varíola.

As palavras do deputado Moreira de Barros, proferidas na tribuna da Assembleia provincial, ainda ecoavam no espírito dos expedicionários, contribuindo para abalar os mais susceptíveis:

Creio que os nossos soldados não chegarão lá pela terça parte, porque, senhores, o nosso exército tem mais a temer a peste, a fome, e a falta de todos os recursos do que as balas dos paraguaios”.

Essa tensão agravou-se com a transferência para a inatividade do comandante dos Permanentes, líder e grande animador da marcha do Corpo, o tenente-coronel Gavião Peixoto que, a 10 de maio, foi julgado pela Comissão Médica como fisicamente incapaz para permanecer no serviço ativo. Sucedeu-o no comando o capitão João Antonio Garcez Palha, comissionado como major.

A tal ponto chegaram as coisas, relatou Taunay²⁹, que os jornais do Rio de Janeiro e a opinião pública, agitada por desafetos do coronel Drago, passaram a ironizar a coluna que gozava “*as delícias de Cápua*”³⁰.

Taunay testemunha que tempo precioso foi gasto e que, embora lealmente aconselhado a seguir diretamente para Cuiabá e levantar o moral das tropas mato-grossenses, o coronel Drago permitiu-se ficar por tempo demasiado em sociedade, protelando a marcha sob vários argumentos.

Durante a demora das forças estacionadas em Campinas, com muito tempo disponível para festas e, em oposição, para meditar sobre os horrores do combate que os esperava, a vontade de combater foi sendo minada.

A chegada da varíola foi decisiva: desertaram 25 praças da companhia de cavalaria, 3 do Corpo do Paraná, 18 da guarnição da província e 67 do CPP, 26% do efetivo total do Corpo. Uma das explicações porque as deserções no CPP foram maiores pode ser buscada nos laços anteriores dos “Permanentes” com a população local, inclusive familiares, e a proximidade relativa da capital. Uma das dificuldades do desertor é,

²⁹ Taunay, “Memórias”, p.120

³⁰ Frase que evoca Aníbal Barca, general cartaginês que vinha de uma sucessão de vitórias contra os romanos. Antes da campanha final, aproximando-se o inverno, resolveu aguardar em Cápua, onde as delícias do lugar enfraqueceram a disposição de lutar do líder, roubando-lhe a vitória.



exatamente, o desconhecimento do terreno e a falta de uma rede que lhe dê guarida em fuga, favorecendo sua recaptura, dificuldades que não se apresentavam aos “Permanentes” que intentaram desertar, inclusive porque muitos deles já haviam servido ou diligenciado em Campinas e região, dada a mobilidade já citada neste artigo, prática ordinária na gestão de pessoal do CPP.

Desgostoso com esse êxodo, o conselheiro Crispiniano, presidente da província, assim registrou seu desabafo: “O certo é que o generoso oferecimento do Corpo Policial Permanente inutilizou-se”³¹.

Em 17 de junho, o comandante da coluna avaliou que a expedição poderia prosseguir e marcou o reinício da jornada para o dia 19, com destino ao ponto de reunião com o contingente mineiro, que iria somar-se à coluna em Uberaba. Entretanto, constatando-se nova deserção de 46 praças dos diferentes corpos e a necessidade de expedir patrulhas de busca e captura aos desertores, a partida foi adiada para o dia 20.

A legislação do Império não previa pena de morte para desertores, apenas o desligamento dos oficiais que desertassem e a recaptura, punição e reincorporação das praças desertoras.

Finalmente, às 10:30 h do dia 20 de junho de 1865, após passar revista ao efetivo, o comandante Manuel Pedro Drago deu ordem de marcha. A cavalaria formou à testa, seguida pela “guarda da frente”, constituída pelos presos (desertores capturados) e a escolta a eles destinada. Seguiram-se os corpos, os trens e bagagens, sob inspeção dos sargentos quartéis-mestres respectivos. Entretanto, as bagagens deslocavam-se mais lentamente que a tropa a pé, obrigando que, já no dia 21, a coluna fosse compelida a fazer alto-horário e aguardar, nas proximidades de Campinas, pela bagagem que se atrasou, e só depois pudesse seguir caminho (TAUNAY, 1874:98).

A marcha prosseguiu lentamente, com a coluna “deixando desertores em quase todos os pousos”. (TAUNAY, 1874:92-96). Com todas essas vicissitudes, os remanescentes da coluna que atingiram Mato Grosso – inclusive todo o efetivo remanescente do CPP – seriam incorporados às forças do coronel Carlos de Moraes Camisão, escrevendo uma das páginas mais pungentes da história militar brasileira, a “Retirada da Laguna”.

³¹ SAMPAIO, José Nogueira. A Força Pública na Retirada da Laguna. **Revista Militia** : São Paulo, ano II, n.º 07, nov/dez 1948, p.30.



A varíola atinge a Coluna

Como já exposto neste artigo, as doenças – sobretudo a cólera, a malária, o tifo e a beribéri - e também o sarampo, entre outras, além das sequelas decorrentes do precário atendimento médico aos feridos, como a sepse, originada de amputações e outros ferimentos infectados, foram as maiores causas de mortes de brasileiros na guerra da Tríplice Aliança.

A varíola, nesse rol danoso, ocupava lugar proeminente.

De todas as epidemias que têm grassado no Brasil, nenhuma tem sido tão fatal como a enfermidade chamada – varíola- nenhuma lhe rouba tantos braços, tantas vidas como esta moléstia. Porém a bexiga é um hóspede constante de todos os anos, quer nas cidades, quer nos pequenos povoados; é um hóspede que caminha com o viajantes que em toda parte se asila, porque basta-lhe, para se alimentar, encontrar um indivíduo da espécie humana.

(Pereira Reis, 1850, apud Monteiro, 1877).

Dentre as doenças que assolaram São Paulo, desde os primórdios da colonização portuguesa, nenhuma causou mais temor que a varíola³². De passagem por São Vicente em 1563, ocasião em que a primeira epidemia de varíola foi registrada na história paulista, Anchieta escreveu a seu superior na Companhia de Jesus, descrevendo a doença³³:

Cobre-se todo o corpo dos pés à cabeça de uma lepra mortal, que parece couro de cação e ocupa logo a garganta por dentro e a língua, de maneira que com muita dificuldade se podem confessar e em três ou quatro dias morrem. Outros vivem, mas fedendo-se todos e quebra-lhes a carne de pedaço a pedaço com tanta podridão de matéria, que sai deles um terrível fedor, de maneira que lhes acodem as moscas como à carne morta e apodrecida sobre eles, e lhe põem gusanos, que, se não lhes socorressem, vivos os comeriam

890

³² CAMARGO, Luiz Soares de. As “bexigas” e a introdução da vacina antivariólica em São Paulo. **Revista Histórica** – São Paulo: periódico eletrônico do Arquivo Público do Estado de São Paulo, edição n° 28 de dezembro de 2007.

³³ Carta transcrita em Clovis Antonio Brighenti [Org.]. **Memórias indígenas da peste: epidemias e pandemias na América Latina** - São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Artigo de PREZIA, Benedito Antonio Genofre. **Epidemias entre indígenas do litoral do Brasil no século XVI**, p.86



Outras explosões epidêmicas se seguiriam nos séculos seguintes até a eclosão de uma epidemia de varíola por ocasião da formação da coluna expedicionária.

No período em que a coluna permaneceu acantonada em Campinas, Taunay relatou que o estado sanitário da tropa foi regular, tendo, porém, falecido seis praças, vítimas de “bexigas”, nome que à época popularmente se atribuía à varíola. As “bexigas”, segundo Taunay, foram trazidas pelos componentes do Corpo de Artilharia do Amazonas, que foi dizimado pela doença, escapando poucos militares. A varíola propagou-se lentamente, mas acompanhou a expedição, obrigando o estabelecimento de uma enfermaria, a cargo de um médico. Em Uberaba, as praças da brigada que, vindo de Minas Gerais somou-se à expedição, foram quase todas vacinadas, medida que obteve danos irreparáveis no corpo expedicionário.

Dentre as doenças, a varíola era a que causava maior preocupação, especialmente em uma coluna expedicionária em movimento, onde um contaminado podia levar o mal rapidamente a todo o grupo, sendo difícil precisar onde ocorrera o contágio, pelo fato da doença permanecer incubada por alguns dias.

A varíola, manifestada com a chegada do efetivo amazonense contaminado pela doença a Campinas, pode ter sido o maior fator desencadeador das deserções. O temor era, decerto, procedente. Meses após, em 1867, como relatam GURGEL Et al. (2021, p.63), houve um grande surto de varíola no Mato Grosso, atribuído aos paraguaios. Metade do efetivo brasileiro estacionado em Corumbá foi infectado e metade da população da cidade, de 10.000 habitantes, veio a óbito.

No caso da coluna expedicionária, a lealdade ao grupo primário, fenômeno que permite aos soldados enfrentarem toda sorte de agruras para não abandonarem seus companheiros - por certo ainda não estava cimentada e a possibilidade de contrair essa doença a todos atemorizava. Embora o mecanismo de transmissão ainda não fosse claramente conhecido, e nem houvesse uma eficaz terapêutica específica, sabia-se que o isolamento dos doentes era essencial para evitar a propagação de uma epidemia. Por isso, quanto mais longe dos doentes, mais seguro, o que deve ter sido um poderoso estímulo para que ocorressem as deserções.

Era ainda um grupo em formação, bastante heterogêneo, mesclando forças de origens geográficas e socioeconômicas muito distintas, com diferenciados graus de adiestramento. Enquanto soldados profissionais do Exército eram veteranos de campanhas de guerra, de marchas e acampamentos – aos quais a rapidez da expansão da varíola igualmente surpreendeu - muitos dos expedicionários eram civis recém-alistados. Todos marchavam



compondo a coluna, que ainda não havia alcançado o grau de unidade, coesão e disciplina que somente o convívio diuturno e o combate ombro a ombro consolidaria ao longo dos anos seguintes de campanha.

E, como registraram GURGEL, ROSA e CAMERCINI (2012, p.61-62) a varíola, doença para cujo tratamento os médicos recomendavam higiene corporal e fórmulas de natureza bizarra (como esfregar a pelo do doente com óleo extraído do corpo de lagartos brancos), não raro associando conotações mágicas, e de resultado duvidoso, continuava sem uma resposta efetiva. A despeito de medidas terapêutico-profiláticas mais exóticas terem sido usadas em momentos distintos, durante o Brasil Império, tanto pela medicina oficial quanto por leigos, o resultado comum a todos os métodos foi o fracasso, quer na prevenção, quer na cura da doença. Por essa razão, relatam GURGEL Et. Al. (2012: 66) benzedores, herbalistas e curadores eram, por vezes, mais procurados que os médicos. Segundo CHALHOUB (2004, p.64-65), a causa das transmissão de doenças – inclusive a varíola - continuava um mistério: falava-se nos miasmas, emanações pestilentas de regiões insalubres. Ali, o ar impregnado por substâncias miasmáticas, era o vetor de transmissão de doenças. A moderna teoria do contágio, que se dá pessoa a pessoa, ainda não se havia imposto aos meios científicos.

A vacina, desenvolvida por Jenner no Reino Unido, havia chegado ao Brasil em 1804³⁴. Mas o custo das vacinas importadas, as dificuldades de transporte pelas distâncias que separavam os núcleos populacionais, os registros imprecisos e a incapacidade da vacina garantir completa imunização, resultando na ocorrência de vacinados que contraíam a doença, tudo contribuía para que a adesão à vacinação fosse baixa. O método então utilizado, doloroso e lento, era o chamado “braço a braço” e exigia que o paciente retornasse uma semana após a inoculação e, a partir de sua pústula, se extraísse o material para nova vacinação. Como a maioria das pessoas tinha aversão à vacina e não retornava aos locais de vacinação, o ciclo frequentemente se interrompia. Segundo Rios (2001), a recomendação era que, uma vez vacinadas, as pessoas mantivessem um resguardo de alguns dias, consumissem uma dieta nutritiva e evitassem esforços, o que era irreal para as pessoas em situação de elevada vulnerabilidade socioeconômica. Além disso as pessoas não se revacinavam, permitindo que a imunidade causada pela dose original se perdesse. Como havia um sentido de “castigo divino” para as epidemias, a concentração de fiéis

³⁴ Ministério da Saúde. Centro Cultural da Saúde Linha do tempo - **Revista da vacina** - Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/ltempo.html>. Acesso em 12 /11/2022. 17:30h.



orando nas igrejas e nas procissões somente contribuía para acelerar a difusão da doença. A recomendação médica da vacina não implicava em acatamento pela população, inclusive porque mesmo alguns cientistas questionavam os resultados da vacinação, em uma antecipação do negacionismo, de caráter antivacínico, que prevalece até os dias presentes em muitos países.

A partir de 1864, com o reconhecimento dos resultados práticos da vacina da linfa bovina a inoculação braço a braço foi substituída pela escarificação da pele e inoculação direta da vacina animal.

As resistências não cessaram, quer por preconceito, quer por razões religiosas, quer pela mordacidade da imprensa, que trazia charges mostrando homens se transformando em bovinos após a vacinação. Surtos variólicos foram atribuídos à vacina.

A previdência do Chefe do Corpo de Saúde da expedição, levou-o a requisitar para sua coluna mais de 40 *cacolets*³⁵, fabricados no Arsenal de Guerra das Cortes, no Rio de Janeiro. Tendo recebido, em caráter de urgência, esse material, além de outros objetos e instrumentos, no dia 09 de março, dias antes da partida da coluna rumo a São Paulo, foi comprovada a utilidade desses meios quando a coluna expedicionária deixou Campinas, a 02 de junho, transportando nos *cacolets* as primeiras vítimas da varíola que atingiu a coluna, soldados da companhia de artilharia do Amazonas. Mais tarde, convalescentes de varíola e de outras doenças também se utilizaram desse meio de transporte³⁶.

893

CONCLUSÃO

Segundo Taunay³⁷, a viagem de São Paulo a Campinas, embora curta, foi penosa e parecia

“interminável, tantas as dificuldades em lidar com animais de montaria e carga, em formar acampamento, levantar barracas, ver lenha para o fogo, achar alimentação já preparada ou mandar prepará-la, enfim as mil exigências da vida diária, que a prática depois e o conhecimento dos fatos simplificam de modo pasmoso, tornando-se até

³⁵ Dupla cadeira de braços feita em metal, articuladas e dispostas de maneira a se colocar um doente de cada lado da sela, sustentadas no lombo de mula ou cavalo, permitindo o transporte sentado ou deitado de dois pacientes por animal. Usados pelo exército francês a partir de 1835 na Argélia, foram extensivamente utilizados na guerra da Crimeia. O equipamento não se adaptou a camelos ou dromedários, sendo que as mulas, mais dóceis e fáceis de serem conduzidas, eram os animais preferidos. Ver SOUZA., Luiz de Castro, op.cit., p.130.

³⁴ SOUZA, Luiz de Castro. Op. Cit., p.130

³⁷ Taunay, “Memórias”, p.117



ridículas todas as preocupações e receios exagerados que a ignorância das coisas e o descaso haviam suscitado”.

Resta evidente que Taunay reconheceu – pois escreveu suas memórias quase trinta anos após a Guerra – que ele e os demais membros da expedição, não oriundos de tropas de linha do Exército – que já possuíam instrução e prática nesses deslocamentos a pé – conseguiram paulatinamente se adaptar aos rigores da marcha, aprendendo as técnicas necessárias à sobrevivência no campo com o passar dos meses de deslocamento rumo ao Coxim. Mais que isso, a coluna ganhou o que os militares denominam de “espírito de corpo”, que lhe permitiu enfrentar com estoicismo e unidade as duras adversidades que lhe estariam reservadas na Guerra, a partir de Laguna.

A passagem por Campinas foi marcante, pela extensão temporal da permanência na localidade e por ter sido onde, pela primeira vez, manifestaram-se casos de varíola no seio da tropa, fenômeno não exclusivo, mas principal impulsor para as deserções que ali ocorreram. Os “Permanentes” que remanesceram, integrados aos demais “Voluntários da Pátria”, seguiriam na campanha até o final da guerra, muitos deles merecendo menções elogiosas e promoções por sua conduta destemida. Contingentes da corporação, embarcados na Divisão Naval ao comando do Almirante Barroso, participaram da vitoriosa Batalha Naval de Riachuelo³⁸. E Francisco Alves do Nascimento Pinto, mais tarde general honorário do Exército por bravura nos campos do Paraguai, foi apontado pelo Conde D’Eu, em sua visita ao Quartel da Luz em 1921, como um dos responsáveis pela Proclamação da República. O público ficou estático. Desfazendo o momentâneo mal estar que dominou o ambiente, o Conde dirigiu-se com respeito e simpatia ao velho combatente, justificando sua afirmação por haver sido Nascimento Pinto um bravo que salvou a vida de seu comandante ferido, o major Deodoro da Fonseca, do 2.º Batalhão de Voluntários da Corte, durante a Guerra da Tríplice Aliança. Afirmação lógica, pois se Deodoro tivesse morrido no Paraguai, não teria sido ele a proclamar a República.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, Dionísio Evangelista de Castro. **Reminiscências da campanha do Paraguai, 1865-1870** - Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1929.

³⁸ BENTO, Claudio Moreira. Polícia Militar do Estado De São Paulo (Lealdade e Constância) - **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo**: São Paulo, volume LXXIV, 1978, p.47



CHALHOUB, S. **Cidade febril: Cortiço e epidemias na corte imperial** - São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

D'ALINCOURT, Luiz. **Memória sobre a viagem do porto de Santos à cidade de Cuiabá** – Belo Horizonte e São Paulo: Editora Itatiaia e EDUSP, 1975.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: Nova história da Guerra do Paraguai** – São Paulo: Companhia das Letras, 2002

DOURADO, Maria Teresa G. **Doentes e famintos: cotidiano de um soldado na Guerra do Paraguai (1864-1870)** – Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho de 2011.

GURGEL, Cristina B.F.M., ROSA, Camila Andrade P. da e CAMERCINI, Taise Fernandes. **A varíola nos tempo de Dom Pedro II**. Disponível em <https://bibliotecadigital.butantan.gov.br/arquivos/32/PDF/v7n1a03.pdf>. Acesso em 13/11/2022, 17:30.h.

Jornal “Correio Paulistano” – São Paulo. coleção disponível em Biblioteca Nacional

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Traduzido de Les lieux de mémoire I La République - Paris: Gallimard, 1984, p. XVIII – XLII.

“Revista Commercial” – Santos (SP). coleção disponível em Biblioteca Nacional.

Revista Militia

RIOS, Venétiá.D.Braga. **Entre a vida e a morte: Medicina, Médicos e Medicalização na Cidade de Salvador, 1860- 1880**. [dissertação], Salvador (BA), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2001._rios_venetia_durando_braga._entre_a_vida_e_a_morte._medicina_medicos_e_medicalizacao_na_cidade_de_salvador_1860-1880.pdf. Acesso em 12 /11/2022, 17:00h.



ROSEMBERG, André. **De chumbo e de festim: Uma História da Polícia Paulista no Final do Império** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2010.

SOUZA, Luiz de Castro. **A medicina na guerra do Paraguai** – Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/129084/125719>. Acesso em 14/11/2022, 18:00h.

TAUNAY, Alfredo D'Escragnolle Taunay (Visconde de Taunay). **Memórias do Visconde de Taunay** – Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1960, p.119-129.

_____. Itinerário da viagem feita da cidade do Rio de Janeiro ao Coxim – **Revista Trimestral do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil** – Rio de Janeiro: Tomo XXXVII, parte segunda, B.L. Garnier Livreiro – editor, p.81-96.

TOLEDO, Roberto Pompeu. **A capital da solidão: Uma história de São Paulo das origens a 1900** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.



CULTURA SURDA: UMA NECESSIDADE DE (RE)APRESENTAÇÃO DO CONCEITO

Tonivaldo Barbosa de Souza¹

Jailma Maria da Silva²

Kátia Cordeiro Antas³

Kelly Cordeiro Antas⁴

Introdução

Quando se fala sobre educação inclusiva vários são os debates e argumentações que tratam da temática e quando se refere às pessoas surdas, estabelece-se uma diferença entre aquelas que usam a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e as que não a usam. A ideia que tem sido apresentada (DALCIN, 2009; PERLIN & STROBEL, 2014; QUADROS & PERLIN, 2007) defende que os surdos, que são capacitados para o uso da Libras, passam a possuir uma cultura específica, diferente do meio onde vivem. Esta concepção defende que as pessoas, que se tornam hábeis no uso da Libras, passam a ter um acesso diferenciado às informações do seu contexto sociocultural de modo a começarem a pertencer a uma cultura específica, a qual tem sido denominada de *cultura surda*.

Porém, durante a realização de um curso de Especialização em Libras, por um dos autores⁵ deste artigo, não foram apresentados, em momento algum, argumentos e dados suficientes para fundamentar tal perspectiva. Nos fóruns de discussão, da citada especialização, o referido assunto vinha à baila, porém, sem haver um desdobramento e aprofundamento a contento. Não se prosseguia com os debates e maiores esclarecimentos sobre o assunto. Pelo contrário, havia a tentativa de impor a

897

¹ Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Brasil; Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil; Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: tonsouza@uneb.br .

² Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Brasil; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil; Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil. E-mail: jamsilva@uneb.br .

³ Mestra em Psicologia Social e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Brasil; Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF/Brasil. E-mail: katia.antas@univasf.edu.br

⁴Mestra em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil; Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil. E-mail: kantas@uneb.br .

⁵ Este artigo é a ampliação de discussão feita na Especialização para a Formação de Professores em Letras Libras, promovida pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, e realizada pelo seu principal autor.



compreensão de que, de fato, as pessoas surdas ocupariam um outro contexto cultural. Os professores ignoravam o tema ou, quando muito raramente, respondiam-no de modo vago e nada convincente, com argumentos trazidos, como em um dos textos trabalhados na referida especialização, onde se enfatiza que o surdo:

[...]é considerado como estrangeiro naquele núcleo familiar. O surdo é aquele que tem outra língua e outra cultura, aquele que vem de um outro lugar - um lugar espaço-visual - que não compartilha das mesmas experiências vividas pela família. Ao contrário, carrega uma outra história, a história de um mundo visual e não auditivo, a história da comunidade surda (DALCIN, 2009, p. 43).

A exacerbação desta concepção se traduz no trecho argumentado por Quadros e Perlin (2007), onde a própria população surda torna-se fragmentada, em grupos culturais distintos, o que deveria ser contraditório para a própria argumentação da concepção de cultura surda, no entanto é utilizada para tentar afirmá-la. Assim, as autoras trazem uma visão de ao menos dois grupos distintos, a saber: os denominados surdos – com *s* e os Surdos – com *S*, como segue na citação abaixo:

Na verdade, parece-me que a filiação ao sistema linguístico da língua de sinais passou a ser um elemento tão central na configuração das identidades surdas que acarretou um corte entre dois grupos: o dos “surdos” e o dos “Surdos”. A distinção que o sociolinguista James Woodward traçou em 1972 (apud WRIGLEY, 1996) permanece até hoje em alguns textos que discutem a cultura surda: desde então, uma distinção passou a ser feita entre os surdos que se vêem como deficientes auditivos (os surdos com “s” minúsculo) e os Surdos que compartilham uma categoria cultural de auto-identificação (os Surdos com *S* maiúsculo) (QUADROS & PERLIN, 2007, p. 62-63).

Esta concepção parece, no mínimo, ser fruto de pouca reflexão da parte de alguns, por conceberem como sendo cultura algo que se tem e, em certo momento, se pode *abandonar*. Faz-se pensar ainda qual a definição de cultura que o autor acima utiliza e como ele concebe a importância dos sentidos na apreensão do mundo, num processo de aprendizagem/desenvolvimento? Entende-se que é uma compreensão limitada que desconsidera os elementos do processo de constituição, vinculação e vivência cultural. De igual modo, seria insensato querer afirmar que dois irmãos criados em um mesmo contexto familiar, onde um deles seja surdo e o outro ouvinte, e apenas por esta condição



se conceba que passem a ser indivíduos pertencentes a contextos culturais diferentes, se o surdo passar a utilizar a Libras como forma de comunicação. Entende-se que esta representação se torna ainda mais descabida principalmente quando se percebe que ela passa a disseminar a ideia de que este surdo tenha *vindo de outro lugar*. E, se o irmão ouvinte passar a se comunicar também utilizando-se da Libras, voltariam a habitar o mesmo *mundo*, novamente uma mesma cultura? Ou ainda assim seu irmão pertenceria a uma cultura específica/diferente?

Um surdo baiano deixará então de ser baiano, assim como um surdo gaúcho deixaria de o ser, e passariam ambos a habitar um mesmo contexto imaginário, tornando-se agora os dois pertencentes unicamente a cultura surda por estarem se comunicando em Libras, através de chamadas de vídeo, por aplicativos? E para onde iriam todas as suas aprendizagens derivadas das suas inserções nos contextos baiano e gaúcho? Os hábitos alimentares, os costumes sociais, modo de vestirem-se, tudo isso seria alterado apenas em função da condição de ser ou não usuário de uma nova língua?

No entanto, Perlin e Strobel (2014) trazem uma excelente contribuição para a discussão. Tais autoras convocam o conceito de história cultural, com vistas a afirmar o percurso comum percorrido ao longo dos tempos, em diversos grupos culturais, pelos surdos. Esta trajetória traz assim, no seu bojo, as vivências, processos de segregações, luta social, visões sobre e de; apresentando os desdobramentos históricos vivenciados com os surdos e pelos surdos, apresentando um padrão comum de experiências acumuladas para o grupo social, o que caracteriza o fator comum, que ultrapassa as questões de localização geográfica e/ou temporal. As autoras descrevem história cultural como sendo:

[...] uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, bem como à política que movimenta tais questões, e não mais a excessiva valorização da história registrada sob as visões do colonizador, uma história que dá lugar ao sujeito. Ela não interpreta o sujeito como algo fora de contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento histórico no sentido e no significado (PERLIN & STROBEL, 2014, p. 21).

Tal perspectiva se insere nos novos olhares históricos, o qual traz visões distintas e plurais sobre os fatos e eventos históricos, considerando não somente a visão do colonizador, mais também a do colonizado e de quem mais deles fizeram parte direta ou indiretamente.



Nesta discussão da história cultural dos surdos as autoras promovem uma ampliação da aceção do termo, fazendo-lhe um jogo de argumentações que transita de história cultural, história, cultura, surdo, história do surdo, cultura histórica, até chegar em história da cultura surda, entretanto sem demonstrar também a origem do termo cultura surda e partindo para o olhar em apenas uma perspectiva, como afirmado no trecho que segue:

Notadamente, se quisermos construir a história cultural do surdo, ao invés de procurar causas técnicas e estruturais específicas, estudaremos o discurso a partir do qual o poder saber foi estabelecido, segundo o surdo, o que deve produzir uma análise crítica mais aprofundada das interpretações históricas decorrentes (PERLIN & STROBEL, 2014, p. 29).

Perlin e Strobel (2014) trazem ainda uma concepção controversa sobre o papel do historiador ao argumentar inicialmente que o trabalho deste é o de mostrar o fato em si, mas continuam a argumentação falando em prol de uma postura parcializada, para além dos acontecimentos, tomando a postura de preterimento de uma concepção em detrimento de outra, como demonstrado no trecho abaixo:

“[...] O trabalho do historiador é o de mostrar o acontecido, o herói e a heroína encadeados, para divulgar a regeneração da raça surda contra a obrigação de narrar-se um ser diverso, e fazer surgir a lógica da diferença cultural e as produções de significação, pertencimento e diferenciação [...]” (PERLIN & STROBEL, 2014, p. 30).

Face a estes argumentos, o objetivo deste trabalho é verificar se o conceito de cultura surda possui fundamento e validade empírica e/ou teórica.

Algumas discussões

Com vistas a impetrar o objetivo acima ambicionado, realizou-se uma revisão sistemática na base de dados dos Periódicos Capes, no período de 15 a 18/01/2023, utilizando-se como indicadores os termos *conceito de cultura, cultura surda, surda, surdo, surde, Libras e educação inclusiva*. A pesquisa limitou-se ainda a trabalhos apenas em língua portuguesa e por uma cronologia de publicações datadas em um período de abrangência entre 2004 e 2020, por contemplar exatamente o período mais proeminente de publicações tratando



das últimas leis brasileiras que versam sobre as questões referentes ao ensino/aprendizado da Libras.

Assim, pretendeu-se garantir a realização de procedimentos que são de praxe nos processos de revisões sistemáticas, como nos traz instituições renomadas como a apresentada no trecho a seguir por Higgins e Green (2011 apud GOMES & CAMINA, 2014:

O Instituto Cochrane estabelece sete passos para a realização da revisão sistemática, a saber: (1) Formulação da pergunta, (2) Localização e seleção dos estudos (3) Avaliação crítica dos estudos (4) Coleta de dados, (5) Análise e apresentação dos dados, (6) Interpretação dos dados e (7) Aprimoramento e atualização da revisão. (p. 402).

Autores como Gomes e Camina (2014) também trazem argumentos para fundamentar a relevância da revisão sistemática, citando-a como estratégia guia para a ciência. Afirmam que tal perspectiva serve como mecanismo de percepção e acompanhamento amplo das diversas produções científicas, revelando lacunas e elucidações do fazer científico. Para tanto, enfatizam que ..

“[...] a revisão sistemática (ou síntese criteriosa) como opção para não apenas acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (GOMES & CAMINA, 2014, p. 397).

Os passos argumentados acima foram seguidos, tendo-se ainda o cuidado de prezar pela avaliação de juízes (as docentes, pesquisadoras e coautoras deste artigo) que participaram deste processo de seleção dos textos que tratavam, de fato, da temática que por hora interessa. Também se adotou como critério de inclusão para as análises os trabalhos que foram publicados e revisados por pares trazendo uma maior confiabilidade para o material consultado.

Em se tratando de revisão sistemática, uma questão interessante pôde ser percebida: o construto em questão - cultura surda - vem sendo citado por vários pesquisadores e teóricos, em diversos artigos (não citados e nem enumerados aqui em função do grande número deles, porém, sem se fundamentar acerca do tema). No entanto, não foi possível identificar onde ele é tratado sistematicamente e, de fato, apresentado a sua consistência. Onde seus fundamentos são apresentados? De onde nasceu o conceito? Com base em



que fundamento, argumento ou estudo? O que se pode observar com bastante clareza é que os autores fazem menção à cultura surda sem, no entanto, fundamentar suas argumentações.

Outro aspecto que se tornou intrigante é que, em alguns trabalhos, os termos *cultura surda* e *cultura*, referindo-se ao surdo, têm sido repetidos quase que incansavelmente, a exemplo do artigo de Prado e Costa (2016), que apresenta mais de 160 citações em apenas 15 laudas (desconsiderando-se ainda as citações das referências bibliográficas). Aprecia-se isso como no mínimo intrigante, pois é quase que um padrão destes artigos o excesso de citações do termo, visto até por seis ou sete vezes em um único parágrafo, como se fosse uma tentativa de convencimento pela exposição frequente e demasiada do termo.

Como em nenhum dos artigos selecionados foi verificado qualquer pesquisa ou indicação de pesquisa concluída (realizada de fato, pois a indicação, sem apresentar qualquer resultado, foi encontrada em apenas um artigo, a saber, PRADO E COSTA, 2016), caiu por terra a intenção de validação empírica para este estudo, no entanto, não o tornando menos importante e necessário em função disso; pelo contrário, tal condição demonstra ainda mais a fragilidade argumentativa apresentada nos textos que trazem a público o tema: cultura surda. Mas, como dito, nada foi verificado neste sentido nos textos que argumentam sobre a temática, este artigo se deterá então a verificar a validade conceitual, com base na revisão sistemática sobre o assunto. Assim, ao final do processo de revisão sistemática para o conceito de *cultura surda*, apenas dois artigos, Cromack (2004) e Santana e Bergamo (2005), apresentaram como foco a temática da cultura surda, trazendo a proposição de sua fundamentação teórica.

Como contraponto para balizar a discussão a respeito da temática, foi realizado também outro levantamento na base de dados do Periódicos Capes com o termo descritor *conceito de cultura*. Novamente foram selecionados os mesmos refinamentos, utilizados para os descritores anteriormente apresentados, gerando um total de 28 artigos. Fazendo a análise das publicações selecionadas, também utilizando do critério de juízes, tendo como foco a fundamentação do *conceito de cultura*, verificou-se que a grande maioria destes textos não traziam fundamentação teórica sobre o termo. Desta forma, restaram também dois trabalhos selecionados, a saber, os textos de Lordelo (2010) e Salomão (2015).

Por fim, mas não menos importante, foi verificado o significado do conceito de *cultura* no dicionário Aurélio (2019), por se tratar de uma fonte de referência nacional para verificação de conceitos e significados. Assim a versão *on-line* do Dicionário Aurélio



(2019) da língua portuguesa foi consultada com vistas à obtenção de uma descrição mais atualizada do conceito. Segundo este, dentre outras acepções *cultura* significa:

O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. A parte ou o aspecto da vida coletiva relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. Refinamentos de hábitos, modos ou gostos. Apuro, esmero, elegância. O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história. (AURÉLIO, 2019, p. s/n).

Nesta perspectiva o termo cultura pode então ser compreendido como, dentre outras significações, conhecimentos adquiridos que levam ao aprimoramento de uma determinada comunidade/sociedade. Pode então o termo cultura ser percebido como coincidente com algumas discussões apresentadas que argumentam acerca do conceito de cultura surda, ao trazer a condição adaptativa de um grupo de sujeitos (no caso, de sujeitos surdos), e da própria revisão social, que saem de um processo histórico de exclusão para uma nova dinâmica de inclusão, acessibilidade e integração das pessoas deficientes, para o caso em questão, os surdos.

Para Tooby e Cosmides (1995, in LORDELO, 2010) o conceito de cultura pode ser apreendido em sua soma de três aspectos que compõem uma concepção unitária para as ciências sociais, a saber:

Na perspectiva do chamado modelo padrão das ciências sociais, a cultura é vista como uma entidade unitária, envolvendo três aspectos: 1) um conjunto de substância informacional transmitida entre gerações, dentro de um mesmo grupo, ou seja, cultura é socialmente aprendida; 2) assume-se que a mente do indivíduo é um produto social das forças culturais agindo desde o seu nascimento, de modo que o conteúdo da mente humana adulta representa a cultura da qual o indivíduo faz parte;



3) os humanos, em todos os lugares, mostram fortes semelhanças intragrupoais e diferenças intergrupoais, o que leva à admissão de fluxos separados de substância informacional, que explicam essas diferenças; assim, cultura é definida por essas similaridades intragrupoais, enquanto que as diferenças entre grupos são concebidas como diferenças culturais (TOOBY & COSMIDES, 1995, apud LORDELO, 2010, p.58-59).

Segundo a argumentação acima apresentada, o conceito em questão pode ser entendido em seu aspecto histórico de repasse de conhecimentos entre os grupos e em sua perspectiva também histórica, mas de constituição dos indivíduos e pela aparente oposição entre as semelhanças intragrupoais x diferenças intergrupoais.

Eagleton (2005 apud SALOMAO, 2015) apresenta argumentações sobre o conceito de cultura, onde, de fato se apresenta a complexidade e abrangência do tema. Mostra que sua acepção vai desde questões extremamente simples a outras mais complexas, das tradições às inovações, do natural ao artificial.

Definir o que seja cultura é, admitidamente, tarefa complexa. Eagleton (2005) explica que a palavra cultura é uma das mais complexas existentes, sendo considerado o seu antônimo o igualmente complexo termo natureza. O autor explica, entretanto, que etimologicamente falando o conceito de cultura é derivado do de natureza, uma vez que um de seus significados originais é "lavoura" ou "cultivo agrícola", conferindo à "cultura" o status de uma "atividade". Cultura, então, denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões de espírito, mapeando em seu "desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo" (p. 10). Neste sentido, o autor afirma que a transição histórica da palavra cultura também codifica questões filosóficas fundamentais, como liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado, sugerindo uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz, numa relação em que "a natureza produz cultura que transforma a natureza" (p. 364)

É notório nos autores acima a polifonia ao tratar da temática cultura. Percebe-se facilmente a ampla gama de significados e significantes que podem ser aludidos a esta terminologia. No entanto, nenhuma delas traz a segregação e/ou exclusão da outra. Não se pode, ao aderir a um conceito de cultura, supor o detrimento ou exclusão de outro conceito, ainda que seja seu aparente antagonico, como no caso do natural e do artificial.



Por sua vez retomando o termo cultura surda, autora como Cromack (2004), ao argumentar sobre a sua constituição, traz um aspecto relevante ao chamar a atenção para uma questão necessária. Ela argumenta que “muitas vezes, o sujeito surdo transita entre essas duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade se constitui com a consciência de ser definitivamente diferente por necessitar de recursos completamente visuais” (CROMACK, 2004, p. 69).

No entanto, com relação à citação acima, a ressalva de que enquanto seres sociais, os surdos participam de diversos grupos sociais simultaneamente e, sendo assim e para além disso, em coerência com as concepções de cultura apresentadas por Salomao (2015) e Lordelo (2010), o surdo não transitaria migrando apenas entre duas culturas, mas sim pertenceria simultaneamente a tantas culturas quantos forem os seus grupos distintos de pertença. Valendo ressaltar que, ainda assim, se estaria sendo limitado no tocante ao conceito de cultura, pois o mesmo estaria sendo apreciado e valorado na concepção apenas um de seus componentes que é o de pertencimento e identidade grupal.

Também, Santana & Bergamo (2005), trazem um destaque para a dificuldade de compreensão do conceito de cultura surda, enfatizando igualmente uma argumentação limitada de tal concepção. As autoras utilizam deste formato para destacar concepções do senso comum, e as vezes até teóricas, porém de pouca envergadura, sobre o tema. Assim, afirmam que:

Encerrando a discussão, dir-se-ia que os surdos e os ouvintes crescem numa mesma cultura a partir do momento em que participam de um mesmo universo social. Valores, crenças e símbolos específicos não expressam uma cultura diferente, apenas indicam a particularidade de um grupo dentro de um sistema social dado. Em outras palavras: não há como conceber uma ideia de cultura surda e de seu oposto, cultura ouvinte. Porém, finalizar esta discussão com o enunciado acima seria uma formulação abstrata e descomprometida com a realidade, pois ignoraria a separação que a própria sociedade estabelece entre surdos e ouvintes e os motivos pelos quais se luta politicamente por essa separação (SANTANA & BERGAMO, 2005, p. 573).

Neste entendimento, ao realizarem uma defesa política do termo cultura surda, terminam por se excederem, trazendo uma ideia de segregação e exclusão do surdo de absolutamente todos os seus grupos de pertença para, em defesa da luta (vale ressaltar que muito válida e louvável) pelos interesses políticos e de afirmação dos surdos, retirarem-se da simultânea participação nas demais esferas/grupos sociais. Esta



perspectiva parece um tanto perigosa, uma vez que, inclusive este é o mote que, se enquanto humanos temos uma tendência a superestimar o(s) grupo(s) de pertença, os ouvintes acabariam também por se perceberem como distintos e pertencentes a grupo(s) diferente(s) dos surdos fazendo também a suas defesas, inclusive em detrimento do seu *diferente*.

Impressões finais

Após a pesquisa supracitada, conclui-se que o termo, cultura surda, embora esteja sendo incansavelmente utilizado é, de fato, pouco compreendido. Esta colocação serve inclusive como crítica ao pouco debate (ou na verdade a falta dele) estabelecido tanto na Especialização para a Formação de Professores em Letras Libras, como nas próprias capacitações ofertadas pela GDEAD (Gerência de Desenvolvimento do Ensino à Distância) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, além de outros espaços/momentos de discussões acadêmicas nas diversas universidades do nosso país. A concepção de que a cultura não deve ser algo que se abandona, mas sim, que se acumula, defendida pelos autores deste artigo, mostra-se mais sensata, coerente e fundamentada com as argumentações teóricas que foram aqui apresentadas. De igual modo, se mostra como descabida a concepção de que o surdo, por passar a utilizar a Libras como forma de comunicação, em um grupo restrito de pessoas que a dominam, *vem ou pertence a outro lugar*.

A validade teórica questionada como fundamento e objetivo deste artigo se mostrou consistente, embora ainda pouco debatida, como dito acima. No entanto, a validade empírica não pode ser verificada, pois não foram encontrados materiais que trouxessem dados de pesquisas que embasassem concepções verificadas acerca da temática cultura surda.

A inquietação que proporcionou a realização dos estudos deste artigo se mostrou consistente e fundamentada com a excessiva utilização da terminologia tratada e antagonista ao pouco esclarecimento realizado.

Da mesma maneira, a metodologia foi pormenorizada e realizada com sobriedade, trazendo consistência e lastro para a apresentação das argumentações teóricas. A revisão sistemática, de fato, evidencia os avanços realizados, bem como as lacunas deixadas pelo saber científico, também tornando de fácil acesso a síntese produzida.



A *luta política*, que por sua vez é realizada enquanto uma das vertentes de utilização da terminologia cultura surda, faz lembrar de um questionamento trazido pelo filme do Diretor Sérgio Bianck, estreado em 2005 - *Quanto vale ou é por quilo?*, qual seja, a quem está interessando? Será que esta luta política de fato interessa e tem trazido louros reais para os surdos? No entanto é claro que em tempos de defesa e afirmação das identidades se faz necessário a demarcação de trincheiras avançadas.

O conceito de cultura surda, se faz um tema de intrigante e acaloradas discussões, tanto em função da sua defesa política ideológica, quanto pela falta de argumentação plausível. O problema é que nas duas perspectivas pouco se produz de saber e argumentação, aceitável para aquele que pensa diferente, pois em vez de se tornarem um convite para o diálogo, se tornam posturas fechadas, radicais e ideológicas, as quais são de pouca valia para a evolução do pensar científico e a construção de concepções socialmente úteis.

Os questionamentos inicialmente feitos e que fundamentam o objetivo e a construção deste artigo passam a serem respondidos da seguinte forma: o conceito de cultura surda apresenta fundamento e validade teórica (ainda que carente de maiores fundamentações e argumentações). No entanto, fica perceptível, diante de tantas publicações sobre o tema, a falta de validação empírica, por parte dos autores que tem versado sobre as questões relativas à temática cultura surda.

Assim, este artigo tem a função de servir como fundamento para o conceito, trazendo sua real natureza e implicações, como também mitigando construções impróprias para o mesmo.

Um outro termo que tem se mostrado aparentemente mais acertado é o de comunidade surda, no entanto este careceria de um novo estudo dedicado exclusivamente à sua apresentação e argumentações.

Por fim, novas pesquisas e produções se fazem necessárias para o enriquecimento e a ampliação das discussões, principalmente no tocante a sua validade empírica. Espera-se que os leitores deste artigo se sintam impelidos para a realização desta empreitada, assim como tornem-se debatedores sobre o assunto aqui tratado.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Positivo. Disponível em: <https://editorapositivoaurelio.page.link/?apn=br.com.editorapositivo.aurelio&i=1>



s%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link&link=https%3A%2F%2Feditorapositiv
oaurelio.page.link%2Fentry%2F41129 . Através do aplicativo Aurélio Digital. Acesso
em: 17 jan. de 2023.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, cultura surda e produção
de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais.** Psicol. cienc.
prof., Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, Dec. 2004. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação de Surdos.** - Curso de Licenciatura em
Letras-Libras na Modalidade a Distância - Universidade Federal de Santa
Catarina/Florianópolis, 2009. Disponível em:
[http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologia
DaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObA](http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologia
DaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObA). Acesso em: 16 jan. 2023

GOMES, Isabelle; Caminha, Iraquitan. Guia para estudos de revisão sistemática: uma
opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento – Revista
de Educação Física da UFRGS.**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de
2014. Disponível em:
[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologia
DaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObASE_Psicologia_2011.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologia
DaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObASE_Psicologia_2011.pdf) . Acesso em:
17 jan. 2023.

LORDELO, Eulina Rocha. **Evolutionary Psychology and the concept of
culture.** Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 15, n. 1, p. 55-62, Apr. 2010. Available from
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100008>. Acesso em:
17 Jan. 2023.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História Cultural dos Surdos: desafio
contemporâneo.** Educ. rev., Curitiba , n. spe-2, p. 17-31, 2014. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PRADO, Rosana; Costa, Valdelúcia Alves da. **Por que Cultura Surda?: sentidos e
significados na educação de alunos surdos.** Cadernos de Pesquisa – UFMA. São



Luiz, v. 23, Ed. Especial. p. 161 – 175. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6208/3830>. Acesso em: 18 jan. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/16>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALOMAO, Ana Cristina Biondo. **The cultural component in language teaching: historical development and contemporary perspectives**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, Sept. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Deaf culture and deaf identity: crossroad of social and theoretical struggles**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Acesso em: 18 jan. 2023.



A POLÍTICA EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: DISCUSSÃO SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014- 2024)¹

Claudia Dias Silva²

Edcleide da Silva Pereira Novais³

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel⁴

Introdução

As discussões em torno das manifestações de resistências por membros da sociedade ao respeito à diversidade e às desigualdades sociais vem ganhando cada vez mais força no contexto educacional brasileiro. A escola é o lugar privilegiado de formação dos indivíduos nas diferentes dimensões que compõem o ser humano, entendendo esse espaço formativo como lugar de intercessão com a sociedade, que deve contribuir para a construção de uma sociedade que valorize as diferenças étnica, cultural, religiosa, identidade de gênero e outras.

A configuração da sociedade que temos hoje é fruto de um processo de colonização que extrapolou os diferentes processos de exploração territorial, de bens e das riquezas genuinamente brasileiras. Quijano (2009) aponta a colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Acrescenta que ela está sustentada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

As discussões sobre a contemporaneidade possibilitam outras formas de refletir e compreender situações em todos os espaços e discussões que estamos inseridos cotidianamente. Rigal (2008) ao discutir o perfil da escola para o século XXI, sinaliza que esta deve ser uma escola crítico-democrática, que apresente as seguintes características:

¹ Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação.

² Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação. Email: claudias_ba@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Professora da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação. Email: cleideneuro@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação. Email: gabrielasrpimentel@gmail.com.



- cumpra um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos, para uma democracia que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes;
- reivindique a singularidade da natureza educativa da escola, substituindo a visão empresarial da gestão como gerenciamento e do educando como cliente;
- resgate novamente a importância dos processos de ensino-aprendizagem como instâncias de produção dialógica coletiva e de negociação cultural;
- considere o currículo um produto cultural, núcleo de relações entre educação, poder, identidade social e construção da subjetividade; uma forma institucionalizada para a constituição de sujeitos, para a produção de identidades individuais e sociais;
- baseie a constituição dos sujeitos sociais (entendidos como atravessados por uma pluralidade de posições pelas quais sua configuração ocorre no âmbito de várias formações discursivas) em uma pedagogia da diferença e pela igualdade;
- proporcione a requalificação do professor como profissional e como protagonista, incluindo a proposta de modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática.

911

A discussão apresentada pelo autor supracitado aponta para a necessidade de reconfiguração da escola num espaço de formação de sujeitos para convivência numa sociedade que se constitui numa pluralidade democrática. Para tanto, as políticas educacionais precisam ser elaboradas com a finalidade de contribuir para a constituição do espaço escolar para a superação da visão instrumentalizadora da formação dos indivíduos. É necessário repensar os fins e os objetivos da escola na contemporaneidade. A fim de identificar e refletir sobre as ações do Estado brasileiro que visam a promoção de mudanças na sociedade, optamos por apresentar nesse trabalho uma discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 como condição de política educacional que propõe diretrizes, estratégias e metas para modificar cenários considerados insatisfatórios. Essa transformação envolve valores, ideias, concepções político-ideológicas traçadas num determinado projeto mais global de sociedade (AZEVEDO, 2014).

Partindo de um estudo qualitativa, que adota a pesquisa do tipo bibliográfica e documental para exploração e análise do fenômeno estudado, o artigo tem o objetivo de apresentar algumas discussões e reflexões sobre o papel e a importância do PNE para a



constituição da escola como um lugar privilegiado de formação dos indivíduos nas dimensões que compõem o ser humano, entendendo que se configura como um lugar de intercessão com a vida social. A instituição escolar deve contribuir para a construção de uma sociedade orientada pelo respeito a diversidade étnica, cultural, religiosa, identidade de gênero, que caracterizam a formação do povo brasileiro, colaborando para a construção permanente da consciência coletiva e a emancipação dos indivíduos.

Antecedentes históricos do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A discussão sobre o surgimento da ideia de plano de educação no Brasil se aproxima da ideia de sistema educacional, alcançando uma evolução na sua concepção, sua organização e seu processo de construção ao longo dos anos (SAVIANI, 2016; DOURADO, 2016; CURY, 1997).

Estudos apontam que ideias fundamentadas na racionalidade científica e na racionalidade técnico-burocrática atravessaram a essência dos planos de educação no Brasil. Também marcaram os processos de construção a condução autoritária e centralizadora dos governantes e órgãos legislativos colegiados, sendo substituídos mais tarde por uma visão mais democrática e participativa da sociedade civil nesses processos.

Saviani (2016) e Dourado (2016) revelam que a ideia de Plano no âmbito educacional remonta a década de 1930. Os autores destacam que a primeira manifestação explícita é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

A compreensão de plano naquele momento, considerando os condicionantes histórico, político, econômico e social, era influenciada pela “introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 2016, p. 187).

Em 1937 foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), previsto na Constituição Federal de 1934, o primeiro PNE no Brasil. O documento se autodenominou “código da educação nacional”, e estava composto por 504 artigos. A fim de atender aos interesses dos governantes, o plano converteu-se em instrumento de controle político-ideológico exercido pela política educacional. Logo esse plano foi negligenciado em virtude da instalação do Estado Novo⁵ no país (DOURADO, 2016).

⁵ Período ditatorial que encerrou o governo de Getúlio Vargas. Conhecido como terceira e última fase da Era Vargas vigorou de 1937 a 1945.



Entre os períodos de 1946 e 1964 notou-se uma tensão entre duas visões de Plano de Educação. Uma expressava a contradição entre a manifestação do nacionalismo desenvolvimentista, que demandava do Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e a outra defensora da iniciativa privada, pregava a não “ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam monopólio estatal de ensino” (SAVIANI, 2016).

Assim, o PNE elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962, se formalizou num instrumento de planejamento de distribuição de recursos para os níveis de ensino, garantindo o acesso das escolas particulares, especialmente as católicas, aos recursos públicos destinados à educação.

A partir de 1964, influenciada pelo golpe militar, a política de planejamento educacional assume uma racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista da educação. Os protagonistas passam a ser os dirigentes e técnicos, com formação em ciências econômicas, do Ministério do Planejamento.

Ao longo do período de 1964 a 1985 o governo federal brasileiro, composto por militares, é o responsável por estabelecer e executar planos nacionais de educação. Nesse contexto, os planos para a área de educação ficaram conhecidos como Planos Setoriais de Educação e Cultura (Psecs), constituindo-se em desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs).

O advento da Nova República⁶ implicou a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, foi oriunda de um processo constituinte extenso e amplo. Seu texto apresenta avanços significativos no campo dos direitos sociais, dentre eles a educação, resultando ainda numa reconfiguração no papel do Estado e na atribuição de autonomia aos entes federados. Impulsionou a mudança na ideia de plano de educação dando origem a elaboração de vários planos.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989) modificou a estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática. Se no período anterior a política estava concentrada num governo autoritário, no novo contexto de redemocratização do país, “o governo passa a ser fragmentado e descontrolado, justificada pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários” (KUENZER, 1990, p. 61 *apud* SAVIANI, 2016, p. 191).

⁶ É o atual período da história do Brasil que sucedeu o Regime Militar. Teve início em 1985 com a eleição do presidente Tancredo Neves.



Em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos. Sua elaboração foi coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Caracterizou-se pela racionalidade financeira, preocupação sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto. Concentrou suas metas e ações na educação fundamental.

Essa situação começa a se modificar no processo de elaboração do PNE (2001-2010), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. Contudo, tal documento ainda não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais. Dourado (2016) afirma que sua tramitação envolveu o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Enquanto o primeiro, destaca-se a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB, a proposta aprovada possibilitou “a reforma da educação nacional, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação” (DOURADO, 2016, p. 18).

O atual PNE (2014-2024) passou por um processo de elaboração diferenciado. O MEC convocou em 2010 a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) tendo como discussão central a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). Essa conferência foi marcada pela mobilização e participação da sociedade civil.

Precedida ainda de conferências municipais ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, a CONAE 2010 numa grande mobilização reunindo quase 4 mil participantes, sendo registrados 3.889 delegados credenciados que produziram 5.300 deliberações e 2.037 emendas ao Documento-Base, sendo que na Plenária Final foram aprovadas 677 propostas (SAVIANI, 2016, p. 325-326).

Após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional e apresentação de 2.915 emendas apresentadas ao Projeto de Lei original, o atual PNE foi regulamentado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014 (AZEVEDO, 2014). Tal plano determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024, e está composto por 20 metas organizadas em quatro eixos estruturantes:

- Eixo 1: Garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11).





- Eixo 2: Redução das desigualdades e valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade (Metas 4 e 8).
- Eixo 3: Valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (Metas 15, 16, 17 e 18).
- Eixo 4: Ensino superior (Metas 12, 13 e 14).

O PNE (2014-2024) foi concebido, emendado e aprovado num contexto de novas orientações de políticas sociais trazendo marcas que envolvem iniciativas progressistas, assim como outras de caráter mais conservador que ainda permanecem na ação governamental. De acordo com Azevedo (2014):

Herdeiro de todos os limites e avanços que historicamente têm marcado a educação nacional e o seu planeamento, o II PNE exprime, em certa medida, o amadurecimento da sociedade brasileira no ato de pensar o seu futuro, mas a partir de prismas que revelam a presença de elementos impostos pela ordem global e pela síntese possível estabelecida entre tendências progressistas e conservadoras (p. 273).

Dessa forma, percebemos que o PNE (2014-2024) apresenta avanços como política educacional que busca atender às reais necessidades da educação brasileira, ampliando o acesso ao sistema educacional forma, e inovando, dentre outros aspectos, quando contempla o eixo de valorização da diversidade da população e da cultura brasileira, mas ao mesmo tempo ainda atende às diretrizes impostas pelos organismos multilaterais e outras instituições que representam interesses da iniciativa privada para a educação brasileira. Azevedo (2014) considera que “não obstante, os processos de ensino e aprendizagem ainda se mostram insuficientes para garantir uma efetiva escolarização de qualidade” (p. 273).

915

Discussão sobre contemporaneidade e políticas públicas

Tecer reflexões sobre a ideia de contemporaneidade que permeia as ações do PNE contribui para pensar as ações desenvolvidas por meio das políticas públicas e como estas são construídas e por quem, enquanto condição para compreender os fatos que marcam sua elaboração e implementação.

Marcom (2016) afirma que é preciso questionar duramente as ações dos organismos multilaterais que elaboram e implementam as políticas educativas, tendo em vistas que





essas políticas têm se firmado para atender ao desejo do mercado. Esse paradigma hegemônico ainda continua presente no campo das políticas educativas, sendo um campo propício para novas pesquisas que permitam reflexão e ação de diferentes grupos da sociedade. Neste sentido, Quijano (2009) apresenta o conceito de “colonialidade de poder”, um sistema que classifica e difere quem tem conhecimento e pode pensar de quem não tem. Além de ser um projeto eurocêntrico fundamentado no capital. Neste sentido, o conhecimento é compreendido por meio da racionalidade ou razão eurocêntrica.

Neste sentido, o autor supramencionado ainda traz uma reflexão interessante, na qual o autor afirma que o poder é o espaço de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle da existência social. Entretanto, a autoridade e os seus instrumentos de coerção não perceberam que todas as configurações de poder foram dominadas pelo liberalismo, pautado nas ideias de Hobbes e pelo materialismo histórico oriundo dos estudos de Marx. Os principais meios da existência social são disputados por indivíduos, que cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos. Neste aspecto, criam-se forças de poder que servem a um grupo e a outro não. Além do mais, o controle do trabalho pelo capital é a condição central do poder capitalista.

Quijano (2009) registra ainda, que a maneira como as situações são colocadas não permitem que a sociedade se oponha, sempre sendo guiada pelas ideias de uma pequena parte que detém o poder por meio do capitalismo, em especial, tornando-se inquestionável em relação à produção do conhecimento. A luta contra a exploração/dominação é contínua e implica destruir a colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas. O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder. É necessária a devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social (QUIJANO, 2009). Apostando, como Fensterseifer; Johann; Schiitz (2020), é preciso “confiar que as



soluções possam partir dos envolvidos, as quais devem brotar do diálogo rigoroso, e muitas vezes, constrangedor (p. 8).

Neste sentido, Flecha; Tortajada (2008) colocam que é habitual na educação as propostas serem construídas por quem não conhece as práticas educativas e desconhece as ações que dão melhores resultados. Toda a comunidade deve estar envolvida não é uma ação exclusiva dos educadores e educadoras, tendo em vista que a educação depende de uma realidade contextual mais ampla.

Tendo em vista que as políticas educativas são elaboradas para a melhoria do ensino e sendo a educação um dos principais campos de batalha, é preciso atentar-se para a violência e o silenciamento que invadiram os espaços escolares e as universidades, a exemplo do Projeto Escola sem partido que busca desmontar a educação pública por meio do controle político e de medidas estabelecidas pelo mercado e o autoritarismo estatal (WALSH, 2000).

Segundo Flecha e Tortajada (2008), a participação da comunidade é imprescindível para superar os processos de exclusão, uma vez que as pessoas que não possuem competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas. É importante que a descentralização seja vista como um valor cultural, além de uma forma de organização, gestão e produção para que enquanto o Estado estabeleça novas formas de organização e novas funções, a própria democracia não sofra um processo de deslegitimação.

Partindo do exposto, faz-se necessário ter uma postura crítica e reflexiva do que é posto como verdade absoluta, por meio do diálogo entre os pesquisadores, com vistas a superar a fragmentação das diferentes áreas do conhecimento. Assim, é fundamental que haja uma ruptura epistemológica para que novas realidades e experiências vivenciadas por grupos sociais excluídos, ora silenciadas, sejam pensadas diante da materialização do PNE.

A contemporaneidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE é uma política de planejamento da educação, construída a partir das necessidades da comunidade escolar e com ampla participação da sociedade.

Desde a elaboração até sua implementação, as ações do PNE devem ser executadas com vistas ao bem comum e pensadas a partir do sujeito, mas infelizmente é habitual que as propostas sejam impostas por quem sequer conhece as práticas educativas que estão



obtendo melhores resultados e tampouco dominam o desenvolvimento das ciências sociais (FLECHA; TORTAJADA, 2008). Ainda segundo os autores, os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade, pois apesar da perda de legitimidade, a escola é um dos principais agentes de socialização.

Como já fora dito, o PNE é um instrumento para a constituição da escola como um lugar privilegiado de formação dos indivíduos e transformação da realidade educacional. Pode-se constatar essa afirmativa no Art. 2º que apresenta as diretrizes do Plano “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação” (incisos III e IV, BRASIL, 2014).

O PNE busca, entre outras ações, a superação das desigualdades educacionais e melhoria na qualidade da educação a partir das metas estabelecidas, as quais devem cumpridas até a sua vigência. Esse é o desafio da escola na contemporaneidade, materializar ações em meio a tantos equívocos causados por governos que fazem e outros desfazem, ou ignoram, como pontuam Fensterseifer; Johann; Schiitz (2020). Trata-se de assumir a responsabilidade com as ações desenvolvidas no interior das escolas com vistas a promover uma educação igualitária, realidade possível a partir da relação aprofundada e crítica da realidade. Sendo que “a transformação da escola em comunidade de aprendizagem é a resposta igualitária para a atual transformação social” (FLECHA; TORTAJADA, 2008, p. 34).

Em relação ao combate às desigualdades, a estratégia 7.2 pontua que é fundamental:

Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Tendo a meta 7 o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica com a correção do fluxo escolar e da aprendizagem na idade certa, as políticas de ensino devem ser formuladas com vistas ao alcance das médias determinadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É possível afirmar que se acredita na ascensão do IDEB como um caminho para diminuir as desigualdades educacionais.

No que concerne a qualidade da educação, a estratégia 7.2 busca:





Assegurar que, no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável (BRASIL, 2014).

A proposta do Plano é que ao mesmo tempo que melhore a qualidade da educação básica diminua as desigualdades educacionais no país. Isso só será possível com a adoção de medidas corretivas nos sistemas educacionais. Flecha e Tortajada (2008) citando Paulo Freire salientam que para superar limitações enfrentadas pela escola é necessário passar da cultura da queixa para a cultura da transformação. Os autores ainda pontuam que os primeiros que devem estar preparados para agir são os autores e atores que fazem propostas educativas.

É importante que os atores e autores educacionais e sociedade civil estejam sensibilizados a tear definindo caminhos para que a educação aconteça. Assim, por meio de discussões democráticas e ações planejadas, o PNE se materialize na escola, cumprindo a sua função social alinhada a formação dos indivíduos em suas diferentes dimensões.

919

Considerações finais

A escrita deste manuscrito deve-se à necessidade de apresentar algumas discussões sobre o papel do PNE para a constituição da escola como um lugar privilegiado de formação dos indivíduos e refletir sobre sua importância para orientar a elaboração de políticas educativas que abarcam o ser e o fazer dos atores e autores envolvidos no processo de materialização de suas metas, conforme preconiza a legislação educacional.

Os antecedentes históricos demonstram processos de elaboração e proposição de ações nos planos educacionais voltadas ao controle dos governos que muitas vezes estão mais preocupados em ser eleitos do que nas ações que precisam colocar em prática.

O PNE é uma política de Estado que orienta as políticas educacionais com vistas, para além de outras ações, a superação das desigualdades educacionais e melhoria da qualidade da educação. Para que o PNE seja materializado é necessário que os agentes envolvidos entendam sua importância e decidam colocá-lo na pauta das discussões. Em suma, superar as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade da educação perpassa a mera elaboração de propostas educacionais é premissa pensar nas necessidades da escola



e garantir o direito a uma educação que contemple a realidade sociocultural do contexto em que a comunidade escolar está imersa.

Por fim, é relevante considerar que o planejamento e a implementação de políticas públicas para a educação exigem o reconhecimento do espaço escolar enquanto instituição que possui interface com a comunidade local em que está inserida. Dessa forma, qualquer proposta que objetive uma formação política que favoreça a libertação e emancipação dos indivíduos deve levar em consideração a pluralidade cultural que constitui uma sociedade democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. p. 265-280.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-245.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: INEP, 2016 (série PNE em movimento).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; JOHANN, Maria Regina; SCHITTZ, Jenerton Arlan. Políticas públicas e escola na contemporaneidade. **Revista Missioneira**. Santo Ângelo. V. 22. Nº 2. P. 4-11. Jul./dez. 2020.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓM, Francisco (org.). **Educação para o Século XXI: desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 21-36.



GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro – vida e obra**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

LA OTRA HISTORIA DEL IMPERIO AMERICANO. LA CRISIS DEL COLONIALISMO Y DE LA GLOBALIZACIÓN EXCLUYENTE. Enrique Dussel. Diplomado Internacional La otra Política.

MARCON, Telmo. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, 2016, p. 30-55.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. CES: Almedina, 2009, p. 73-118.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓM, Francisco (org). **Educação para o Século XXI: desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 171-194.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

WALSH, Catherine. **¿Interculturalidad y (De)Colonialidad? Gritos, Grietas y Siembras desde Abya Yala?** Catherine Walsh Fensterseifer; Johann; Schiitz (2020).

OS JESUÍTAS E A ASTRONOMIA: A IMPORTÂNCIA DE DOCUMENTOS DOS SÉCULOS XVII-XVIII, ESCRITOS OU DESCOBERTOS NO BRASIL, PARA AS PESQUISAS DOS MÚLTIPLOS SABERES SOBRE OS CÉUS

Maria Veronica Silva Vilarinho Aguilera¹

Introdução

Não é somente pelo fato de se referirem a trabalhos produzidos por religiosos, particularmente da Companhia de Jesus, que os dois acontecimentos recentes no Brasil, de cunho científico-cultural, com as respectivas obras em destaque, aproximam-se neste artigo. De alguma forma, ambos apontam para questões candentes em História da Ciência, sobre as quais ainda se encontram posições preconceituosas, paradoxalmente entre muitos que se proclamam portadores de ideias avançadas.

O primeiro desses fatos é o lançamento editorial de 2021 da tradução inédita para Língua Portuguesa de original escrito em Latim, há quatro séculos, por um jesuíta tcheco, no Brasil Colônia, na Cidade de Salvador, então sede do Governo Geral e, hoje, capital do Estado da Bahia. O autor é o padre Valentim Stansel de Castro Júlio (1621-1705), que viveu e trabalhou em terras brasileiras por 40 anos; o tradutor, o professor brasileiro, Carlos Ziller Camenietsky, que dedicou 30 anos a essa tradução, sob intensa, meticulosa e complexa investigação linguística e histórica. O livro intitula-se *Uranófilo, o peregrino celeste ou os êxtases da mente urânica peregrinando pelo mundo das estrelas*. A esse incansável pesquisador recorreremos quase que exclusivamente para falar de Valentim Stansel (grafia e forma adotadas por Carlos Ziller e que procuramos seguir, ressaltando que a capa e ficha catalográfica do *Uranófilo* trazem a forma citada inicialmente), dada a abrangência e profundidade de suas investigações. O livro, considerado um tratado de Astronomia que se desenrola em discussões sob a forma de diálogo, foi lançado graças a uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Editora Fino Traço e a Fundação Biblioteca Nacional.

O segundo, a publicação, no ano de 2023, em periódico científico internacional, da descoberta feita em uma pequena cidade brasileira do Estado do Rio Grande do Sul, de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (HCTE/UFRJ). Professora, com Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IL/UFRJ). Bacharel em Comunicação pela UFRJ. Cursando Astronomia no Observatório do Valongo (UFRJ). E-mail: veroletras@gmail.com; maria23@ov.ufrj.br.



um manuscrito de cerca de 800 páginas, contendo algumas dezenas delas escritas pelo jesuíta argentino Buenaventura Suárez, considerado o primeiro astrônomo da América do Sul. Esse artigo configura a primeira análise vinda a público, mais completa e rigorosa que a divulgação feita desde que o professor encontrou o documento, em situação envolvendo histórias familiares e marcada por coincidências instigantes.

Em relação ao livro do padre Stansel, não é nosso propósito aqui fazer uma resenha literária nem resumo crítico do livro ou fichamento com fins acadêmicos. O objetivo é chamar a atenção para sua temática, as condições em que o original foi escrito pelo padre e para a vida e obra de Stansel, na direção da nossa proposta, tal como enunciado no parágrafo inicial.

Quanto ao manuscrito, além do óbvio interesse que nos move a continuar pesquisando sobre ele, julgamos prioritário nesta ocasião, aproveitando a presença de Buenaventura Suárez, e as memórias de seus trabalhos sobre e com os indígenas, nos alongarmos sobre a Astronomia Cultural, área de interesse crescente nos estudos astronômicos que particulariza e valoriza um olhar diferenciado para os céus.

O peregrino celeste na terra brasileira

923

O jesuíta tcheco Valentin Stansel desembarcou, no ano de 1663, em Salvador, a então capital do Brasil, colônia portuguesa. Estava no auge de sua maturidade física e intelectual, aos 42 anos de idade, com a sólida formação eclesiástica e cultural, que caracterizava os religiosos da Companhia de Jesus. Razões ainda não de todo esclarecidas tinham acabado com o desejo manifesto do padre de ser enviado em trabalho missionário para a China, que se viu enviado, de Lisboa, onde já se encontrava há alguns anos, para o Brasil, juntamente com muitos outros jesuítas.

Nascido em 1621, na cidade de Olomouc, a antiga capital da terra da Morávia, ao norte de Praga (do então Reino da Bohemia, hoje parte da República Tcheca), Stansel estudou em instituições religiosas desde a infância e, aos 16 anos, em 1º de outubro de 1637, ingressou na Companhia de Jesus, em Praga. Importante assinalar que, nessas primeiras décadas do século XVII, de grandes e turbulentas transformações políticas e culturais, “Praga se transformou numa espécie de ponto de concentração da Contrarreforma” (CAMENIETZKI, 1999, p. 161), com que a Igreja Católica buscava retomar o espaço e a força perdidas para a Reforma luterana.



Retomar definitivamente a cidade - tradicionalmente rebelde face à religião de Roma - e restabelecer os sólidos fundamentos culturais e políticos da catolicidade se transformou em meta importantíssima do Vaticano. Para Praga convergiram inúmeros missionários e intelectuais com a explícita incumbência de enquadrar todo o reino nos cânones romanos. Em primeiro lugar, e com o empenho habitual, os jesuítas. Os inicianos voltaram aos seus institutos e acabaram por se ocupar da Universidade de Praga. Eles formaram a linha de frente da retomada da Bohemia. Como de hábito, nas instituições de ensino da Ordem a reflexão filosófica buscava seguir o que de mais avançado se poderia ter. Em particular, os jesuítas se esmeravam nas ciências matemáticas. Certamente, a Companhia de Jesus não poderia debater com Kepler ou com os maiores astrónomos europeus usando os cansados argumentos de Ptolomeu; era preciso servir-se de teses e ideias da atualidade que pudessem apresentar alguma eficácia! E os jesuítas se puseram a estudar o que de mais avançado havia no seu tempo. (CAMENIETZKI, 1999, p. 161)

Embora também haja pouca documentação sobre a atividade de Stansel nesse período, sabe-se que, em Praga, já estudava Matemática e Filosofia, vindo logo a ser professor dessas disciplinas. Com a referida valorização dada pelos jesuítas aos estudos avançados em tais áreas e à formação de grupos de investigação astronômica e matemática, Stansel logo estava pesquisando, fazendo experiências em Filosofia Natural e escrevendo suas primeiras obras: em 1654, a Universidade de Praga publica *Dioptra Geodesica*, que, conforme comentado em livro do contemporâneo e amigo Iacobo Dobrzenski, trata do fluxo de líquidos e refere-se a aparelhos projetados e fabricados por Stansel, visando a esclarecer os movimento dos fluidos (CAMENIETZKI, 1999, p. 163). No trabalho também se definem noções geométricas e se analisa a trigonometria, como ressalta Štěpánek, que detalha ainda um aparato para medir distâncias acessíveis e inacessíveis, alturas, profundidades, para nivelção e contabilidade do raio da Terra e um relógio do sol; e, entre seus muitos escritos científicos (além dos teológicos), um mapa da lua (em 1655, pela primeira vez no país tcheco); a publicação de *Cursus Philosophicus* (1655), um Tratado astronômico, astrológico, geométrico e físico, que se conserva em manuscrito na Biblioteca Nacional de Praga; e, em 1657, o livro *Nova et Amaenior de Admirando Fontium Genio*, que trata do fluxo de líquidos (ŠTĚPÁNEK, 2007, p. 189-193).

O grande desejo de Stansel de ser enviado para a China, e que o levou a escrever uma carta nesse sentido, em 29 de fevereiro de 1651, ao padre Geral da Companhia de Jesus, situa-se no contexto do sucesso das missões jesuítas do Oriente e da intensa e persistente propaganda para “conquistar novos adeptos entre os matemáticos da Ordem e obter



recursos, evidentemente”, sendo “expressiva a quantidade de jesuítas matemáticos que solicitaram missões neste período” (CAMENIETZKI, 1999, p. 163).

De alguma forma, tudo indicava que a solicitação do padre tcheco seria atendida, pois, no segundo semestre de 1655, ele era enviado para Roma, escala praticamente obrigatória na viagem dos jesuítas do Leste rumo ao Oriente. E, a seguir, entre fins de 1656 e início de 1657, para Lisboa, também para sua preparação em Língua Portuguesa, meio de comunicação com o Oriente. Era tanta sua certeza do destino almejado que chegou a assinar algumas cartas do período como “missionário da China”. Ficou um longo período em Portugal, no entanto, como lente de Astronomia nas cidades de Elvas e Évora, lecionando antes, entretanto, no Colégio de Santo Antão ainda em Lisboa, onde a Companhia de Jesus abriu a primeira aula pública de Matemática em Portugal, em 1590. Lá se oferecia famoso curso de astronomia destinado à formação de pilotos marítimos e de cosmógrafos, além da prática no uso dos instrumentos náuticos e astronômicos. Era a “Aula de Esfera”, que ganhou fama como uma das melhores escolas matemáticas da Europa, onde também se ensinava Astrologia, Arte de navegar, Geografia e Hidrografia. Na “Aula de Esfera”, aula independente do curso geral ministrado pelo Colégio, “lecionaram mestres de matemática de diversas partes do mundo, discutindo a atualidade da disciplina e procurando difundir os novos conhecimentos astronômicos” (ŠTĚPÁNEK, 2007, p. 194).

O tempo exato de permanência em Portugal é uma incógnita. Boa parte da biografia do jesuíta traça-se a partir de correspondência com amigos ou autoridades e de manuscritos e obras publicadas. Caso de *Orbis Alfonsinus sive horoscopium Sciothericum Universale*, dedicada por Stansel ao rei Afonso VI e publicada na Universidade dos jesuítas de Évora, em 1658, quando o padre se encontrava em Elvas, ensinando Matemática no Colégio da Companhia dessa cidade.

Ademais, nunca é excessivo lembrar que o final dos anos cinquenta e o início dos sessenta foi uma época em que a Restauração de Portugal estava solidamente implantada no reino e em suas colônias. Viviam-se um período de certa “euforia nacional” - a expulsão dos holandeses do Brasil, em 1654, datava de poucos anos. O reino, porém, estava em guerra com a poderosa Espanha desde 1640 e a paz dos Pirineus - pondo fim à guerra com a França - já anunciava que o reino de Felipes poderia dispor de meios aparentemente capazes de recuperar o território rebelde. Elvas, distante da fronteira pouquíssimos quilômetros e ainda o caminho mais curto da Espanha para Lisboa, encontrava-se no centro de uma região que muito sofreu



com a guerra. Não se sabe ao certo quanto tempo ele viveu ali e ainda em quais outras cidades o matemático lecionou. Há cartas de Stansel a Athanasius Kircher, escritas de Lisboa em 1659 e em 1660; contudo, não foi possível apurar maiores detalhes. (CAMENIETZKI, 1999, p. 163)

O fato é que, em abril de 1663, Valentin Stansel partiu para o Brasil e não para a China, sob circunstâncias igualmente não de todo conhecidas, apenas pressupostas. Camenietszki ressalta que a missão jesuíta chinesa vivia problemas em função de uma troca de dinastias no império. Mas, levantam-se hipóteses diversas: “Talvez (...) problemas outros da Companhia de Jesus na China, (...) restrições específicas feitas ao padre Valentin pessoalmente ou (...) um projeto específico para a província jesuíta do Brasil” (CAMENIETZKI, 1999, p. 166).

Independente das motivações ou circunstâncias da viagem, o fato é que a vinda para terras brasileiras não arrefeceu o vigor intelectual e a curiosidade científica do jesuíta. Pelo contrário, sua intensa atividade resultou em intensa produção, totalmente gerada em solo baiano: experimentos, artefatos e instrumentos, observações da exuberante natureza e do céu, livros, correspondências e aulas, a par do trabalho missionário cotidiano.

Assim testemunham, por exemplo, as cartas trocadas com o também jesuíta e respeitado cientista, Athanasius Kircher, com quem travara os primeiros contatos em Roma e, por meio dele, com um círculo de estudiosos, aos quais ficaria ligado por muitas décadas. Pouco tempo depois da chegada a Salvador, em carta enviada a Kircher, de 21 de julho de 1664, Stansel informa sobre a obra que teria acabado de escrever e estava enviando para publicação na Bélgica: *Coelis Brasiliensis economia sive de benigno syderum influxu & temperie*, que trata da natureza do Brasil, das combinações dos elementos, dos ventos e águas, dos viventes locais, animais e humanos e discorre sobre a influência dos astros na sua conformação. Posteriormente, Stansel passou a referir-se ao livro com o título de *Mercurius Brasilis*, obra de grande interesse, mas, como tantas outras, perdida completamente.

Referências e citações à época dão conta da atividade permanente do padre e seu interesse pela natureza brasileira, onde se mesclam observações e narrativas. Conforme outros jesuítas escreveram, percebe-se, segundo Camenietski (1999), algumas teses e testemunhos importantes defendidos pelo missionário, tais como: a geração espontânea de vermes e de insetos, a eficácia da pedra da serpente na cura de envenenamento por mordida de besta peçonhenta e a existência do Ypupiara, monstro aparecido em praia



brasileira e morto a flechadas indígenas e estocadas de um colono português. De acordo com o pesquisador, um lugar comum dos escritos sobre o Brasil do século XVI e início do XVII.

(...) é importante registrar que, nestes anos, a fronteira separando o possível do fabuloso em matéria natural não se apresentava com a mesma clareza que virá a ter posteriormente. Afinal, durante o século XVII muitos sábios celebrados ainda procuravam produzir ouro em seus laboratórios. No que respeita particularmente ao depoimento de Stansel (...), a existência de tal monstro é perfeitamente aceitável, uma vez que tanto do ponto de vista do aristotelismo reinante, quanto das principais alternativas teóricas que se apresentavam na época, a geração da besta não constituía obstáculo maior (CAMENIETZKI, 1999, p. 168).

Os cometas no céu da Bahia

As observações dos cometas por Valentin Stansel em Salvador constituem ponto muito significativo da biografia do jesuíta, parte estudada com o empenho característico de Carlos Ziller Camenietski, porém ainda mais detalhadamente, e que traz contribuições importantes para a historiografia da ciência. Além dos aspectos pertinentes à Astronomia, envolve ricas considerações de teor cultural e religioso, incluindo referências interessantes sobre Astrologia, conjunto de conhecimentos e práticas que, àqueles idos, se mesclavam frequentemente aos conhecimentos e práticas astronômicas.

Stansel observou, em Salvador, ao menos os cometas de 1664, 1665, 1668 e 1669 (CAMENIETSKY, 1995). Não cabe nos propósitos deste trabalho o rico detalhamento dessas observações e suas repercussões junto aos religiosos da Companhia (o que inclui célebre polêmica com o padre Antônio Vieira, seguramente o mais notável dos jesuítas missionários do Brasil Colônia, tema de acuradas pesquisas de natureza histórica, teológica, política e literária). Destaquem-se alguns comentários relativos às conclusões de Stansel sobre os cometas de 1664 e 1665 e um olhar mais reflexivo para os desdobramentos das observações do astro de 1668.

Os registros das observações dos dois primeiros cometas encontram-se no livro *Legatus Uranicus*, que Stansel escreveu em 1665 e circulou na Europa, como manuscrito, até ser publicado em 1683 pelos jesuítas de Praga.

O Legado Urânico do Novo ao Velho Mundo foi escrito em 1665 e logo enviado à Europa para divulgação. O trabalho manuscrito circulou entre astrônomos e eruditos



e somente foi publicado em 1683 pelos jesuítas de Praga. (...) é bem mais que o resumo de observações de cometas, ele discute teorias de seu tempo sobre a composição, trajetória e natureza do portento. (CAMENIETZKI, 1995, p. 45).

Já as observações de Stansel sobre a posição e o aspecto do cometa de 1668, publicadas inicialmente no jornal italiano *Giornale dei Letterati*, de 31 de setembro de 1673, acabaram sendo vistas por Isaac Newton, na tradução posterior de Christiaan Huyghens, publicada no *Philosophical Transactions*, de 1674, que as inseriu em sua obra mater, *Principia Mathematica Philosophiae Naturalis*, de 1687, terceiro livro, proposição XLI, problema XX. De acordo com MATSUURA (2013), menção não relacionada ao movimento do astro, tema central do *Principia*, mas a uma questão então candente: como explicar o brilho dos cometas, particularmente da cauda?

A repercussão das observações do jesuíta junto a Newton reforça nosso pensamento na contramão de posturas mais convencionais sobre um certo obscurantismo ou insignificância científica que existiria naquele Brasil do século XVI, mesmo talvez entre os que já conhecem a riqueza do trabalho científico precursor dos jesuítas (e outros religiosos, a exemplo dos beneditinos) em terras brasileiras, independente das atividades missionárias. É que, talvez, não se conheça bem a(s) cidade(s) de então, onde viviam e trabalhavam esses estudiosos.

928

A Salvador de Stansel

Em Salvador, tão logo chegou, o padre Stansel foi para o Colégio dos Jesuítas, onde morou e trabalhou praticamente a totalidade de suas quatro décadas no Brasil, sabendo-se que viveu um curto tempo em Pernambuco, no Nordeste brasileiro. No Colégio, onde situa-se hoje a Faculdade de Medicina da Bahia, o padre lecionava, estudava o clima e a natureza tropical, escrevia e observava o céu com uma luneta que ele mesmo fez. Na realidade, para as observações astronômicas e escritos, preferia a Quinta do Tanque, belo e sossegado local próximo, hoje ocupado pelo Arquivo Público da Bahia, onde se recolhia para seus retiros espirituais. Foi na Quinta do Tanque que escreveu *Uranophilus*, em 1685, que, mais de 300 anos depois, seria publicada no Brasil, traduzida por Carlos Ziller Camenietski, tal como apresentamos.

Uma das questões que se colocam sobre o cenário cultural de Salvador, ou melhor da Bahia, como até hoje os baianos chamam a sua capital, é sobre a escassez de livros e



material de consulta, naqueles anos do XVII. Pois é o próprio Camenietsky quem revida, assinalando que Stansel não poderia ter escrito tudo o que escreveu, contando apenas com obras que viriam do Reino. Fácil comprovar tal suposição, sabendo-se que o Colégio dos Jesuítas já abrigava uma bela e excelente biblioteca antes da vinda do autor de *Uranophilus*. Aliás, uma das duas primeiras bibliotecas do Brasil (ou livrarias, como denominadas então): a Livraria do Colégio dos Jesuítas e a Livraria do Mosteiro de São Bento, fundadas em Salvador ainda no século XVI.

A Livraria do Colégio dos Jesuítas, que teve seu início, em 1549, com os livros trazidos pelo Padre Manuel da Nóbrega da Companhia de Jesus, era considerada a mais rica entre as demais bibliotecas dos jesuítas, instaladas não só na Bahia, como também, posteriormente, em São Paulo, no Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Pernambuco e Maranhão. Ficava localizada em frente ao Largo do Terreiro de Jesus, no atual bairro do Pelourinho, em “suntuoso salão”, acima da sacristia da igreja, hoje a Catedral Basílica de Salvador. (AMARAL, 2017).

Gabriel Leite Amaral recorre ao padre Serafim Leite, em História da Companhia de Jesus no Brasil, para ilustrar a imponência dessa biblioteca:

A Livraria do Colégio da Bahia era, no seu tempo, a mais importante do Brasil. Começou-se a organizar em 1549 com os livros, que trouxe Nóbrega. Poucos a princípio, mas o seu aumento não parou nunca. E apesar de ser desfalcada na invasão e ocupação da Baía pelos holandeses em 1624, refez-se depois e na reconstrução do Colégio e Igreja destinou-se e decorou-se para ela um dos mais belos e suntuosos salões do Brasil, cujo teto, ainda existente, é uma das joias da pintura brasileira. Em 1694 a grande biblioteca possuía à roda de 3.000 livros (...). (AMARAL, 2017, p. 29 apud LEITE, 1945, p. 92-93)

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, do Brasil e de todos os demais territórios portugueses, pelo Marquês de Pombal, a biblioteca foi fechada juntamente com o Colégio dos Jesuítas. Muitos livros se perderam, alguns até vendidos para boticários como papel "para embrulhar adubos e unguentos" (CABRAL, 2017, p. 36, apud LEITE, 1945, p. 94).

A Biblioteca Pública da Bahia viria a ser erguida em seu lugar, mas somente 50 anos depois, em 13 de maio de 1811.

Na Quinta do Tanque, Valentim Stansel escreveu *Uranophilus*, e é com sua descrição do aprazível local que iniciamos um brevíssimo comentário sobre o livro:



A nossa Quinta é ótima, está separada da cidade por cerca de dois mil passos; localizada num vale verde agradável, cercada por árvores densas, postas pela própria natureza e pelas mãos do artífice. Nela também há um lago de peixes, em que a água passa antes de correr para outras partes. Ali podem ser observados os frutos e as flores em todas as suas delícias, e tudo o mais que é belo. Não se pode desejar nada de gosto mais próprio, nada de mais sedutor aos olhos, nada de mais agradável ao repouso da alma. (STANSEL DE CASTRO JÚLIO, 2021, p. 62)

Comporta esclarecer as alterações no nome do jesuíta, que, na correspondência de sua cidade natal e de Roma, assinava com o sobrenome Stansel. Na Bahia, passou a assinar algumas catas como Valentin de Castro. Aqui, encontramos divergências de explicações entre dois pesquisadores. Para Camenietsky, “a mudança parece acompanhar seu entusiasmo com a rica experiência que vivia” (1999, p. 168); para o tcheco Pavel Štěpánek, da Universidade de Olomouc, “o sobrenome Castro está tomado da forma latina da cidade de Olomouc (Castro Juli), assim que o assinante quer dizer que é de Olomouc” (2007, p. 203), olomucense, portanto.

No livro, Stansel é Uranófilo Peregrino, um amante do céu, conforme explica de antemão o jesuíta, dirigindo-se ao leitor, no melhor estilo literário, quando apresenta também as duas musas que o acompanharão nesta viagem dialógica: as irmãs gêmeas, Urânia e Geonisbe. assim descritas pelo tradutor e organizador da obra em português (CAMENIESKY, 2021): a primeira, musa dos céus, conhecedora da Astronomia; a segunda, musa da Terra. “Falamos então do céu e daquilo que anima as questões sobre o globo da Terra. O que é difícil ou complicado na natureza sub lunar, Geonisbe resolve; as outras questões, que pertencem ao mundo superior e aos globos celeste, a solução cabe à Urânia.” (STANSEL DE CASTRO JÚLIO, 2021, p. 63)

Ambas as musas discutem com o personagem-autor, Uranófilo, a natureza tropical e a constituição dos corpos celestes, tal como destaca Camenietsky, assinalando ainda que “toda a pauta astronômica do século desfila animada no Uranófilo”, mas observando que Stansel não se limita ao tema cosmológico, estendendo as reflexões “aos principais assuntos que inquietavam os astrônomos” (2021, p. 26).

Para concluir, a título de aperitivo para uma leitura meticulosa da obra, vale refletir sobre a citação do pesquisador tcheco a respeito do “frontispício literário” que ilustra e embeleza ainda mais o trabalho: uma gravura que retrata os três personagens em conversação na quinta dos jesuítas, onde se vê a fonte que ocupa o centro do pátio



interno do prédio, símbolos religiosos, anjinhos e instrumentos utilizados em estudos astronômicos. Enquanto uma das musas aponta para o céu, a outra acaricia os cabelos de Uranófilo, reclinado em seu colo. Enfim, “o conhecimento sendo transmitido concomitantemente com um agradável cafuné.” (ŠTĚPÁNEK, 2007, p. 202).

O Manuscrito de Panambi

No ano de 2023, uma publicação científica ampliou o fórum de análise e discussão da descoberta de um precioso manuscrito no Brasil, ocorrida em 2017. Até ser publicado, como um estudo mais completo, na edição de número 28 da revista internacional, *Visioni LatinoAmericane*, a descoberta só havia sido divulgada, em âmbito mais restrito, em matérias jornalísticas e na exposição do manuscrito no ambiente acadêmico do autor do artigo, Édison Hüttner, pesquisador em História, Teologia e Povos Indígenas e professor na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A descoberta envolve algumas coincidências e uma herança familiar e aconteceu quando o professor Hüttner retornava de uma de suas viagens à Região das Missões, a noroeste do Rio Grande do Sul, com marcos históricos e culturais das Missões Jesuíticas em busca de peças jesuítico-guaranis. Tinha encontrado uma estátua de São Nicolau, segundo o pesquisador, a maior peça do santo já feita naquela região específica do lado brasileiro dos Sete Povos das Missões. Como explica matéria do jornal digital Gaúcha ZH (GZH), contando a história do importante achado, Edison Hüttner é coordenador do Projeto de Arte Sacra Jesuítico-Guarani e peregrina procurando peças da época da catequização na América do Sul, na montagem de um inventário da produção artística e cultural daqueles tempos. (GZH, 20.11.2017).

Já havia motivos para comemorar, mas o telefonema da psicóloga Andreia Sinnemann, de Panambi, prolongou a estada de Hüttner por aquelas bandas. A tia de Andreia, Liane Janke, havia guardado por cerca de 20 anos a peça, uma herança do marido, Atílio Rolon Romero, que havia morrido anos antes. Quando Andreia viu na TV uma entrevista do pesquisador da PUCRS, entrou em contato para falar da relíquia da família.

— O professor veio até Panambi, onde apresentamos a obra para ele, que nos solicitou autorização para realizar a pesquisa de identificação da obra. Ficamos muito felizes ao descobrir o quão importante ela realmente é — comentou Andreia. (GZH, 20.11.2017)



Em homenagem à cidade de Panambi (a 373 quilômetros da capital do Estado do Rio Grande do Sul), onde foi encontrado, o manuscrito passou a ser conhecido também como Código de Panambi. O pesquisador percebeu de imediato que se tratava de uma obra muito rara e, provavelmente dos jesuítas, tal como narra outro periódico, AH - Aventuras na História: “– Fiquei até alta madrugada lendo e folheando a obra. No dia seguinte solicitei por escrito autorização para levar o livro para Porto Alegre com o objetivo de realizar pesquisas com mais tempo (...)” (HÜTTNER, 2023).

Harmonia, beleza, organização caracterizam o documento, conforme as matérias publicadas e as entrevistas com o professor. O manuscrito mostra bela e legível caligrafia e inúmeros estilos de escrita diferentes que revelam “um trabalho colaborativo, confeccionado por uma pluralidade de missionários que incluiria tanto padres jesuítas quanto indígenas” (AH, 28.01.2023). Faltam páginas, todavia, no documento, que começa somente pela de número 73.

Naquele mesmo ano da descoberta, 2017, o pesquisador trouxe o manuscrito para uma exposição de arte-sacra jesuítica, na Biblioteca Central da PUCRS. Edison Hüttner fez algumas deduções iniciais, entre as quais, sua destinação ao ensino da cultura geral dos jesuítas e dos índios. (2017) O professor também afirmou na ocasião que, “como os nativos eram alfabetizados pelos padres e aprendiam técnicas de caligrafia e de confecção de livros de forma artesanal, devem ter ajudado a escrever e compor o material” (GHZ, 2017). A data do manuscrito também foi estimada pela menção aos papas na obra, possibilitando calcular sua data de finalização entre as décadas de 1730 e 1740, no período de pontificado do Papa Clemente XII.

“Os manuscritos jesuítas são raros e preciosos, de grande relevância para a história”, afiança o artigo publicado recentemente na revista *Visioni LatinoAmericane*, de autoria de Edison Hüttner e mais três pesquisadores da mesma instituição que ele. A cuidadosa avaliação científica da obra possui um detalhamento não cabível neste trabalho. Cabe enfatizar, entretanto, o valor dos muitos aspectos técnicos, culturais e históricos, exemplificando com a seguinte informação:

O Manuscrito se apresenta como: a) Manuscrito jesuíta do século XVIII. É um conceito consagrado, quando se refere a manuscritos jesuítas em formato de livro, de modo especial, os manuscritos descobertos entre os séculos XVI e XVIII; b) Almanaque (lunário) hispano jesuítico-guarani do século XVIII. Pelo fato de ser escrito por mãos de índios (guarani) e jesuítas em língua espanhola, guarani e latim



(muito usado na época). Por apresentar temas interdisciplinares de cultura geral, de modo particular astronomia e teologia; c) Código Panambi do século XVIII. Simbolicamente pelo fato do manuscrito ser encontrado no Município de Panambi, pelos conteúdos e signos que ainda não foram aprofundados, pelas páginas que faltam. (HÜTTNER et al., 2023, p. 23)

O manuscrito contém em si uma outra preciosidade: os escritos inéditos do jesuíta argentino Buenaventura Suárez, de renomado e reconhecido trabalho nas missões jesuíticas da América do Sul, com estudos e observações astronômicas que incluem a construção de um observatório.

Destaquem-se algumas datas marcantes, como a do nascimento de Suárez na cidade de Santa Fé, em 3 de setembro de 1678 (embora façam-se referências a outra possível data, 14 de julho de 1679), e a de seu falecimento, em 1750 (HÜTTNER et al., 2023). O período de publicação do manuscrito coincide com aquele em que Buenaventura Suárez era referência como astrônomo para as 30 Reduções Jesuíticas espalhadas pelo Sul do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai.

A parte do manuscrito atribuída ao jesuíta contém 64 folhas, que correspondem a 128 páginas sobre estudos de Astronomia que não estão publicados no *Lunario de un siglo* (1748) de autoria desse padre.

933

O Manuscrito encontrado em Panambi em 2017 é uma prova verídica dos estudos de transferência de conhecimento de astronomia realizado por Buenaventura Suárez (...). É um dos motivos que estamos indicando Buenaventura Suárez como organizador do Manuscrito, levando em consideração a presença de seus estudos de astronomia e acréscimos na área (...) (HÜTTNER et al., 2023, p. 27)

Observações dos satélites de Júpiter e de eclipses da Lua e do Sol constituem apenas uma pequeníssima amostra do que se encontra no Código de Panambi de contribuição do astrônomo e, tal como afirmam os pesquisadores, em relação ao seu trabalho na Redução de São Cosme e São Damião (Paraguai), utilizando materiais locais e em estreita colaboração com indígenas:

Ao fazer um telescópio com as próprias mãos em São Cosme, Buenaventura Suárez enaltece a história da astronomia. Trata-se do primeiro telescópio construído em solo americano com materiais locais e com auxílio de índios missioneiros. Cada Redução sabia sua localização no mapa, bem como tinha ciência da localização de todas trinta Reduções e outras cidades famosas no mundo. As 30 Reduções se situavam no



tempo e espaço graças à disseminação dos estudos de astronomia de Buenaventura Suárez, precursor da astronomia americana. Seus estudos foram referência para matemáticos e cartógrafos que projetaram os melhores mapas de seu tempo. (HÜTTNER et al., 2023, p. 26)

É especialmente esse trabalho de Buenaventura Suárez com os habitantes primeiros dos locais da atividade missionária dos jesuítas, além da significativa presença da Astrologia em seus estudos, que nos instiga a falar um pouco mais detidamente sobre Astronomia Cultural, na etapa conclusiva deste artigo.

Conclusão

Os estudos do jesuíta Valentin Stansel desenvolvidos em Salvador contribuem significativamente para uma melhor compreensão da atividade científica no Brasil Colônia e para reflexões isentas sobre o papel decisivo das instituições religiosas à evolução do conhecimento. Seu livro *Uranófilo* dá provas da seriedade e solidez, em particular, das pesquisas e do gosto pela reflexão em Astronomia, Cosmologia e Filosofia. Sem falar da forma de escrita sobre tais assuntos, ao mesmo tempo retomando os diálogos da Antiguidade Clássica e antecipando a busca por opções prazerosas na divulgação científica.

Quanto ao Manuscrito de Panambi, um variado painel temático se oferece a mentes curiosas e ávidas por desvendar novos caminhos na história da formação cultural e científica na América do Sul. De imediato, pela descoberta dos textos inéditos do jesuíta Buenaventura Suárez, combinando Astronomia e saberes dos povos indígenas da região, ciência e cultura.

Daí, nosso interesse em finalizar este trabalho falando um pouco sobre Astronomia Cultural. De natureza interdisciplinar, ou transdisciplinar, o campo de pesquisas relativamente recente, que começou a ser reconhecido como Astronomia Cultural, já na segunda metade dos anos 80 do século XX, conforme lemos em Stanislaw Iwaniszewski (1994, p. 11), está fundamentalmente ligado, desde os anos 60, à Arqueologia e à Etnografia, em estudos sobre calendários e práticas astronômicas de povos ainda existentes ou já desaparecidos. Hoje, a Astroarqueologia ou Arqueoastronomia assim como a Etnoastronomia e ainda a História da Astronomia são tidos como ramos da Astronomia Cultural, à qual, surpreendentemente para muitos, se pode associar a



Astrologia, lembrando não só a forte presença de previsões astrológicas entre os astrônomos mais renomados na história das ciências, quanto a atuação regular de muitos deles na elaboração e interpretação de horóscopos, por encomendas ou paixão mesmo. A Astronomia Cultural, ao tempo que se constitui como a construção de um novo modo de olhar as ciências astronômicas e de se abrir a múltiplas possibilidades investigativas, incorporando diferentes “juízos de valor, linguagens e concepções acerca do mundo ou do universo”, apresenta-se, assim também como uma desconstrução da “linearidade da narrativa histórica” (CARDOSO, 2016, p.2).

Há muitos céus a serem estudados e muitas maneiras de se olhar para o céu. Os estudos de Astronomia Cultural abrem novos horizontes para a pesquisa em Astronomia e para a História da Ciência. Exigem uma certa humildade na busca do conhecimento, a revisão de algumas formas de pensar unidirecionais e o respeito fundamental ao olhar do outro. Em relação ao Brasil, ganham relevo, entre os escritos e documentos de viajantes, pesquisadores e missionários que conviveram com os povos originários, em especial à época do descobrimento, no século XVI e anos subsequentes, relatos publicados de religiosos, como os de Claude D’Abbeville, frade capuchinho que escreveu obra de peso sobre os Tupis do Maranhão, no século XVII. Assim como as obras dos jesuítas, os primeiros a se aproximarem dos indígenas brasileiros, com os fins óbvios da catequese, mas, seguramente movidos pela sua notória sede de conhecimento e dedicação aos estudos.

935

Referências

AMARAL, Gabriel Cardoso do. **Antigas livrarias da Bahia: as primeiras bibliotecas do Brasil**. 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em <<https://bdm.unb.br/handle/10483/25865>>.

BRUNATO, Ingredi. **Manuscrito Jesuíta encontrado no Brasil revela incrível conhecimento de Astronomia**. Aventuras na história, 28 de janeiro de 2023. Disponível em <[Manuscrito jesuíta encontrado no Brasil revela incrível conhecimento de astronomia \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br)>





CAMENIETZKI, Carlos Ziller. **O cometa, o pregador e o cientista Antonio Vieira e Valentin Stansel observam o céu da Bahia no século XVII.** Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v.14, p.37-52, mês, 1995. Disponível em < https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=226>

_____. **Esboço biográfico de Valentin Stansel (1621-1705), matemático jesuíta e missionário na Bahia.** Revista Ideação, Feira de Santana, n.3, p.159-182, jan./jun. 1999. Disponível em < <https://bibliotecaquimicaufmg2010.files.wordpress.com/2012/02/ziller-sobre-estancel.pdf>>

CARDOSO, W.T. **Astronomia cultural: como povos diferentes olham o Céu.** E-Boletim de Física. Ano V, outubro de 2016. Disponível em <https://www.academia.edu/76610892/Astronomia_Cultural_como_povos_diferentes_olham_o_C%C3%A9u>.

D'ABBEVILLE, C. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças.** Primeira edição brasileira do original em francês, publicado em 1632. Trad. Cezar Augusto Marques. São Luiz: Typ. do Frias, 1874. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221724>

FRÓES, Lucas; GALDEA, João Gabriel. **Descrição de cometa feita por padre em Salvador influenciou obra de Isaac Newton. Valentin Stansel, que teve livro recém-traduzido do latim, publicou observações astronômicas da Bahia há mais de 300 anos, e foi parar em obra do físico inglês.** Correio 24 horas, Bahia, 23 de abril de 2022. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/descricao-de-cometa-feita-por-padre-em-salvador-influenciou-obra-de-isaac-newton/>>

HÜTTNER, Edison; HÜTTNER, Eder Abreu; ANDRADE, Fernanda Lima; MONGELOS, Rogério. **Manuscrito jesuíta do século XVIII descoberto no Brasil. Estudos de astronomia de Buenaventura Suárez.** 1 Visioni Latinoamericane, Ano XV, n. 28, janeiro, 2023. Disponível em <1_Visioni_Latinoamericane_n.28_gennaio_2023.pdf (units.it)>.



IWANISZEWSKI, S. **De la Astroarqueología a la Astronomía Cultural**. In Trabajos de Prehistoria, Vol. 51, Nº 2, 1994, p. 5-20 Disponível em <http://tp.revistas.csic.es>

JÚLIO, Valentin Stansel de Castro. **Uranófilo, o Peregrino Celeste: ou os êxtases da mente urânica peregrinando pelo mundo das estrelas**. Tradução e Organização Carlos Ziller Camenietzki. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino traço, Salvador: Edufba, 2021.

MATSUURA, Oscar. **Astronomia no Brasil e independência: história da Astronomia no Brasil, desde a chegada de Cabral até a Independência, tem início num dos primeiros usos da determinação astronômica da latitude, inventada pelos portugueses para a arte de navegar**. Revista Ciência e Cultura (SBPC), São Paulo, v. 74, n.3, p. 1-25 ,Julho/Setembro, 2022. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20220042>>

PORCIÚNCULA, Bruna. **Manuscrito jesuíta do século 18 revela o conhecimento astronômico nas Missões**. GHZ Comportamento. Rio Grande do Sul, 20 de novembro de 2017. Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/11/manuscrito-jesuita-do-seculo-18-revela-o-conhecimento-astronomico-nas-missoes-cja8msgnz007f01mx7u1y1p9h.html>>.

ŠTĚPÁNEK, Pavel. **Valentin Stansel – Um observador tcheco do céu brasileiro**. Revista Ibero-Americana Pragensia, Ano XLI, p.189-204, 2007. Disponível em <https://karolinum.cz/data/clanek/2136/IBAP_41_2007.189-204.pdf>



CHAMA-ME PELO MEU NOME: EXPERIÊNCIAS DE GAYS E TRANSGÊNEROS NEGROS NO CAMPO EDUCATIVO

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹

Hugo Cesar Bueno Nunes²

Lucas Scaravelli da Silva³

Ícaro Felipe Costa de Domenico⁴

Entre ser e sentir: os modos de externar

“O que o meu pai e minha mãe protegiam não eram os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que dolorosamente eles mesmos tinham internalizado, através de um sistema educativo e social que castigava todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte.”
(PAUL PRECIADO, 2020)

938

Indo direto ao ponto, é urgente responder a seguinte pergunta: existe base psicanalítica para refletir a respeito da (trans)generidade? Como dissertar sobre um tema considerado “*sensível*” de se abordar dentro e fora do campo escolar onde existe certo tensionamento com implicações que possibilitem um diálogo produtivo na contemporaneidade?

É necessário entender que, Freud nunca abordou a questão de *gênero* simplesmente por que este conceito era inexistente na sua época, é possível ver que a psicanálise foi pensada como um sistema de pensamento centrado na família nuclear, seguindo a tríade *pai- mãe-filho* que teve o seu auge no final do século 19 na Inglaterra, conhecida como era vitoriana. Esta é sobre essa família modulada, é sobre as pessoas que existem e operam dentro dessa família que Freud vai nos dizer sobre o conceito de gênero que por sua vez era totalmente estranho, portanto, a psicanálise na sua origem não nos impede evidentemente de refletir sobre gênero e psicanálise atualmente.

A psicanálise sempre centrou suas observações para o sexo e foi um pressuposto que norteou estudos de Freud onde o sexo tinha vinculação com a orientação sexual e com expressão da pessoa na sociedade, isso quer dizer que, para Freud o fato de alguém nascer “*macho*” levaria essa pessoa, naturalmente a se expressar como *masculinidade* dentro da sociedade, e naturalmente a ter orientação sexual preferivelmente por mulheres para ter relações afetivas e sexuais, essa forma de ver as coisas, produziu certa base na psicanálise.

¹ dpestana@usp.br

² hnunes@sesisp.org.br

³ scaravellidasilva@usp.br

⁴ icarofelipecostadedomenico@gmail.com



Entendemos que, quando Freud se dá conta do que era possível conceber a partir do inconsciente, emerge ali, uma possibilidade dele subverter a naturalidade que se relacionava a sexualidade, onde o seccionar o significante, incidia de alguma maneira sobre as percepções biológicas do *falasser*, assim a ideia de pulsão torna-se essencial para refletir acerca da sexualidade entre psíquico e somático: “*medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo*” (FREUD, 1915/1977).

Freud nunca negou ou condenou a existência da homossexualidade, pelo contrário, há registros em que ele a reconhece como um fato corriqueiro nas sociedades humanas portanto, a respeito disso a maioria esmagadora dos seguidores de Freud trataram de patologia sendo primeiro as relações sexuais e depois as expressões de gênero, que fugiram a mera expressão oficial de homem e de mulher o chamado binômio oficial de gênero. Freud (1905/1996) já indicava que a sexualidade não é algo dado a priori, ao cunhar a ideia de que a criança é um “perverso polimorfo” existe aí, uma condição pulsional que se enlaça como as forças de satisfazer-se sexualmente. Assim, como não existe uma fórmula pré-estabelecida que nos autorize traçar um limite rígido entre o normal e o patológico, nem uma definição do que seria moralmente correto ou incorreto, cabe ao sujeito encontrar sua própria solução para se haver com o ponto de “opacidade sexual” (Lacan, 1975-1976/2007).

Quando observamos o sexo, Jorge & Travassos (2021) nos ajuda a entender dentro da psicanálise que:

“Se o sexo é o que produz a marca e esta é singular, não há nenhuma relação entre sexos — o que Lacan postulou como impossibilidade da relação sexual. O ato que costumamos chamar de sexual, ou seja, o encontro das genitálias, não passa de dois sujeitos a procura do seu objeto pulsional para satisfação. Uma busca narrada e encenada pela fantasia, que é a única parceira na relação sexual; o sujeito não goza com seu objeto, mas com sua própria fantasia. Lacan chegou a afirmar que a espécie humana teria desaparecido há muito tempo se não fosse a fantasia. O gozo, vale ressaltar, é individual e exclusivamente autoerótico. O objetivo do casal apaixonado do “gozar junto” apenas revela como o gozo é solitário e produz separação” (JORGE & TRAVASSOS 2021).



Sobre apagar um sujeito, observemos as implicações que existem, quando não se concebe a presença e o reconhecimento deste, “*Já fui loura, já fui morena, já fui Margarida e Beatriz. Já fui Maria e Madalena. Só não pude ser como quis*”⁵. (MEIRELES, C. 1998).

Existem muitas formas de apagar pessoas ou populações inteiras, negar a alguém o direito ao nome é uma atitude violenta de apagamento ou até mesmo silenciamento. Negar a alguém o direito de ser chamada pelo próprio nome, é uma das manifestações da privação da dignidade humana, relacionada com a noção de cidadania precária (BENTO, 2014). Pessoas transgêneros, travestis, não-binários, gêneros não-conformantes ou atípicos⁶ que, de modo geral, reivindicam o nome social, enfrentam uma batalha cotidiana para serem respeitadas e chamadas pelo seu “nome de verdade”⁷. Que tantas vezes não é respeitado em vida e tão pouco na morte. É uma forma de – deixar e fazer - morrer mais de uma vez. Entre o ter e o ser, entre o sentir e se reconhecer, no moroso exercício de praticar a subjetividade de nossa época, Lacan (1953/1998:322) propõe ao praticante da Psicanálise observar e observar-se:

“Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época. Pois, como poderia fazer de seu ser o eixo de tantas vidas quem nada soubesse da dialética que o compromete com essas vidas num movimento simbólico. Que ele conheça bem a espiral a que o arrasta sua época na obra contínua de Babel, e que conheça sua função de intérprete na discórdia das línguas.”

940

Um ponto importante para a compreensão do que vem a ser nome social é a distinção entre *identidade de gênero* e a *orientação sexual*. Por orientação sexual entendemos para onde

⁵ Trecho do poema de Cecília Meireles citado pela atual presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Cármen Lúcia, ao sustentar o seu voto favorável para que as pessoas trans possam alterar prenome e sexo no registro civil sem a necessidade de intervenções médicas e processos judiciais.

⁶ A chamada “Comunidade T” abarca todas as pluralidades de possibilidades de identidades ou expressões de gênero, entendendo a importância da sua autodeclaração e validade. Mais do que tentar definir, por meio de regras, essas categorias de dissidência de gênero, reforçamos a importância de se olhar para cada uma delas de forma singular. É importante também destacar o caráter político das formas de se manifestar no mundo em relação ao gênero.

⁷ Há uma ideia, fundada no senso comum, de que existe um “nome de verdade”, o civil, em detrimento do “nome falso”, que seria o social. A ideia da transgeneridade enquanto farsa é recorrente dentro de uma lógica de transfobia estrutural e institucional.



o desejo sexual (ou não), o afeto romântico (ou não)⁸ se direcionam e, aqui, podemos entender as categorias dos homossexuais, lésbicas, bissexuais, pansexuais e uma infinita variedade de possibilidades.

O direito de ser...

Sou mais uma mulher lutando pelo direito à dignidade que todas nós merecemos e poucas têm acesso. Não há nada mais primário do que a garantia de dignidade, nem mesmo a vida. Não tenho medo da morte. Tenho medo de morrer sem dignidade. A morte assistida seria morrer com os meus queridos ao redor, saber que eu ia ser enterrada com o modelão que eu escolhesse. (FELITTI, 2016, p. 14-15)

Para Lacan o sujeito resulta da conexão entre um significante com o outro para que disso resulte um efeito de sentido. Essa engrenagem está presente numa análise via inconsciente transferencial, cujo sujeito suposto saber mobiliza os significantes no inconsciente. “É pela transferência que se presentifica, mobiliza e lê o inconsciente” que se dá mediante a associação livre.

Por identidade de gênero, compreendemos em como as pessoas se entendem e se expressam, reconhecendo aqui o papel da socialização e da cultura. Em outras palavras é como a pessoa se sente sobre ela: homem, mulher, ambos, nenhum, fluído etc. Simone de Beauvoir disse em Segundo Sexo (1949) que “*não se nasce mulher, torna-se*” e assim devemos olhar para todas as demais possibilidades de entender o gênero, como um devir. Não se trata, neste caso, de apostar na inserção das diferenças no coletivo – afinal, isso poderia contribuir para a constituição de comunidades de gozo identitárias em torno de uma mesma maneira de gozar –, mas na desinserção estrutural do gozo como forma de fazer caber a singularidade de cada um no espaço social (Miller, 2009).

Quase um século depois – Lacan: *O umbigo do sonho é um furo*, contemporâneo ao *Seminário 23: o sintoma* que aconteceu nos anos de 1975/76 - último ensino. Observa-se o real, a

⁸ Colocamos entre parênteses com o “ou não” reconhecendo as pessoas que se entendem enquanto assexuais (em resumo grosseiro, quem não tem desejo sexual por outra pessoa) e aromânticas (quem não sente atração romântica).



sexualidade, a morte, a pulsão, o *sinthoma*, o inconsciente do falasser, não mais o inconsciente estruturado como uma linguagem, mas a ele acrescenta-se o corpo.

A linguagem é um recurso para tentar dar conta da intrusão traumática do significante no corpo, ela é uma elucubração de saber sobre *lalíngua* e foi constituída a partir da maneira que o nascido foi falado pelos seus progenitores, isso faz parte da cicatriz do **umbigo** no corpo e no simbólico. Por isso, a palavra umbigo carrega em si um furo e um nó, uma marca, um limite: fomos nascidos de um ventre e a partir dele se tece o fio da vida de um falasser. O umbigo é “um lugar no corpo que faz nó” e a marca disso está em algum lugar no sonho, esta foi a audácia de Freud, disse Lacan.

Analisando o nome social dentro de uma perspectiva histórica, reconhece-se a incessante luta do movimento trans e travesti por busca de direitos que afetam a dignidade e que visam o direito amplo à vida. Dentre as longas batalhas, temos a que envolve o nome social e, juntamente a ela, o duelo da despatologização das identidades (e não identidades) trans. O discurso médico e higienista científico procura, na modernidade, se colocar enquanto narrativa “legítima” acerca das pessoas com ambiguidade de sexo/sexualidade/gênero (Leite, 2009), tentando definir o modo “correto” (normativo) de ser cisgênero pela via fisiológica/biológica, não entendendo que a negação de uma cisgeneridade é, em si, a negação da normatividade compulsória construída historicamente.

No CID-11⁹ – que entrou em vigor em 2022 – dispôs-se que a transexualidade fosse retirada da lista das doenças mentais e inserida como incongruência de gênero, todavia, é importante saber que esta ação ainda não descaracteriza a completa despatologização, ainda que seja o vislumbre de uma mudança possível. A homossexualidade deixou de ser considerada patologia pela Organização Mundial da Saúde – OMS em 17 de maio de 1990, e conquistando uma ressignificação nominal como homoafetividade. Importante cruzar os dois marcos, para pontuar as diferenças nas lutas dentro da comunidade LGBTQIA+ e, em nosso estudo, as diferentes lutas que envolvem a identidade de gênero e orientação sexual.

Retornando para questão histórica do nome social no Brasil, no campo da educação, ele se tornou uma realidade há pouco mais de uma década, começando com o trabalho

⁹ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde determina a classificação e codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doença.



pioneiro no Estado do Pará (Lima, 2013), através de sua Secretaria da Educação - SEDUC, ao promulgar a Portaria nº 016/2008-GS, que autorizou – pela primeira vez – o uso do nome social em todas as unidades escolares da rede pública daquele estado. Por sua vez, no âmbito federal, a primeira regulamentação oficial do instituto do nome social ocorreu dois anos após a experiência do Pará, isto é, somente em 2010. A ação se deu com a edição da Portaria nº. 233 de 23 de maio de 2010 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, garantindo às e aos servidores públicos federais que se declarassem transexuais, transgêneros ou travestis o direito de utilizar o nome social¹⁰.

Desde então, assistimos não apenas o florescimento de legislações que pontuam o nome social enquanto um direito, mas o aumento de seu uso, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, a cada ano registra um aumento de pessoas solicitando a inscrição fazendo o uso do nome social. Importante resgatar o começo de tudo e seu respectivo avanço: em 2014, estima-se que 102 pessoas fizeram o uso do nome social, no ano seguinte, o número saltou para 278 (SCOTE; GARCIA, 2020). E o crescimento segue.

No campo dos estudos de gênero, a cisgeneridade é a condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento – esta concepção está fundamentada na percepção da estrutura binária anatomia/ biologia (pênis = homem; vulva = mulher) (JESUS, 2012). De forma bastante simples e didática, cisgênero é a pessoa que não é trans e trans é a pessoa que não é cis. No campo da teoria *queer* e dos estudos de gênero e da sexualidade, nas concepções de heteronormatividade ou cisheteronormatividade estão implícitas as definições da heterossexualidade e cisgeneridade compulsórias, ou seja, compreendidas como padrões universais do que se entende normal, certo e aceitável, excluindo todo corpo que não se encaixa nestas concepções (YORK, 2020).

Articulam-se assim, estratégias de exclusão dos corpos dissidentes, igualmente presentes na matéria e na língua. Enquanto a discussão do corpo cisgênero permanece nas sombras tranquilas de uma naturalidade construída, os questionamentos ainda circulam os corpos trans a procura de suas construções sociais, históricas e linguísticas. Seus nomes são uma

¹⁰ Sobre as questões jurídicas e históricas do nome social consultar: <<https://jus.com.br/artigos/45219/nome-social-proposito-definicao-evolucao-historica-problemas-e-particularidades>>. Acesso em 10 out. 2021.



recusa ao sistema arbitrário de gêneros binários e biológicos, a luta pelo entendimento de seus corpos, afinal, do que é feito um corpo?

"(...) O que conta como um corpo? Um corpo pode ser propriedade de alguém? E se for propriedade de alguém, mas o proprietário e o suposto sujeito do corpo não coincidirem? Que tipo de subjugação política é essa? Um corpo é feito de carne e osso? Mas de que são feitos carne e osso? E se um corpo for feito de signos, imagens e sons: quem pode ser considerado o proprietário deles" (PRECIADO, 2017. Acesso: MAR, 2023).

Na descrição de sua jornada pela retificação de nome e gênero, Preciado demonstra os modos de como o não-pertencimento de seu corpo a si mesmo, mas ao sistema capitalista liberal vão se apresentando, essa espera de seus documentos resulta na impossibilidade do direito de ir e vir e de acesso ao livre mercado. Todas as impossibilidades que emergem no processo de transicionamento de identidades no sistema, explicitamente, evidenciam qual o controle do cis-tema¹¹ aos corpos que não-ocupam ou o ocupam.

Igualmente, é necessário que se declare disfórico para que possa recorrer aos trâmites de alteração dos documentos, quando estes estão ligados a cirurgia de redesignação de gênero. Qual o objetivo de precisar se declarar fora de sua razão, caso queira transicionar? Segundo Preciado, é uma relação de troca, onde o pedinte, que irá transicionar, entrega sua razão, consciência e saúde mental, a fim de que possa exercer sua identificação para além da simbólica, pois "o Estado é uma máquina de fabricar a verdade do sexo (...)" (PRECIADO, 2017).

O acompanhamento psicológico não se apaga das mais diversas estratégias, tanto de dificultar o acesso da população trans aos procedimentos, pois sabemos que não são todas que possuem facilidade em encontrar profissionais que não configurem sua identidade como problema e tendem a querer mudá-la, bem como, por razões de estarem nas ruas, como profissionais do sexo ou precisarem se esconder, quanto de diagnosticar uma fuga de estar "em plena função de suas capacidades mentais.

¹¹ É pensando na construção do sistema atual baseado na binariedade de gêneros que têm raízes na cisgeneridade, que é a percepção da identidade do indivíduo baseado no seu órgão genital e se essa identidade está em relação afirmativa com o que foi designado no seu nascimento. O sistema econômico, social e político é determinado e organizado prioritariamente por condições ligadas ao gênero, sendo a perspectiva racial também presente como maior determinante, ou seja, homens brancos em papéis de liderança na esfera pública e privada, que representam o estigma e orientação ideológica do falocentrismo.



Para pautar o nome social, a discussão já se insere na própria nomenclatura, pois qual nome não é de uso social? Talvez seja óbvio que o nome de quem é transgênero/travesti não é social, caso não usado, mas ao nascer, assim como gênero e uma identidade baseada no órgão genital, recebemos nome também, antes de sermos registrados por nossos pais, logo, o nome de quem é cisgênero também é social. Antes do decreto presidencial de 23 de abril de 2016, nº8.727 e o decreto estadual de São Paulo de março de 2010, nº55.588, os registros do uso do nome social, antes da sua normatização, já ocorriam, principalmente nos anos 30, momento este marcado por aparições midiáticas de pessoas trans nos jornais locais. Importante ressaltar que todo esse resgate histórico, só está sendo possível pelo trabalho do pesquisador autônomo e independente sobre memórias das identidades LGBTQIA+ entre os anos de 1946-1989 e doutor em Literatura Comparada, Luiz Morando.

Em 1966, no jornal "Diário de Minas", é divulgado o caso de Marcelo e seu sentimento de inadequação com o corpo e o nome feminino. Transcrevo aqui a legenda da foto: "*Eu sou Marcelo. Não sei por que insistem em dizer que sou Maria*". O nome é um chamado, um chamado nosso, nossa identificação, a tudo que conhecemos damos nomes e ao que não conhecemos também, pois assim temos uma forma de enunciar e o enunciado existe perante a língua e o nome existe na língua, logo, por que a pessoa trans não existe também? O corpo, como Preciado apontou em seu texto "Meu corpo não existe", igualmente é construído de sons, imagens e signos. É uma reestrutura de ser, mesmo que o Estado tenha suas estratégias de invisibilizar esses corpos, nossos corpos, as formas de subversão são criadas sem que percebam, seja Marcelo sendo reconhecido no jornal local pelo nome que escolheu nos anos 60, quando não havia mobilização coletiva referente ao tema, seja Preciado ganhando a disputa judicial e tendo o nome "Paul Beatriz" retificado. O nome tem poder de dar vida e destruição, para Paul, Beatriz foi sua destruição, para nós, Ícaro¹² é minha salvação da imposição de um corpo e o modo de ser esse corpo. A busca pelo nome social e sua retificação, mas não necessariamente essa última precisa estar inclusa, é um dia do qual a pessoa trans sempre irá se lembrar. No Boletim de Nascimentos, Paul Beatriz Preciado, encontra seu nome, porém acrescenta

¹² É um dos autores deste artigo, que colabora trazendo sua perspectiva trans não binária, e que como a maioria das pessoas trans no trâmite judicial para afirmação e registro de seu nome, passou por uma caminhada sacra. Ícaro é graduando em Linguagens pela Faculdade Sesi de Educação de São Paulo.



que deveria estar presente na lista dos mortos também, pois o Estado precisou matá-lo para que nascesse de novo.

Ao destruir sua antiga certidão, o corpo trans deixa de existir pela lei, essa destruição é visto por Preciado (2017) como "o ato institucional de apagar uma existência que o enquadramento visual-político da diferença sexual não pode aceitar", junto caminha a passabilidade muito bem construída como mecanismo de controle dos corpos transgêneros e travestis, a passabilidade é compreendida como uma etapa no processo de transição em que seu corpo físico precisa estar "de acordo" (passável) com seu nome e sua identidade de gênero, não é nada além da tentativa de tornar corpos trans em corpos cis.

Implicações vividas pelo sujeito negro no campo de busca pelo saber

Cada vez mais cedo pessoas negras começam a ter experiências nos espaços escolares a saber a educação infantil – Uma criança em São Paulo indaga a sua mãe sobre como os seus coleguinhas o tratam:

Criança: “Mamãe, mas quando eu me vejo no espelho tenho cor de cocô por que cocô é marrom” (C, 2022)

Como nos ensina Dijk (2018), e endossamos com fervor, que ninguém nasce racista: torna-se racista por meio de um processo amplamente discursivo.

“É você, macaco. Você é escravo - cochicha-me um aluno branco” (CUTI, 1996, p. 109).

Em outra experiência relatada é possível observar a constituição racista no Campo educativo

“Percebi a dificuldade de interação entre os alunos de biótipo diferente e o isolamento das crianças de pele mais escura, como uma forma de livrar-se das agressões, dos apelidos, das brincadeiras humilhantes” (SILVA, 2011, p. 15).

Munanga (2017, p. 40), vem nos ensinar que a materialidade do efeito da relação de poder sobre o outro torna-se um crime:



[...] pois além de matar fisicamente, ele aleja, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”. Muitos alunos negros sofrem a partir de ações discriminatórias; pela defesa de discursos tendenciosos por parte dos professores e de alunos no campo educativo; por meio de piadas ou mesmo através de insultos explícitos na escola; podendo, dessa maneira, fazer a criança negra perder a sua curiosidade pelo conhecimento[...] incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades [...] (MENEZES, 2002, p. 8).

Não se pode silenciar o grito dos que sofrem:

Falar disso e dar voz àquilo que está emudecido é movimentar a esfera das representações, da construção e desconstrução das imagens, testemunhar e tratar desse pesadelo social [...]. Há um longo percurso a ser percorrido e esse caminho começa com o uso da palavra. Palavra para falar, testemunhar, ultrapassar a dor, usar a língua em sua função de ferramenta cultural, que pode desenhar outros destinos (VANNUCHI, 2017, p. 68).

O nome social ofertado a todas pessoas a de se observar que é um direito posto, mas não efetivamente dado, observemos os discursos que atravessam pessoas negras, gays e transgêneros no campo educativo:

- A.G – “A professora me disse que eu sou homem sim, se “deus” me fez assim, era para eu aceitar e nunca fez a chamada pelo nome que eu escolhi”
- C.A.B – “No ensino médio eu apresentei um tcc sobre o uso do nome social e toda a banca insistia em me chamar de Ana, eu nunca fui Ana e nunca serei, aff! [suspirou com tristeza] todos sabiam, mas quiseram me humilhar e conseguiram”
- A.B.J “Além de macaca preta, ainda tenho que chamar essa aberração por nome estranho? Me recuso disse uma menina rica da minha sala”

(CORTES E SOUZA, 2019) Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

A universalização do ensino e a inclusão escolar têm ganhado bastante espaço nas últimas décadas, reconhecendo – enquanto premissa - que a educação tem sido excludente,



afetando principalmente determinados grupos de pessoas. A Conferência que resultou no documento histórico denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, foi a primeira dentre outras realizadas nos anos seguintes em diversos locais, como Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial (Libâneo, 2012). Ela se apresentava de modo a pensar a educação para todas e todos, ainda que ainda existam “ciladas”, por exemplo, a acentuarem, na escola, o dualismo perverso entre ricos e pobres¹³, ou quando, para além de classe social, pensamos os gêneros dissidentes e percebemos a omissão e negligência do Estado ao enfrentamento da transfobia. Como ilustração, cita-se que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em sua aprovação em 2017/2018, atendendo ao pedido do Ministério da Educação – MEC, retirou trechos que mencionavam que estudantes precisavam respeitar as orientações sexuais das pessoas e a palavra gênero foi suprimida em vários trechos do documento, segundo levantamento feito pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação - IBTE¹⁴. Percebe-se, portanto, que o mote é incluir, mas nem tanto.

Importante, ainda, compreender que quando falamos de educação inclusiva, estamos falando também de pessoas LGBTQTIA+¹⁵. Usualmente esquecidas, puladas ou ignoradas da discussão (Jesus, 2012; Angel, 2019; York, 2020), a população trans e travesti “amarga um processo de exclusão escolar” (Lima, 2013) em que as políticas públicas são inexistentes e/ou insuficientes (Amorim et. al., 2019). Ressalta-se que a exclusão escolar pontuada é apenas mais uma das formas em que a exclusão social se manifesta – há a exclusão em seu caráter mais extremo, que é o aniquilamento, a morte em si...

Enquanto o “biopoder” (Foucault, 2010) - se articula pelo poder do controle da vida (e como se vive), temos o outro lado – tão perverso quanto – que é a política da morte a decidir quais corpos merecem morrer, o que remete ao “necropoder”, (Mbembe, 2018) que defende a ideia de que o conceito de “biopoder” é insuficiente para abarcar todas as formas de “submissão da vida ao poder da morte”. Em sua dissertação de mestrado, Sara

¹³ O recorte de classe é fundamental para se pensar a nossa discussão. Para aprofundar a reflexão, recomenda-se a leitura integral do artigo do professor José Carlos Libâneo (2012).

¹⁴ O IBTE é mais que um instituto, é monitoramento, é parceria, é educação, é produção científica, acadêmica, educacional, ou seja, é produção de vida, de vida trans. Disponível em: <<https://ibteducacao.wixsite.com/ibte>>. Acesso em 14 de out. 2021.

¹⁵ Pesquisou-se os desafios da educação inclusiva em 2019 com foco na população LGBTQTIA+ para obtenção do título de especialização em educação inclusiva pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU.



Wagner York relaciona a necropolítica à exclusão máxima dos corpos trans em espaços públicos, dentre eles, a escola/universidade.

Tal qual nos conta em relato nosso coautor Ícaro Felipe sobre suas experiências, angústias e alegrias no ambiente universitário durante sua trajetória em busca do reconhecimento do nome social:

Aos 18 anos entrei na Faculdade, com a ansiedade a mil e as batidas de meu coração que junto dos meus passos, ecoavam em minha cabeça quando entrei naquela sala, após uma prova com redação e a etapa da entrevista, virou oficial: eu, Ícaro, negro e não binário, era o primeiro aluno transgênero da faculdade. O ano era 2020, antes da pandemia global em março, as aulas presenciais eram frequentadas por mim: um corpo-questão. Obviamente, não era assim que me colocava, mas me sentia colocado pelo sistema tão acostumado a não ver corpos dissidentes, o espaço, não um lugar, e talvez, nunca um lugar, não se relacionava comigo de forma afetuosa. Ser trans em um espaço onde esse corpo não é falado, visibilizado e acolhido, mas constantemente refém do sistema e cis-tema é pender pela evasão. Há essa constante diferenciação de um para o outro, de eu para ele, porque o “ele” da terceira pessoa já é um gênero, como pode eu, Ícaro, não ser um também? Nominalmente masculino, então os pronomes devem ser ele/dele, assim algumas pessoas nem perguntaram, mas passei a ser “o”, por outro lado, o corpo é feminino, logo passei a ser “a” para outras. Ironicamente, não fui perguntado sobre como queria ser tratado, no entanto, a maioria ainda fica surpreso quando falo dos meus pronomes. Em uma aula específica de um professor específico, no meu 1º Semestre de 2020, eu falei, falei de mim, da perspectiva trans e da teoria queer. Escrevo de novo. Eu falei. O corpo e a identidade vivida e ocupada por máscaras de silenciamento e estratégias de exclusão, estava falando. Lembro que meu sorriso mal cabia no rosto e meu grande coração, enorme demais para o ser tão pequeno que eu era, jorrou felicidade naquela noite de sexta-feira. Eu falei, porém, não significou que estava sendo ouvido. Na verdade, ao final, acabou não significando muito para eles, mas para mim, significou uma ruptura, uma rachadura na construção binária e biológica de gênero. Mas já dizia Larissa Luz, na música “Ismália” do rapper Emicida: “a felicidade do preto é quase” e se for preto e trans? Vixi, meu slam tratou disso: “é como o bingo de todo domingo/ marca aê, mano/ os espaços de opressão que você ocupa”. Não teve muitos momentos em que foram feitas chamadas na minha sala, porém, lembro de um dia específico onde meu nome constava o de registro e o representante veio me dizer que pediria para alterar, ele não pediu e não foi alterado. O espaço digital tem um respaldo discursivo tratando-se do corpo trans, a resposta sempre é a mesma e quem é trans entende muito bem o porquê dessas desculpas. Acontece que tive problemas por muito, muito tempo com meu acesso a plataforma das aulas assíncronas e tudo isso, pois o



sistema puxava meu nome pelo CPF, ou seja, não era Ícaro que constava, mas o que estava no papel, porque o papel, sim, é importante. E eu passei a informação adiante para os professores, coordenação e direção, enviava e-mails ou conversava por mensagem, na tentativa de pedir agilidade no meu processo, isso não só afetava meu processo de aprendizagem, no entanto, igualmente, afetava o meu querer em continuar a estar na instituição. O que estava acontecendo era eu, sendo refém do cis-tema e pendendo pela evasão. Curiosamente, meus colegas de sala, não pareciam perceber que havia um corpo em faltas constantes nas aulas, não perdi somente partilhas, debates e meu poder de escolha em trabalhos em grupo, perdi também a socialização com meus colegas de turma e o meu direito de ocupar o espaço de aluno que me pertencia. A luta é diária e enquanto eu viver, minha vida será uma constante luta. Assim, surgiu uma preocupação maior, se como aluno do 1º Ano já estava passando por isso, imagina quando eu for pegar meu diploma? E se não vier com meu nome social? E se, só vier com meu nome morto? Essas questões foram disparadoras no meu agir a respeito da retificação dos documentos, dessa forma, consegui participar de um mutirão e o processo todo durou 60 dias e totalmente gratuito. Atualmente, após a certidão retificada, o restante dos meus outros documentos permanecem em retificação ainda.

Os modos de dizer: implicações a partir do sintoma

950

*“Não falem de nossos nós, por nós e/ou sem nós.
(...) Nome social é uma política importante para
travestis (que não querem ou não podem mudar
de nome). Respeite nossa singularidade.”*
Manifestações textuais (insubmissas)
travesti (SARA YORK ET. AL., 2020).

Muitas são as tentativas de ouvir sem ouvir, observa-se que a urgência do falar, aparece como um entrave nas relações do sujeito que necessita expor os seus sintomas, assim, as interpretações do que o sujeito emana em seu sintoma são distorcidos quando o analista não observa atentamente o falasser, Lacan a partir da obra freudiana, fez uma leitura atenta e fiel a esta, tomando como apoio outras teorias, das quais se apropriou de forma peculiar, como a linguística, que embora não existisse na época de Freud como disciplina Lacan soube identificar suas marcas incipientes, extraindo da teoria freudiana a leitura do inconsciente a partir das leis da linguagem, o que culminou no seu célebre enunciado de que “o inconsciente é estruturado como linguagem”.



Este ensaio observou durante a sua escrita que, os avanços que vemos diante da relação da educação com pessoas travestis e transgêneros são incompatíveis com a urgência em assegurar a sua subjetividade dando-lhe o seu lugar de existência e fala. Os avanços conquistados, com muitas lutas, ainda não nos garantem integralmente o direito à educação e, tão pouco, o direito de existir. A expectativa de vida da população pesquisada e representada por mim, autora do estudo, é bastante baixa e a cidadania oferecida, limitadora da dignidade humana, faz com que precisemos coletivamente nos articular para que existências não sejam mais negociadas e nem sufocadas e perdidas. Uma vez que o nosso tempo (de vida) é outro, o trabalho que precisamos fazer também precisa ser diferente, envolvendo sempre muitas mãos e entendendo que nós não podemos mais estar fora dessas construções.

Entre a necessidade que o sujeito tem de falar e ser ouvido, vale salientar que o espaço que a palavra começa a ocupar é marcada por uma indeterminação e ambivalência.

“A palavra não tem nunca um sentido único, o termo, um único emprego, toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito.” (LACAN, 1953, p. 275).

951

O tensionamento que se faz diante dos modos de se intervir sobre a narrativa de um sujeito, Mrech (2005) nos alerta sobre a impossibilidade de eliminar toda a ambivalência, ou seja, toda a subjetividade humana, quando destaca que Bauman¹⁶ reitera que a ambivalência não é uma patologia da linguagem ou do discurso, mas sim, um aspecto normal da prática linguística, se configurando como uma desordem específica dessa. No entanto relata o “agudo desconforto” que pode causar em função de seu caráter de desordem.

A fala fundamental, que é então inconsciente, é o elemento dinâmico essencial. Por que será que ela é inconsciente naquele momento? Porque ela ultrapassa infinitamente aquilo que os dois, como indivíduos, podem então apreender conscientemente dela. A descoberta do inconsciente, tal como ele se mostra, no

¹⁶ Zygmunt, Bauman. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 (apud, MRECH, 2005, p. 25).



momento do surgimento histórico, com sua dimensão plena, é que o alcance de sentido ultrapassa infinitamente os sinais manipulados pelo indivíduo. Sinais, o homem solta sempre muito mais do que ele pensa. É disso que se trata na descoberta freudiana - de uma nova impressão de homem. O homem, depois de Freud, é isso. (LACAN, 1985, p. 158, apud MRECH, 1999, p. 8-9).

Mrech (1999), a partir da abordagem psicanalítica lacaniana, destaca a importância da apreensão da linguagem e da fala como “processos vivificadores”, advertindo-nos do risco de tomar o que é *dito pelo outro como um sentido único*, interpretando-o antecipadamente a partir de sua própria cadeia de símbolos e referências, tornando-a assim uma “língua morta”. Dessa forma, abordar a linguagem de forma redutora e simplista é considerar os processos apenas lineares.

A pessoa *trans negra ou não* que tenta buscar na terapia rapidamente as respostas para o seu sintoma, precisam dentro do espaço clínico psicanalítico extrema paciência do analista diante do exercício do ouvir sem pressa de intervir sobre a fala, em tempo que neste processo que poderá parecer sensível tende a caminhar para o desencontro diante da urgência trazida pelo analisante. Dessa forma, podemos pensar que a palavra cria o conceito, mas não se esgota nele, há sempre a possibilidade de achar outros e outros. “... a palavra cria a ressonância de todos os seus sentidos” em “O sentido antitético das palavras primitivas”, Freud (1910) nos fala da origem da relação das palavras e das coisas, demonstrando que o conceito, a identidade se dá na diferença, no contraste, pela oposição. É nas comparações entre claro e escuro que esses conceitos se dão, a existência de um depende da do outro. Dessa forma, “... todo conceito é o gêmeo de seu oposto...” (Abel, 1884, apud Freud, 1910) sendo então concebido a partir de seu oposto.

Se o sintoma do sujeito revela sua divisão subjetiva, podemos pensar que o sintoma social diz de uma divisão subjetiva social igualmente estrutural, daquilo que particulariza uma sociedade. Tudanca (2012) afirma que a política da Psicanálise é a política do sintoma e que a ação política deve estar dirigida a ler um sintoma e interpretá-lo, sendo essa a sua ferramenta e destaca que a abordagem do social também está na perspectiva do sintoma, levando a se perguntar sobre a especificidade dessa interpretação, já que hoje temos um excesso dessa.

“O sujeito do inconsciente é de fato, diz Lacan, não apenas contraditório e vazio, mas vazio e evanescente. Isso é, sem dúvida, o que os discursos buscam nomear de uma



maneira ou de outra. O discurso político, o discurso do mestre, faz da identificação a chave de uma captura.” (LAURENT, 2018, p. 2)

Finalizamos aqui este manuscrito sem a pretensão de ter esgotado o assunto, observando este objeto a partir das considerações da psicanálise, rogo que mais pessoas trans e travestis tenham a mesma chance que estamos tendo agora, e que possamos ocupar a educação – do ensino básico até a pós-graduação – como discentes e como docentes e que a nossa dissidência seja sempre uma graça e celebração. Que as portas se abram: se escancarem e que, assim, possamos encarar novas faces da humanidade. Como Lacan (1972) diz, na linguagem, trata-se de uma relação sempre aproximativa, o significado rateia e o aparelho não funciona. Destaca que o que está em jogo, para além da semântica, seria um modo de tratar o significante (o que observa a psicanálise).

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C. P. S et. al. 2019. **Evasão escolar de mulheres transe travestis: uma análise acerca da (in)existência de políticas públicas educacionais**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60450>>. Acesso em: 17 out. 2021.

ANTRA. 2021. **Assassinatos de pessoas trans voltam a subir em 2020**. Direitos e Política, Violência. Disponível em: <<https://antrabrazil.org/assassinatos/>>. Acesso em 24 set. 2021.

ANTRA. 2020. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, IBTE, 2020, 80p. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aanciacontra-pessoas-trans-em-2019.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

ANTRA. 2018. **Oficina DPU envia recomendação ao IBGE sobre a população trans no censo de 2020**. 2018. Disponível em: <https://antrabrazil.org/2018/05/16/antra-oficia-dpu-e-esta-envia-recomendacao-ao-ibge-sobrea-populacao-trans-no-censo-2020/> . Acesso em: 11 out. 2021.



ANTRA 2019. Relatório Completo de Assassinatos de Travestis e Transexuais da Antra de 2019. Disponível em <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em 24 set. 2021.

AKOTIRENE, C. 2018. O que é interseccionalidade? 1ed. Editora Letramento, São Paulo, SP, Brasil.

ARBEX, D. 2013. **Holocausto brasileiro**. 1ed. Geração Editorial, São Paulo, SP, Brasil.

BENTO, B. 2014. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun, pp. 165-182

ARROYO, M. 2003. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem fronteiras**, vol. 3, n. 1, jan.-jun/2003, p.28-49.

BOURDIEU, P. 2003. **O Poder Sombólico** 6 Ed. RJ: Bertrand Brasil.

BRANDT, J. 2014. **Violência Simbólica: uma reflexão acerca do *habitus* docente**. TCC. Licenciatura Pedagogia. UNIVATES.

CERQUEIRA, R. 2015 **Nome social: propósito, definição, evolução histórica, problemas e particularidades: As principais diferenças entre o nome social e o nome civil à luz das recentes inovações legislativas**. Revista Jus Navigandi, mês 12. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/45219/nome-social-proposito-definicao-evolucao-historica-problemas-e-particularidades> Acesso em: 09 ago. 2021.

FOUCAULT, M. 2010. **História da sexualidade: A vontade de saber** (Vol. 1). São Paulo: Edições Graal. (Originalmente publicado em 1976).

FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica** 2014. Documento Orientador CEGEB. SP, Programas MEC, nº 4.



JESUS, J. 2012. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos.** Brasília.

JORGE, M. A. C., & Travassos, N. P. (2021, março). **Homofobia: uma interpolação na abordagem da transexualidade.** Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 24(1), 25-50. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n1p25.2>

LANZ, L. 2014. **O corpo da roupa: A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

LACAN, J. (1998). **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.** In Escritos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1957).

LACAN, J. (1979). O seminário. Livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973).

LACAN, J. (2009). **O seminário. Livro 18. De um discurso que não fosse semblante.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971).

LACAN, J. (2003a). **Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola.** In Outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1967).

LACAN, J. (2003b). **“Radiofonia”.** In Outros escritos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1970).

LEITE, J. J. 2016. **Que nunca chegue o dia que irá nos separar: notas sobre episteme arcaica, hermafroditas, andróginos, mutilados e suas (des)continuidades modernas.** Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 33, p. 285–312, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644929>
Acesso em: 15 out. 2021.



LIBÂNEO, J. C. 2012. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. L. C. 2013. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAGRO, V. M. 2020 Grafites que contra (dizem): gêneros e sexualidades na polifonia da cena urbana. Psicologia & Sociedade, v. 32.

MAZARO, J.; Cardim, V. 2017. **Da precariedade do acesso à saúde, das políticas públicas ineficazes e das técnicas clandestinas de modificação corporal utilizadas pelas travestis e mulheres trans.** Revista da Faculdade de Direito, Porto Alegre, RS, n. 37, dez. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revfacdir/article/view/73403>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MEIRELES. C. **Mulher ao espelho.** Flor de poemas, Editora Record, 1998 - Rio de Janeiro, Brasil

MBEMBE, A. 2018 **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** 2ed. N-1 Edições, São Paulo, SP, Brasil.

MILLER, J.-A. (2006). **Você quer mesmo ser avaliado: entrevistas sobre uma máquina de impostura.** São Paulo: Manole.

MILLER, J.-A. (2013). **Intervención en el Senado francés.** In Torres, M.; Schnitzer, G.; Antuña, A. & Peidro, S. (Compiladores). Transformaciones: ley, diversidade, sexuación (pp. 129-144). Buenos Aires: Grama Ediciones

MILLER, J. A. (1996) **A teoria d'Alíngua.** In: *Matemas I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. (Campo Freudiano no Brasil).

MILLER. (2009). **Perspectivas do Seminário 23 de Lacan:** O Sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, p. 9-21.



MILLER. (2011). **Intuições milanesas. *Opção Lacaniana online*** nova série Ano 2, no. 5, Julho/2011.

MILNER, Jean-Claude. (2012) ***O amor da língua***. Campinas (SP): Editora da Unicamp.

MRECH, L. M. (1999) ***Psicanálise e educação: Novos operadores de leitura***. São Paulo: Pioneira.

NERY, J. W. 2011. ***Viagem solitária. Memórias de um transexual 30 anos depois***. São Paulo: Leya.

PRECIADO, P. B. 2017. ***Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual***. 2ed. N-1 Edições, São Paulo, SP, Brasil.

PRECIADO, P. B. 2020. ***Um apartamento em Urano: crônicas da travessia***. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

SCOTE, F.; Garcia, M. 2020. ***Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior***. *Perspectiva*. Vol 38, n. 2 – p. 01 – 25, abr./jun. 2020, Florianópolis.

SOUZA, K. A. 2021. ***Transexualidade, transfobia e misoginia: espaços que produzem e reproduzem a transfobia intrafamiliar – institucional e social***. VIII Congresso Internacional de Envelhecimento Humano - CIEH Novas diretrizes frente ao envelhecimento: diversidades, cuidados, inclusão e visibilidade. 11-13 nov. *Online*. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73191>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SPIVAK, G. C. 2010. ***Pode o subalterno falar?*** Belo Horizonte: UFMG.

YORK, S. W. 2020. ***Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-graduação***. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



YORK, S. W.; Oliveira, M. R. G.; Benevides, B. 2020. **Manifestações textuais (insubmissas) travesti.** Revista Estudos Feministas, v. 28, n. 3, p. 1-12, 2020, Florianópolis.



AS NOVAS POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAS DE COLEÇÕES DIGITAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO: AS LAMS

Paloma Rayana França da Silva¹
Paulo Victor Crispim dos Santos²
Mayara Paula Atanásio Soares da Silva³

Introdução

Nos dias atuais com as novas formas de organizar e difundir coleções em bibliotecas, arquivos e museus para melhor atender as necessidades dos usuários que frequentam seus espaços físicos também houve a necessidade de as instituições repensarem nas estruturas de acervos que atenderiam essas demandas. A partir disso, bibliotecários, arquivistas e museólogos passaram a criar métodos novos para formar e desenvolver coleções, cada profissional adaptando às características de suas entidades. Passando, assim, a preocupação dos ambientes físicos para os ambientes digitais.

Mesmo com o surgimento de bases de dados com repositórios digitais, continua-se havendo a preocupação de como fazer visíveis tais coleções. Pode-se afirmar que o ponto em comum entre essas três organizações citadas a cima é o ato de preservar documentos, objetos e recursos informacionais para as gerações futuras, por isso, bibliotecas, arquivos e museus passam a ser consideradas como “instituições de memória e cultura” trabalhando com coleta, organização e disseminação de informação independentemente de seus suportes. Visando à preocupação da salvaguarda e disseminação de informação nas instituições de memória e cultura de alguns países Europeus foi desenvolvido o conceito de GLAM's (termo em inglês para as galerias, as bibliotecas, os arquivos e museus), que têm por finalidade integralizar e divulgar as coleções de suas instituições formando assim uma rede de compartilhamento colaborativo.

Criando, assim, uma maximização de acesso às coleções. Dessa forma as unidades de informação, passam a depositar suas coleções digitais em uma única base, fortalecendo a disseminação de suas informações relevantes entre as três categorias de instituições. A partir dessas novas estruturas sistemas de integralização de informações este estudo pretende analisar como esse novo conceito pode auxiliar das instituições de memória brasileiras Bibliotecas, Arquivos e Museus. Para tal objetivo será necessário entender

¹ Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco.

² Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco.

³ Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco.



como se deu o desenvolvimento do usuário para interagente, caracterizar as instituições de memória e cultura, compreender a estrutura LAM's nas instituições de memória.

Revisão de literatura

Usuários ou Interagentes?

A buscar por informação sempre foi uma necessidade do ser humano, seja para as resoluções de coisas básicas ou desenvolvimento de projetos e estruturas. Na literatura o usuário é o ser que busca a informação para saciar uma necessidade, podendo ser imediata ou não. Autores como, Guinchat e Menou (1994, p. 481) afirmam que “o usuário é um elemento fundamental de todos os sistemas de informação”, para ele é pensado, organizado, estruturado e disponibilizado o toda a informação dentro das unidades de informação.

Os mesmos podem ser classificados, como: clientes, usuários, leitores e interagentes, etc. Vai depender das necessidades informacionais que os mesmos necessitem. Em relação a essas necessidades que o indivíduo deve ter para desenvolver trabalhos e suas pesquisas, para o seu crescimento pessoal e profissional, a partir de disso, o mesmo procurará sanar o desejo, a demanda e o uso com as informações que busca (Line, 1974).

Considerando ainda que os usuários da informação segundo Guinchat e Menou (1994, p. 483) são divididos em três grupos: os usuários que ainda não estão na vida ativa caracterizados como pesquisadores, alunos e professores; os usuários engajados na vida ativa; e o cidadão.

Por tanto se leva em conta o pensamento de Sanz Casado (1994, p. 19), que passa a afirmar que o usuário da informação é aquele indivíduo que necessita de informação para o desenvolvimento de qualquer atividade, independentemente se for básica ou com maior grau de complexidade. Acreditando, dessa forma, que em algum momento da vida todo ser humano foi ou será um usuário.

Após as revoluções informacionais que as sociedades tiveram ao longo da história a informação passou a ser revista e reorganizada a partir das novas necessidades dos usuários e suas novas formas de acesso, com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), as dinamizações globais de incentivo a pesquisa e consumo de informações através dos equipamentos tecnológicos fez surgir uma grande concentração



de novos suportes informacionais, modificando dessa forma, a visão de conteúdo e fluxo informacional no entre as sociedades.

As novas práticas utilizadas pelas sociedades na busca pela informação fizeram com que novas fontes de informações surgissem e novos meios de divulgação, como o rádio, televisão, computador, internet, etc. Com essas estruturas de busca e contato com a informação, os homens passaram a se modernizar ao ponto de aprender não apenas o manuseio, mas as formas de receptividade e aceitação das informações abordadas por essas estruturas.

Diante das demandas de informação por parte dos usuários, a prática de boas formas de utilização dos recursos digitais e de ambientes virtuais tem possibilitado aos cientistas disponibilizar conteúdos e documentos de forma acessível a todos que tenham acesso e utilize as mesmas Corrêa (2014).

Visando que o público a qual se destina os conteúdos são os novos interagentes da informação (usuários que não apenas pesquisam e usam a informação, mas que produzem, divulgam e disseminam), dessa forma, tornando seres críticos e seletivos nas suas pesquisas e produções Corrêa (2014).

Os interagentes podem ser definidos como os novos usuários a partir do desenvolvimento tecnológico ao longo das décadas, passando a rever as novas formas de acesso e uso da informação principalmente com o surgimento da internet e a crescente onda de conteúdos em diferentes contextos com a capacidade de refletir, analisar, criticar as informações.

Para Primos (2005) a palavra interagente tem sido popularizada nos últimos anos através do conceito de ‘interatividade’ que acompanha os estudos mais recentes sobre o uso de ferramentas tecnológicas e dos recursos digitais. No contexto da sociedade conectada, cada usuário é um potencial autor de conteúdo na Internet e, por isso, possui um perfil marcado pelo alto nível de interatividade tanto com a informação em si, quanto com seus mediadores.

A partir desses pontos os autores Dias e Chaves Filho (2003) contribuem afirmando que no processo de comunicação no qual encontra-se a “interação” existe a conotação de ação, partilha e troca mostrando que o interagente possui uma ação sobre o conteúdo informacional a qual tem contato fazendo uma análise, discussão e uma produção crítica em cima do conteúdo.

Entendendo dessa forma que a função e análise informacional ao produzir algo que o mesmo participou ativamente da busca e seleção dos materiais, enriquecendo um tema



com sua visão sobre o mesmo, discutindo novas possibilidades e dando um novo olhar a pesquisas, criticando e opinando sobre discussões já existentes nos grupos sociedade.

Bibliotecas, arquivos e Museus como Espaços de Disseminação da memória e Informação

Durante muitos anos as bibliotecas, arquivos e museus foram tidos como espaço de guarda e preservação da memória, lugares que detinham o saber e o conhecimento fazendo com que poucos tivessem acesso as suas coleções. Foi preciso ao longo dos séculos a compreensão que essas instituições não eram apenas lugares de guarda, porém espaços que além de retratar a cultura e memória das sociedades nas quais pertenciam eram unidades de informação que difundiam conhecimento e auxiliava na produção de mais informações.

Os bibliotecários, arquivistas e museólogos passaram a enxergar a grandeza de suas coleções e a importância de as mesmas serem divulgadas para todos os cidadãos, para isso, houve uma a necessidade de conscientização de todas as classes de profissionais que participam desse universo. Com a ajuda das novas tecnologias da informação que foram surgindo e a grande onda de conteúdos que foram sendo trazidas a partir dessas vertentes tecnológicas, para suprir as novas demandas dos usuários da informação.

Com o novo perfil e necessidades desses usuários do século XXI as instituições vêm se dinamizando com novas formas organizacionais e com isso ocorre a necessidade de modificações nas unidades de informação, cultura e memória com a reorganização de coleções, sobretudo no ambiente digital, para melhor atender a demanda e as necessidades dos seus usuários, seu acesso e uso.

Sendo assim, essas instituições passaram a ser consideradas como:

Lugares de informação coletiva democratizam o acesso a cultura, história e memória social, onde pode-se produzir conhecimentos interdisciplinares a partir das visões de cada indivíduo. Sua missão é garantir a perpetuação da memória para as próximas gerações e torná-la mais um instrumento que agregue valor social (ALMEIDA; OLIVEIRA E ROSA, 2019, p. 10).

Fazendo com que as coleções que antes acessadas por poucos ganhassem destaque para o uso de pesquisas à serem desenvolvidas com o propósito de beneficiar a sociedade como um todo. Motivando o acesso, o uso, a pesquisa e a busca por produções de novos conteúdos as unidades de informação passaram a investir em sites, plataformas digitais,



repositórios, recursos humanos de diversas áreas de atuação para compor seu quadro de funcionários para agregar conhecimento, tornando assim, instituições interdisciplinares e mediadoras da informação. É a partir dessas interações dos profissionais das instituições que se considera o ato de mediador, para Silva (2009, p. 70) esse ato consiste no:

Elo entre o enunciador e o destinatário pelo qual se fundam e garantem a coerência e a continuidade institucionais da comunicação. A mediação manifesta-se na emergência de uma linguagem, de um sistema de representações comum a toda uma comunidade, a toda uma cultura.

As instituições e os profissionais passaram a ser vistos e pensados como atuantes nas práticas de estudos dos usuários como mediadores entre as informações localizadas nas coleções entre o receptor, sendo eles pesquisadores, professores, alunos, e todos os cidadãos que se interessem pelos conteúdos de suas plataformas independente de serem físicas ou digitais. Criando ambientes propícios para acesso e uso de formas práticas, dinâmicas, compreendendo o interagente, o mundo ao qual pertence e suas necessidades de informação a serem supridas.

A partir dessas atuações as unidades de informação entram em um contexto de interação social que acaba por repensar a o contexto das coleções de suas instituições de uma forma mais acessível e contextualizado e integrado entre elas, para Almeida (2009) essas instituições “bibliotecas, museus e arquivos são instituições que nunca chegaram a ter suas fronteiras bem demarcadas” incentivando, com isso, a possibilidade de unificação das coleções dessas instituições.

LAM”S

Como já foi tratado as instituições de memória e cultura tiveram que lidar com novas demandas de informação que passaram a predominar nos centros de documentação e bibliotecas, no formato digital, mudando dessa forma, o foco dos profissionais a respeito dos acervos e das novas necessidades dos usuários.

Nesse contexto, existe um movimento mundial voltado para a reunião de coleções de unidades de informação de bibliotecas, arquivos e museus (LAMs). Essa vertente tem se desenvolvido nos países que entendem como necessário o acesso, uso e divulgação das coleções de memória e informação, ou seja, busca-se a facilitação no desenvolvimento de



ambientes informacionais de forma acessível, eficiente e eficaz de acesso aberto a toda sociedade.

Dessa forma, LAMs é o termo em inglês empregado para a integração de bibliotecas, arquivos e museus. Este conceito tem por finalidade integrar e divulgar as coleções de suas respectivas instituições formando uma rede de compartilhamento e maximização do acesso às suas coleções (WAIBEL, 2018, n. p.).

Esse novo movimento vem desempenhando um papel crucial na evolução das instituições, passando a serem mecanismos que facilitam o acesso ao conhecimento e a partilha dos mesmos. Para Hedstrom; King (2003) a LAM forneceu um mecanismo distribuído e consistente por meio do qual as questões importantes como acesso, uso, divulgação, disseminação, integração e fossem discutidas e repensadas, fazendo com que a partir das discussões as novas estruturas de coleções colaborativas passaram a ser disponibilizadas entre os estudiosos, pesquisadores e toda a sociedade.

Os autores Júnior; Martins e Germani (2019, adaptado) descrevem as LAMs como o movimento das instituições de memória, informação e cultura e com o mundo LAM – que integra Bibliotecas, Arquivos e Museus, e enfatiza o acesso como a principal missão das instituições de memória na cultura digital.

Compreender a necessidade de acesso das coleções e a sua importância é um dos primeiros passos para que as instituições de memória reflitam na possibilidade do uso dessa nova modalidade. Com destaque para uma atuação colaborativa entre os profissionais da informação e as instituições relacionadas, fazendo prevalecer as peculiaridades de cada uma delas. A reunião das coleções em uma única plataforma além de facilitar o acesso e uso por parte dos usuários contribui com a divulgação de outros produtos criados, porém não acessados pelo público alvo.

Considerações Finais

Compreender as instituições de memória e cultura como disseminadoras de conteúdos informacionais nunca foi tão essencial como nos dias atuais em que os perfis dos usuários que acessa as suas coleções estão cada vez mais críticos e seletivos. Tudo isso devido a crescente onda de informações geradas diariamente e nas novas formas de acesso as mesmas, cria-se dessa forma, a necessidade uma nova organização e reestruturação das coleções que já existe e as novas que estão surgindo. Nunca foi tão importante organizar as informações para disponibilização como nos dias atuais.



Para isso as estruturas de coleções digitais precisaram ser pensadas e disponibilizadas, gerando, assim, novos recursos. Para isso, necessita-se estudar os perfis dos usuários que acessam as instituições de memória, cultura e informação entendendo que no primeiro momento, temos o indivíduo tradicional que utiliza os serviços e produtos gerados de forma mecânica e no segundo momento, temos aquele usuário que usa da tecnologia para acessar os serviços e bancos de dados e os dois tipos necessitam da informação, surgiu a indagação para os profissionais de como essas coleções podem ser dispostas para os tipos de usuários?.

Surgiu então as Lams como forma de divulgação das coleções de varias instituições de memória com o intuito de cooperação e divulgação dessas coleções, promovendo o acesso das informações dos ambientes de memória e cultura para facilitar o uso e criação de novas pesquisas. É de fundamental importância salientar a divulgação desse movimento para além dessa pesquisa para atender as necessidades informacionais dos novos interagentes da informação que pesquisam, produzem, utilizam, divulgam e disseminam conteúdos, com criticidade e seletividade.

Conclui-se que se faz necessário a sensibilização das instituições de memória, cultura e informação a cerca das lams e sua importância para a divulgação e disseminação das coleções, visando não apenas os usuários que utilizam suas redes, repositórios ou plataforma, mas os interagentes em potencial.

Referências

ALMEIDA, Isledna Rodrigues de *et al.* REPOSITÓRIOS DIGITAIS COMO ESPAÇOS DE MEMÓRIA E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÃO. **Inf. Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. , p. 117-131, nov. 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125748>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CORRÊA, Elisa C. D. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciencia da informação*, v. 19, n. 41, p. 23-40, 2014.

DIAS, A.A.C; CHAVES FILHO, H. A gênese sócio-histórica da ideia de interação e interatividade. In: *Tecnologias na Educação e formação de professores*. 2003. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/aires/unoparvirtual/textos/geneseinter.pdf>. Acesso em: 17 out 2014





GUINCHAT, Claire; MENOU, Michel. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. Brasília: IBICT, 1994.

HEDSTROM, Margaret; KING, John Leslie. **Onthe LAM: Library, Archive, and Museum Collections in the Creation and Maintenance of Knowledge Communities**. School of Information University of Michigan, 2003. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/32126054.pdf>. Acesso em: 07 Mar. 2023.

JÚNIOR, José Murilo Costa Carvalho; MARTINS, Dalton Lopes; GERMANI, Leonardo Barbosa. GLAMS E INSTITUIÇÃO DE MEMÓRIA EM REDE: uma 'infosfera' de FLORIDI? *ragMATIZES - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura*, (16), 11-30. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v0i16.27529>. Acesso em: 04 Ago. 2022.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. *Limc, Porto Alegre*, n. 45, 2005. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/cibercultura/Enfoques%20e%20desfoques%20n40o%20estudo%20da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20mediada%20por%20computador.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2023.

SANZ CASADO, Elías. **Manual de estudios de usuarios**. Madrid: Pirámide, 1994.

SILVA, Armando Malheiro Da. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. **Prima.Com**, Porto, v. 9, n. 7, p. 68-104, abr. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/aulas.LAB01/Desktop/root,+%23%23default.groups.name.manager%23%23,+68-104_CONTECSI.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

WAIBEL, Gunter. **Library, archiveandmuseumcollaboration.2018**. Disponível em: <https://www.oclc.org/research/activities/lamsurvey.html>. Acesso em: 05 Mar. 2023.



AS PINTURAS HISTÓRICAS E AS RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: ESTUDO DE CASO NO MUSEU JULIO DE CASTILHOS

Doris Couto¹

Introdução

Entre a porta de acesso e a escada que conduz ao segundo pavimento de uma das edificações do Museu Julio de Castilhos, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul – primeiro museu criado no Brasil após a Proclamação da República, chega-se a uma escadaria de ferro. No vão da escada, já no segundo pavimento há uma janela à esquerda e outra à direita. Não se trata de uma escadaria tão antiga quanto a Instituição.

É contemporânea, de estrutura metálica tubular e com os degraus emborrachados. Não há nela suntuosidade, apenas nos leva ao alto, em busca do que se espera ver em um museu de história.

Basta subir um par de degraus que o visitante se depara com uma tela de 180,00 cm x 282,00 cm. Percebe-se que se trata de uma pintura histórica, que se anuncia pelas vestes, pela arma antiga que um dos personagens empunha, pelo uniforme dos soldados e pela mobília que compõe a cena. Havia naquela escada um certo ritual que convidava a diminuir o passo, parar e debruçar o olhar sobre aquela pintura. Se trata da obra *Prisão de Tiradentes*, de Antônio Parreiras, adquirida pelo governo gaúcho em 1915.

Mais alguns passos, ao chegar o último lance de escadas, a direita se encontrava a tela de D. Pedro II, já grisalho, apesar dos pincéis de Antônio Cândido de Menezes tê-lo pintado, em 1872, com a imponência que se há de esperar de um imperador. O que se via ali era a “história como um espetáculo visual”, segundo Pereira (2012, p. 96).

O local da exposição foi tratado como uma “expografia ao acaso”, por Junior (2013, p. 1), contudo aquelas duas telas posicionadas no vão da escada, cobrindo as janelas, foi uma expografia planejada, segundo depoimento do diretor da época, que providenciou o restauro de ambas, em 2012 e queria mostrá-las. (CAPRA. Informação oral, prestado a autora em 08/12/22).

De todo modo, quem visitasse o museu, em especial nas visitas mediadas escolares, encontraria *Tiradentes* e *D. Pedro II*, “o Mártir e o Imperador” postos frente a frente e

¹ Doutoranda em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Mestra em Museologia e Patrimônio(UFRGS). Atua como Professora de Gestão de Acervos Museológicos no Curso de Especialização Lato Sensu História e Gestão de Acervos da UPF. É Diretora do Museu Julio de Castilhos / Porto Alegre, Brasil. E-mail:doris.couto@hotmail.com/ <http://lattes.cnpq.br/5629065332311495>



vizinhos da exposição sobre a Guerra Farroupilha, em cartaz em 2019. Aquele espaço de memória alimentava o presente a partir do passado representado pela ideia de um herói que serviu aos interesses dos republicanos e que era reinterpretado por cada um que apreciava a tela que o retratava em posição de resistência.

Este estudo de caso parte de meu interesse em analisar a pintura histórica *Prisão de Tiradentes*, de Antônio Parreiras, pintada em Paris, em 1914 e vendida ao governo gaúcho na gestão de Borges de Medeiros. A presença dessa pintura no vão da escada me causou profunda curiosidade quanto aos motivos de sua exposição naquele lugar e na condição de diretora do Museu Júlio de Castilhos, dali a recolhi para a reserva técnica, até promover uma pesquisa sobre a obra, o que agora se efetiva com esse debruçar do olhar sobre o artista, sobre o personagem, o momento político representado e os signos usados para consolidar um herói para a república brasileira.

Antônio Parreiras e o mecenato estatal

Muitas das pinturas que habitam os museus históricos foram objeto de encomendas oficiais de governos numa perspectiva do mecenato estatal, que no Brasil movimentou o período imperial e posteriormente a república, como nos explica Gomes,(2021):

No Brasil o mecenato oficial foi o principal motor da grande produção de pinturas de história no decorrer do século XIX e XX. Resultado da necessidade de instituir uma representação visual da nação, de seus heróis e de seus feitos, o Império manteve um fluxo contínuo de aquisições e encomendas, que hoje povoam nossos museus. Não se configurando em uma política declarada e sistematizada, esse movimento prolongou-se com o advento da república, em 1889. (GOMES, p.1, 2021)

A presença da família real portuguesa, no Brasil, ensejou, oito anos depois de sua chegada, em 1816, a vinda de um grupo de artistas e professores franceses, mediante o pagamento de pensão pelo Império, a chamada “missão francesa”. Esse grupo formou a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, convertida em 1826 na Academia Imperial de Belas Artes, a AIBA.

A equipe inicial da Escola foi formada por Joaquim Lebreton, Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, Auguste-Marie Taunay, Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, Charles-Simon Pradier, François Ovide, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos. Em 1846, Johann Georg Grimm, pintor



alemão, se junta aos professores de pintura da AIBA e potencializa os estudos e práticas de pintura ao ar livre, com a realização de expedições com a finalidade de orientar seus alunos sobre a pintura de paisagens.

Em 1884, desentendimentos entre Grimm e a direção da Academia Imperial de Belas Artes resulta no seu desligamento da Instituição, levando consigo um grupo de alunos que viriam a ser conhecidos como o Grupo de Boa Viagem ou Grupo Grimm, dentre os quais fazia parte Antônio Parreiras, que recém havia ingressado na AIBA.

Esse grupo é apresentado por Dazzi(2007, p.195) como “um acontecimento artístico” no âmbito da Academia. A autora² lembra ainda da importância que a AIBA e posteriormente a ENBA- Escola Nacional de Belas Artes, teve na formação brasileira em artes, dado que, segundo ela, apenas quinze dias após a Proclamação da República, o “Governo Provisório nomeava uma comissão, formada por Rodolpho Bernardelli e Rodolpho Amoedo, cujo propósito era a reforma dos estatutos da Academia”. Esse fato deve-se ao enfraquecimento que já era experimentado pela Instituição naquele período. Para contextualizar a carreira de Parreiras como pintor dedicado a pintura histórica e chegarmos tela do Museu Julio de Castilhos, fazemos um recorrido desde seu ingresso na Aiba, abstendo-nos do aprofundamento dos problemas da AIBA/ENBA, dentre os quais se pode citar a contenção de recursos, em especial para os prêmios de viagens de estudo na Europa e às Exposições Gerais anuais, destacando que tal perda de financiamento gerou profundo impacto no campo das artes no Brasil.

O artista ingressou na Academia Imperial de Belas Artes-AIBA, em 1884, saindo no mesmo ano para integrar o Grupo Grimm, formado por alunos do professor demitido da Academia, os quais realizaram expedições às matas do Rio de Janeiro para exercitarem a pintura de paisagem.

Como discípulo de Grimm, Parreiras passa a se dedicar a pintura de paisagens – gênero tido como alternativo ao criticado método acadêmico vinculado aos temas religiosos e históricos. Já em 1885, o pintor realizou sua primeira exposição, como nos revela Stump(2014),

Desde os primeiros anos como pintor, Parreiras busca construir as condições para a venda de seus quadros. Em 1885, dois anos após o início de suas lições com Grimm e quando já se encontrava fora da AIBA, o pintor organiza a primeira exposição

² DAZZI, Camila. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2007/DAZZI,%20Camila.pdf>



individual dentro de sua própria casa, em Niterói. No mesmo ano levaria suas telas para a Casa Wilde, no Rio de Janeiro, um dos poucos lugares de que os artistas dispunham para expor sua obra. A estratégia de uma exibição em seu lar pode ser considerada o pontapé inicial a um projeto que tomaria corpo nos anos vindouros: o de criar um mercado para si. (STUMP, 2014, p.33).

Em 1990, Parreiras se torna crítico da direção da Academia Imperial de Belas Artes e dos rumos que a instituição toma, fato que leva a sua demissão quando atuava como cátedra da cadeira de pintura de paisagem, em substituição a Georg Grimm, seu antigo mestre. Foi na condição de professor que o paisagista se aproximou de Pedro Américo e Victor Meirelles, ambos também demitidos por serem considerados ultrapassados.

Parreiras, em sua biografia, publicada em 1926, alega ter se posicionado em favor dos colegas e vincula sua demissão a postura que adotou à época. Com Pedro Américo e Victor Meirelles passa a liderar reuniões com artistas e se torna porta-voz do grupo, projetando-se no meio artístico do Rio de Janeiro.

É neste período que ele volta às suas expedições pelas matas de Teresópolis para pintar. O refúgio, além de produção que lhe permite, mais tarde, expor em São Paulo, rende-lhe o reequilíbrio e a inspiração de que precisava.

Em que pese suas passagens pela Academia, primeiro como aluno e depois como professor tenham sido de curtíssima duração, sua pintura goza de prestígio e na sua ida para São Paulo, de acordo com Stump (2014, p.53), se associa ao ateliê do reconhecido pintor paulista Almeida Junior, responsável pela criação da primeira galeria de arte do Museu do Estado, atual Museu Paulista.

Ao expor pela primeira vez na capital paulista, Parreiras logra êxito, sendo a mesma visitada, conforme Stump (2014, p.54), por 3.794 pessoas. Vende 24 telas e recebe quatro encomendas de vistas de propriedades da família Prado, dinastia fundada por Antônio Prado, que impulsionou a indústria, expandiu fronteiras na agricultura, inovou no comércio, foi vanguarda na construção de estradas de ferro e teve seu auge na produção no ciclo do café. Ou seja, Parreiras havia caído nas graças da elite paulista e a partir dali se consolidaria no mercado da arte.

Em sua segunda exposição paulista, em 1894, repetiu o sucesso de vendas e aumentaram as encomendas, permitindo-lhe com os resultados auferidos a construção de seu palacete e ateliê em Niterói, no Rio de Janeiro, sua cidade natal.



É do saldo de obras dessa exposição que o paisagista realiza a doação da tela “Manhã de Inverno” ao Museu Paulista – primeira obra a chegar na Instituição. Assim, junto com Pedro Américo, Almeida Junior, Pedro Alexandrino e outros pintores brasileiros, segundo Stump(p. 56) inaugura, em 1905, a galeria de arte daquele museu, o que vai lhe render a abertura de novos mercados. Em que pese esse feito, a tela Campo do Ipiranga, paisagem campestre que mostrava o museu ao fundo, pintura que o artista pretendia vender ao Museu Paulista, só foi adquirida pela instituição em 2010.

Apesar disso, o sucesso estava se consolidando como marca de Parreiras, que inaugura sua fase de pintura histórica sob encomenda ao expor em Belém, no foyer do Teatro da Paz. Ali o intendente Antônio Lemos lhe encomenda obras sobre o desenvolvimento da cidade e mais tarde uma grande tela para o Palácio do Governo, que retratasse a conquista do Amazonas, tema que vai dar nome a obra executada em Paris, aonde chega em 1905. Lá executa as novas encomendas e volta ao Brasil, a cada dois anos, para efetuar as entregas governamentais, dentre elas a República do Piratini e o Retrato de Bento Gonçalves, momento em que oferece ao governo republicano do Rio Grande do Sul a tela A Prisão de Tiradentes, objeto do presente estudo.

Parreiras em sua biografia intitulada História de um Pintor contada por ele mesmo(1999, p.173), confessa que não foi a Paris para “receber lições”. Já o havia feito em Veneza anos antes. Quis viver na capital francesa novos ares e em isolamento como fazia no Brasil. Declara que não se deixou atrair pela boemia e que teve “alguns camaradas em notáveis artistas”, confessando terem sido poucos uma vez que na Europa “não são muito familiares”.

Sua mudança para o estilo de pintura histórica contou com o incentivo de Victor Meirelles, pintor e amigo que o visitava todos os domingos quando ainda vivia em Niterói. “Aí estão fartos e variados elementos para quadros históricos. Por que não os pinta?” Lhe havia dito Meirelles certa ocasião.

Embora tenha recebido muitas críticas, Parreiras foi um dos mais bem sucedidos pintores brasileiros da Primeira República e atuou fortemente na consolidação do imaginário e da memória nacional ao produzir, através de sua arte, heróis como Tiradentes.

As imagens enquanto documento

Os estudos de Peter Burker nos auxiliam refletir sobre o uso da imagem quando tomada como um documento capaz de nos conduzir a um tempo que já não nos pertence. Na



obra *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, o autor (2005, p.13) lembra que o especialista em história da cultura Jacob Burckhardt, no século XIX, qualificava as imagens e os monumentos como “testemunhos das fases pretéritas do desenvolvimento do espírito humano, de objetos através dos quais podemos ler as estruturas de pensamento e representação de uma determinada época”.(tradução nossa) A teoria reafirmada por Burker (2005, p.17) é de que “as imagens, assim como os testemunhos orais se constituem como documentos históricos”. Contudo, ele problematiza as leituras da imagem como uma verdade absoluta e considera que quando um artista realiza um desenho diretamente na natureza ali se pode encontrar maior veracidade do que quando ele o produz em seu ateliê. Além disso, o autor (2005, p.22) aconselha a quem pretenda “utilizar o testemunho de uma imagem” a estudar o que pretendeu seu autor e a cultura em que a produziu.

Em sentido idêntico, Erwin Panofsky (1932, p.89) afirma que “um indivíduo que nunca tivesse ouvido nada sobre o conteúdo dos Evangelhos provavelmente teria compreendido a Última Ceia de Leonardo como a exposição de uma agitada refeição coletiva motivada, a se deduzir pelo saco de dinheiro, por uma questão financeira. Esse exemplo joga luz ao problema da interpretação de uma obra e assim como as ponderações de Burker se somam a estudos que

As ponderações de Burker são importantes para o presente estudo, pois, boa parte das pinturas históricas sofrem interferências externas a própria vontade do artista, em especial quando feitas sob encomenda, mas segundo o autor, também pelo desejo do que o artista de mostrar na obra, não ficando imune a isso, sequer a fotografia, tomada ingenuamente por muitos como a captura de um tempo congelado, tal qual se apresenta naquele momento.

Os usos da pintura histórica na construção da memória coletiva brasileira

Não são raras as telas pintadas em referência a fatos e personagens históricos carregados nas tintas do “simbólico”, fazendo do acontecimento uma epopeia e, por vezes, se aproximando ao alegórico, como ocorre em *A Batalha do Avaí*, de Pedro Américo, em que o artista, entre outros elementos, apresenta soldados paraguaios sem uniformes, descalços e de torso nu”, como observa Schwarcz(2013),



Os soldados de López que merecem destaque na tela, representados em primeiro plano, estão todos, à exceção de um, de peito nu e pés no chão.[...]Ao contrário dos paraguaios, a tropa brasileira é cuidadosamente representada com uniformes garbosos, nos quais não faltam detalhes. Dos soldados rasos ao comandante em chefe, feridos em ação, todos aparecem impecavelmente vestidos. (SCHWARCZ, 2013, p.59)

Segundo Castro (2007, p.60) na França, em 1801, o método científico foi incorporado à produção de pintura, com a oferta, pelo governo, de documentação que embasaria a produção para os *salons*, comuns à época. Apesar da documentação indicar uma versão oficial para o que deveria figurar na pintura, a difusão metodológica do suporte documental impactou esse tipo de obra. Este foi o caso de Pedro Américo, seis décadas mais tarde, que se serviu de exemplares de uniformes das tropas brasileiras que lhe foram enviadas por Caxias, de combatentes cujo testemunho o artista coletou para pintar com maior verossimilhança e no caso de Parreiras, cujos relatos e notícias em jornais gaúchos dão conta, de viagens, busca por objetos e depoimentos para a pintura da Proclamação da República do Piratini, encomendada pelo governo de Borges de Medeiros.

Borucúa (1992, p.13) vai nos dizer que,

As imagens se tornam documentos humanos, grávidos de informação histórica, porque ao descobrir-se os laços que as uniram ao meio cultural e aos homens concretos, de carne e osso, do passado, as formas artísticas no revelam a estrutura psicológica predominante na classe e no período para o qual foram criadas, os estados mentais e as atitudes dominantes da época. (BORUCÚA, 1992, p.13)

De maneira semelhante o historiador brasileiro Ulpiano de Menezes(1991), rechaça a ideia de que a pintura possa ser compreendida apenas pela iconografia. Para ele a pintura histórica representa, para além do episódio de que trata, o imaginário da época em que foi produzida, vindo a oferecer subsídios para “reconstruir e entender” esse momento, que, em geral, está distante de nós.

Castro(2010, p.10), nos lembra que as pinturas históricas, produzidas por pintores da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) foram tidas como ferramenta política, “responsável unicamente por produzir símbolos e imagens fomentadores de uma identidade nacional e glorificadores do Estado Imperial.”

A autora diz ainda que “os museus de história surgem como espaços públicos de controle da representação do passado, marcados pelo sentido da instrução pública”,

incidindo nos processos civilizatórios de um Brasil que se desenvolvia a partir dos modelos culturais europeus. Neste sentido, vale retomar o estudo de caso proposto a fim de nos determos em aspectos que chamam a atenção na pintura *Prisão de Tiradentes* e na forma como o Museu Julio de Castilhos a trouxe a público.

Entre o pincel e a imagem – o que se mostra e o que se diz



Imagem3: À esquerda o estudo feito em 1910, em Paris.Acervo Museu Antônio Parreiras. À direita tela executada e vendida ao governo do Rio Grande do Sul em 1914.Acervo Museu Julio de Castilhos

974

A cena produzida por Parreiras é fruto exclusivo de sua imaginação, pois, não há nenhum registro sobre o momento em que Tiradentes é surpreendido pela presença dos soldados e pelo oficial do Império que o prenderiam na noite de 10 de maio de 1789, numa casa na Rua dos Latoeiros no Rio de Janeiro, atual Gonçalves Dias.

Outra questão relevante que nos leva de volta às opções que um pintor faz ao representar dado momento histórico é o fato de que Tiradentes, havia sido comandante da Cavalaria que fiscalizava a estrada do Caminho Novo, na condição de alferes, posto equivalente ao de segundo-tenente, em Minas Gerais, mas de acordo com os Autos da Devassa da Inconfidência Mineira(2016, p.35), ele havia se licenciado do posto para viajar ao Rio de Janeiro com o pretexto de acompanhar a análise de um projeto que havia submetido ao Império, embora pretendesse continuar a articulação em prol do regime republicano. O licenciamento de um militar também é uma espécie de exclusão do praça do serviço ativo de uma Força Armada, logo, não poderia ter sido apresentado de farda na tela de Parreiras, não houvesse um finalidade de empoderamento do personagem, uma vez que a prisão de um civil não teria o mesmo impacto do que a prisão de um militar que traíra a pátria.



A diferença entre o estudo de 1910 e a obra finalizada em 1914, período em que residia em Paris, em que pese o artista afirme que não havia ido à França para “receber lições”, demonstra um amadurecimento em sua técnica.

Tanto no estudo quanto na tela, o artista apresenta uma cena diurna, mais evidente no primeiro, com o céu azulado claramente avistado pela janela e mais discretamente, mas igualmente visível por entre a cortina transparente de uma abertura existente atrás dos soldados, apesar de a prisão ter ocorrido à noite. Por que uma cena diurna, quando os registros históricos indicam que a prisão se deu à noite?

Há de se notar ainda a postura mais ereta na obra final, com o peito projetado para a frente, cabeça erguida em desafio, braços em posição de defesa, inclusive com a arma totalmente visível aos militares responsáveis por executar a prisão; um quarto confortável na tela enquanto o do estudo mais se assemelha ao de uma modesta pensão; a ideia de que Tiradentes havia sido surpreendido e havia se levantado às pressas derrubando a cadeira traz uma dramaticidade à obra que não se localiza no estudo; também observa-se a mudança na posição da cama, o desaparecimento da janela existente no estudo e alteração significativa da arquitetura e decoração do ambiente.

Ao inverso de Pedro Américo que apresentou soldados desnudos e descalços, o civil José Joaquim da Silva Xavier fora trazido à público com a farda porque prender um civil por insurreição ao regime imperial não teria o mesmo impacto que prender um militar. Além disso Tiradentes seria o único civil entre militares presos e assim o pincel do artista interveio na história e cristalizou no imaginário nacional republicano uma cena improvável.

Corona (2016, p.12) faz referências ao momento de tomada de decisão do pintor. Nos diz ela que “na verdade, não é apenas a pintura que se interroga, mas o próprio pintor, que, diante da tela em branco, se interroga na busca de uma tomada de posição”. Neste sentido, Parreiras foi autor da única obra que mostra Tiradentes em posição de resistência, altivo e disposto a lutar pela república, na qual acreditava como alternativa ao regime imperial português, características estas apropriadas para o herói fabricado pelos republicanos, que viria a cumprir importante carga simbólica voltada a angariar a simpatia popular, necessária para consolidar o novo regime e evitar que o povo se posicionasse em favor do imperador.

Silva (2017) enfatiza o papel da arte e de Parreiras na afirmação do novo regime,

A Prisão de Tiradentes é mais um dos registros novecentistas, que marcam a necessidade de uma época, propondo reconstruir a memória nacional. A tela de Parreiras cumpre com a personificação da figura de Tiradentes. Contribuindo para a



idealização da imagem do herói e mártir se cristalizar definitivamente na memória nacional. A arte apresenta-se como discurso histórico como apoio para a legitimação dos interesses políticos e poderes vigentes. (Silva 2017. p.45)

Compreendendo como o governo republicano articula a figura desse herói, quase cem anos depois da prisão, enforcamento e esquartejamento de Tiradentes, buscando no passado um personagem para legitimar o presente que acabara de mudar o regime político brasileiro, se torna compreensível a pronta aquisição da tela por Borges de Medeiros, um fervoroso republicano. Bosi (2003, p.31) nos lembra que,

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, 2003, p.31)

Se retomarmos a carreira de Parreiras na pintura histórica nos recordaremos de que ele soube transitar nas estruturas de poder, habilitando-se a produzir representações dos fatos que se localizam no que Bosi chama de “índices comuns” ou que dito de outro modo, aqueles que reforçam o pertencimento coletivo, que foi o caso da Proclamação da República, ancorada no desejo de país livre do império encarnado na figura de Tiradentes.

976

O uso da obra no discurso do Museu Julio de Castilhos



Imagem1: Tela A Prisão de Tiradentes. Antônio Parreiras, 1914.
Instalação no Museu Julio de Castilhos, 2019. Acervo MJC.



A tela de Parreiras (Imagem 1) chegou ao Museu em 1972 e figurou em espaços diversos da instituição em exposições temáticas e por fim, entre 2012 e 2019, no espaço inusitado do vão da escada. Em 2020, a obra foi retirada de exposição e levada à reserva técnica.

Durante as visitas escolares desse período os mediadores valeram-se da iconografia da obra para comentá-la com o público, sem, contudo, ter ocorrido pesquisa sobre a sua produção, sobre o artista e os aspectos políticos implicados na ação republicana de alçar Tiradentes a condição de herói.

Ainda salta aos olhos o fato de o museu sequer possuir a documentação de permuta da obra e as escassas informações contidas na ficha catalográfica. Não há, por exemplo, qualquer anotação sobre a existência de um estudo que precedeu a pintura e tampouco referência ao fato de que esta obra foi uma oferta do artista ao governo e não uma encomenda, como se deu com as outras duas obras adquiridas de Parreiras.

Há na instituição diversas pinturas históricas que trilharam o mesmo caminho de invisibilidade dos aspectos atinentes a história da arte, o que acaba por privar os visitantes de muitas informações interessantes que comporiam um discurso museológico robusto e atrativo.

Podemos atribuir essa postura a pouca interface entre os campos da história e da história da arte envolvendo o Museu, em que pese as obras de arte do Museu Julio de Castilhos, em muitos momentos tenham sido emprestadas para exposições de arte, sem, contudo, gerar intercâmbio de conhecimento entre as equipes envolvidas, perdendo assim os dois campos, que poderiam atuar conjuntamente para a potencialização do acervo, bem como para evidenciar o museu de história também como lugar para a atuação dos historiadores da arte.



Imagem 2. Tela Prisão de Tiradentes em exposição, 2023. Foto: Acervo da Autora

Em 2023, por ocasião do aniversário de 120 anos do Museu Julio de Castilhos, a tela Prisão de Tiradentes (Imagem 2), ganhou um espaço privilegiado logo na primeira sala da Instituição, onde as descobertas da pesquisa foram apresentadas junto com uma cópia do estudo feito pelo artista, em 1910, antes da produção da obra final e vem obtendo excelente avaliação no estudo de público que o museu realiza.

978

Referências

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Autos de devassa da Inconfidência Mineira. Coleção Minas de história e cultura.V.11 – Belo Horizonte, 2016.

BORUCÚA, José Emílio. In Historia de las imagenes e historia de las ideas – La escuela de Aby Warburg. Ed. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

COLI, Jorge. O sentido da batalha: Avahy, de Pedro Americo. Projeto História v. 24. ARTE DA HISTÓRIA E OUTRAS LINGUAGENS, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/746>. Acesso em 23/10/22.

CORONA, M. Por que pensar sobre a autorreferencialidade em pintura hoje?. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 2, n. 3, 2017. DOI: 10.5965/24471267232016011. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9064>. Acesso em: 13 jan. 2023.



DAZZI, Camila. "A REFORMA DE 1890" – CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (1890-1900). III ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2007/DAZZI,%20Camila.pdf>. Acesso em: 13 nov.2022.

GOMES, Paulo César Ribeiro. A coleção de pinturas do Palácio Piratini no colecionismo estatal do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://academiademedicinars.com.br/wp-content/uploads/2021/08/2.5.-Pal%C3%A1cio-Piratini.pdf>

JUNIOR, Augusto de Lima. Alferes Joaquim José Xavier – o Tiradentes. v. 10 n. 32 (1992): O ALFERES - JANEIRO/MARÇO 1992

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Pintura histórica: documento histórico? Caderno de Sábado. Jornal da Tarde/O Estado de S. Paulo, 27 jul. 1991.

NASCIMENTO, Marlene Ourique do. Na pista das imagens: produção e circulação de pinturas históricas no Rio Grande do Sul de 1914 a 1935. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, 2015 (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117818>

PANOFSKY, ERWIN. In A Pintura.Vol.8 Descrição e interpretação. Organização Jacqueline Lichtenstein. 2ª Edição. Editora 34. São Paulo, 2022.

PARREIRAS, Antônio. História de um pintor por ele mesmo. 3ed. Niterói Livros, Niterói, RJ, 1999.

PETER, Burkert. Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico. Crítica SI. Barcelona, 2005.

SALGUEIRO, Valéria. Antônio Parreiras: notas e críticas, discursos e contos: coletânea de textos de um pintor paisagista. EdUFF, Niterói, RJ. 2000.



SANTOS, D. V. C. dos. ACERCA DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO. *rth* |, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 27–53, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28974>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz et al. *A Batalha do Avaí – a beleza da barbárie: a Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo*. Ed. Sextante, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Graciene Lilian Lima. *O TRAÇO DE ANTÔNIO PARREIRAS SOBRE A INCONFIDÊNCIA MINEIRA*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em História. Brasília 2017.

STUMPF, Lúcia Klück. *A TERCEIRA MARGEM DO RIO: Mercado e sujeitos na pintura de história de Antônio Parreiras*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Culturas e Identidades Brasileiras do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia. São Paulo, 2014.



A CULTURA DO ESCRITO: UMA DISCUSSÃO MULTICULTURAL

Edilma Cotrim da Silva¹

Introdução:

Para fazer a junção dos conceitos destacados é necessário entender os papéis sócias que eles exercem. Entendendo que a crítica cultural, traz explícito que numa sociedade heterogênea, quanto a gênero, raça, religião, “necessidades especiais”, padrões culturais e outros, dessas diferenças surgem conflitos, porque a sociedade e a escola padronizaram uma cultura e raça como a correta e a euro americana e branca se destaca como o modelo e o êxito da civilização. O contraponto dessas verdades é a produção de direitos desiguais de sobrevivência e ação individual no espaço vivido. Gerando-se nesse contexto histórico, conflitos dos subalternos em busca de seu reconhecimento e respeito ao seu modo de ser pensar e agir. Para estudar essas contradições produzidos cabe, neste estudo, lançar mão do movimento multiculturalista, iniciado no final do século XIX nos Estados Unidos com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis.

Neste estudo, ganha força a tendência do multiculturalismo crítico e de resistência. Tomando essa compreensão, é possível afirmar que a escrita possui de forma inquestionável importância em nossa sociedade, demarcando posição entre estudiosos ao afirmarem que a história da humanidade pode ser dividida em antes do domínio da escrita e depois dessa, diante disso é necessário discutir o que isso traz de implicações para nossa sociedade hoje, ou seja, o que isso representa para aqueles que ficaram fora do processo da cultura do escrito, ou melhor, para os que tiveram seus direitos cerceados ao mundo da cultura do escrito .

Pensar a cultura do escrito requer trazer para a interpelação da crítica multicultural aqueles que não a dominam, pois mesmo que não sejamos exclusivamente uma sociedade baseada na cultura escrita e, embora tenha perdurado no Brasil uma forte tradição oral, resultante do persistente alto índice de analfabetismo – estimado em 82,3% da população no primeiro censo oficial realizado em 1872 e ainda parte do cenário nacional no ano 2010, registrando a marca de 16,7% da população brasileira. Ignorar essa rasura produzida pelo processo civilizatório é deixar uma nação diminuída nas suas responsabilidades civis.

¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia, doutoranda em Crítica Cultural – Programa – Pós Crítica da UNEB. E-mail: edilmacdas@gmail.com



Cultura do escrito

Segundo SILVA e BRANDIM (2008:56) “Os precusores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes”. Esses precusores foram essenciais para que no século XX por meio de novos intelectuais o tema se voltasse também à educação.

O pós-modernismo que defende a valorização da pluralidade cultural no seu discurso curricular ajuda o fortalecimento dos estudos multiculturais nos anos 80 e 90. Hoje na contemporaneidade o tema é influenciado pela globalização, com os intercâmbios culturais fala-se de uma hegemonia cultural, o que tem causado problemas sociais.

No universo dos que não dominam a cultura do escrito aparece o letramento que é entendido que, mesmo que alguns dizem ser alfabetizados não significa ser suficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Há alguns anos, bastava que a pessoa soubesse escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada, mas atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário, não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

O que vêm sendo realizado, no percurso das últimas décadas, em diversos países no mundo, mais que descrever de maneira dicotomizada as diferenças entre a cultura escrita e a oral, procuram apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais, para diferentes casos históricos, foram construídas determinadas culturas escritas e um conjunto determinado de impactos políticos, sociais, culturais. Buscam, ainda, não apenas apreender em que o escrito impactou ou tem impactado o modo de vida dos sujeitos e das comunidades, mas compreender de que modo os sujeitos e as comunidades se apropriaram ou têm se apropriado do escrito.

Para a busca do objetivo proposto, inicialmente, a pergunta é como lidam com a cultura do escrito? De antemão, em um levantamento anterior, junto aos moradores da comunidade Laje do sapato, situada no município de Guanambi e na comunidade de Rio do Soturno, situada em Canudos, as duas pertencentes ao estado da Bahia. Em ambas, foi constatado que essas pessoas que não leem e não escrevem, preservam conhecimentos adquiridos através da escrita, oralizados por outros, se valem da capacidade da memória para lidar com um mundo dominado pela escrita. São invisibilizados pelo estado, mas



não deixam de pagar tributos e contribuem muito para o engendramento do capitalismo com suas forças de trabalho e como massa de oprimidos em um mercado que só tira deles e sequer facilita suas vidas no coexistir em um cotidiano dominado pela escrita.

Devido a essas circunstâncias, surgiu o termo letramento que vai além do ler e escrever, onde é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, e modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa que sabe fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Portanto, letrar é mais que alfabetizar, mas não podemos separar os dois processos em que o aluno, primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização, e desenvolvendo as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, ele adquire o letramento.

Segundo SOARES (2010, p.39), o surgimento de novos termos faz parte da necessidade que a sociedade tem para nomear coisas e objetos para que realmente eles existam, assim, a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Neste sentido é possível concluir que segundo Soares: “Letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.”

É perceptível que a ideia de que os atos de ler e escrever não existem independentemente, mas atendem a objetivos sociais. Desse modo, diversos fatores sociais inter-relacionados sustentam a sobrevivência de determinados atos de ler e escrever e esses atos estão relacionados a especificidade múltiplas de cada povo, portanto o letramento não se resume ao aprendizado formal da escrita, mas também compreende os usos sociais que as pessoas fazem dela, conforme as atividades que desempenham e as demandas de suas vidas diárias. Nesse sentido, tanto Laje do Sapato como Rio do Sturno se imbricam.

Caminhos para uma discussão multicultural

Amparado no que diz (BARBIER, 1998, p.169): da mesma forma que o indivíduo, o grupo, para se conhecer, precisa da interpretação do outro, não do *grande decifrador* ou inexorável decodificador, aquele que trabalha com as aparências, mas do *espelho-ativo*, isto é, aquele que reflete e também se envolve, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, *hermenauta da existência*, o intérprete da vida, cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a *autonomia elucidada*, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos. Desse modo, Barbier critica a atuação



distante e interpretativa que permite a alguém que não está junto arvorar-se a dono da verdade.

Após identificar em Barbier (1994, 1998, 2002) os princípios fundantes da escuta sensível como mecanismo metodológico da narrativa, levamos em conta que ouvir para entender exige mais do que normalmente se faz. Cobra uma sensibilidade maior para com o outro, raramente obtida sem que se crie um lugar do diálogo verdadeiro. Ação essa que Paulo Freire (2003, p.115) define em seu método: ativo, dialogal, participante, uma atitude para a liberdade rumo à busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), todos estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: A mola propulsora é amor, humildade, esperança, fé, confiança. Por isso, o diálogo comunica”. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante.

Dar voz aos que não dominam a cultura do escrito possibilita adentrar no universo dos que ficaram à margem de um mundo que coloniza excluindo e inviabilizando, e ainda rotula e estereotipa como analfabetos e inferiores frente ao mundo. Não é possível alavancar uma nação deixando milhares renegados a condições que comprometem as suas existências.

Em “As palavras e as coisas”, Michel Foucault (2002), sinaliza que a cultura e os povos podem ser conhecidos e definidos de acordo com a sua linguagem. Assim, se a ausência do escrito, como elementos constitutivos da linguagem permitem conhecer, problematizar aspectos da organização, da vida de uma determinada sociedade uma vez que permeiam o universo cotidiano onde a comunidade põe em práticas linguagens que produzem, reproduzem e transformam os espaços em que se inserem, a ausência destas escritas, também podem evidenciar a construção cultural dessas pessoas.

Uma base filosófica possível para abarcar essa compreensão se centra em Deleuze e Guattari que criaram a filosofia do devir, onde apontam que toda existência estaria em constante mudança. Os linguistas tentam definir a escrita e a língua de várias formas, mas é perceptível que, sempre algo escapa. Exatamente nesses espaços surgem as inquietações e necessidades de outros estudos.

Esse apontamento é vislumbrado o rizoma, pois este nos ajuda a descobrir novas formas de pensar, livres de associações de conceitos e ideias já existentes, mas que podem se conectar com outros conhecimentos, outras pessoas, ampliando a nossa maneira de refletir sobre algo, nos levando a desconstruir ideias, que antes poderiam ser tidas como verdade e agora, por meio do pensamento rizomático, entendemos que não existe uma verdade única, o que existe, são pontos de vista distintos e que em diálogo, geram novos conhecimentos.



A conexão é o próprio rizoma, enquanto a heterogeneidade dele, sua capacidade de seguir uma linha de fuga, de fugir da hierarquia, o torna mais eficaz na tentativa de criar as conexões, ou seja, é por meio da diferença que são construídos novos pontos de partida, gerando novas ligações, seja de pessoas ou de conhecimentos.

O rizoma possui o princípio da multiplicidade. Segundo os autores “É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15). Logo, notamos que segundo os autores, é por meio da multiplicidade, ou seja, dos pensamentos diversos, que é possível desenvolver novos conhecimentos.

Os rizomas possuem o princípio de ruptura assignificante, isso quer dizer que quando um rizoma sofre uma ruptura em um certo ponto, ele acaba formando novas conexões, seja em uma de suas velhas ou novas linhas, por causa de sua natureza descentralizada, em que todas as ideias devem ser respeitadas.

As nossas organizações sociais são não rizomáticas, pois as tradições são hierárquicas, estáticas e singulares e a ideia de rizoma a partir do ponto de vista filosófico dos autores Deleuze e Guattari é necessariamente progressiva, ou seja, se pensarmos em uma sociedade organizada por hierarquias como algo negativo ou até injusto, então é possível construir uma utopia com um pensamento rizomático em mente. É uma possibilidade de tentar melhorar a sociedade tão desigual em que vivemos.

A maior parte da população que não domina a escrita vive de uma forma excludente frente às hierarquias criadas pela cultura do escrito, nas duas comunidades estudadas, foi possível identificar que estão abaixo da linha da pobreza, moram em periferias, passam necessidades primárias como: falta de alimentação adequada, tratamento de saúde, acesso às escolas entre outros direitos fundamentais. Em busca de nos movermos em um rizoma, então, precisamos pensar de forma rizomática para assim conseguirmos construir um mundo mais justo, onde os sujeitos tenham suas diferenças valorizadas, assim como seus direitos e ideias respeitados.

Caminhos que se cruzam: o encontrado

A investigação aqui apresentada teve como ponto de partida as escutas realizadas, no primeiro semestre de 2022, com os moradores da Laje do Sapato e Rio do Soturno, através de rodas de conversas, destacando que são comunidades pertencentes à cidade



de Guanambi e Canudos, no estado da Bahia. Apesar de se distarem 850 quilômetros uma da outra, ambas se assemelham nas práticas de letramento frente à cultura do escrito. Nas suas falas, poucos se declaram analfabetos, mesmo aqueles que aprenderam a desenhar o nome, dizem que sabem um pouquinho. É perceptível o sentimento de culpa, em nenhum momento externam que subtraíram seus direitos à uma cidadania justa. São incapazes de atribuir ao estado a ausência de uma escola nessas comunidades. Empurrados pelo cansaço da lida no campo, pela distância das escolas e pelo pouco recurso, a maioria abandonou a escola ou nem tentou ir até ela.

O espaço de escuta foi criado com a finalidade de perceber essa dissonância; de oferecer um espaço/tempo para a significação do não pertencimento ao mundo do escrito, bem como de propiciar a esses sujeitos condições para refletirem sobre suas identidades e suas condições enquanto ser social, pois o que resta é reconhecer que por meio da multiplicidade, ou seja, dos pensamentos diversos, que é possível desenvolver novos conhecimentos de si e a partir de aí buscar uma transgressão do ser.

A escuta sensível, na dimensão, proposta por René Barbier (1994, 1998, 2002), melhorada com os princípios de dialogicidade em Freire (1985, 2003, 2008), no rasteio de encontrar resposta para a questão-problema: como promover a compreensão coletiva dos seus papéis em busca de uma consciência dos seus direitos, que foram subtraídos pelo estado. Apoiado no que diz (FREIRE, 1985) urge ainda, um pensar verdadeiro, que é crítico, que entende a realidade como processo, que tem no tempo histórico valor e sobretudo compreender que não há diálogo se não existe fé na humanidade.

As rodas de conversas colidiram nos princípios da dialogicidade enquanto prática de uma natureza humana e a democracia, levando em conta a exigência epistemológica a partir das suas razões e das suas relações, entendendo que são fatores que partem de uma exigência humana e uma necessidade democrática de um povo. Não diferente, os dois autores BARBIER (2002), FREIRE (2003, p.120) observaram que escutar sem preconceito não quer dizer aderir ao outro, a autêntica oitiva não anula a discordância daquele que ouve, quando for o caso. Ouvir e entender possibilita a quem ouve respaldar melhor as próprias organizações.

É comum se queixarem das distâncias, de serem esquecidos pelos municípios e se posicionam como se fossem pessoas sem importância frente aos das cidades, denunciam uma marginalidade cujo conceito ecoa em SANTOS (1979) ao afirmar que esta é adotada como limite do grau de marginalização, as famílias e os indivíduos pertencentes ao grupo dos que recebem um rendimento *per capita* inferior àquele definido como correspondente



às condições de manutenção de um determinado nível de consumo seriam empiricamente identificados ao contingente populacional marginal. O problema da marginalidade aparece aqui reduzido às definições das categorias econômicas, deixando de lado o universo dos direitos civis, do acesso aos serviços e, no limite, do direito à cidade, como um direito superior, mas dependente em relação aos demais.

A cultura do escrito demarca posições sociais e categoriza importâncias entre os que a dominam, a ponto de confundirmos educação e cidadania com escolarização. Neste viés produzimos exclusões sociais e dominações de uma classe social sobre outras.

Todas as considerações dos teóricos abaixo são palpáveis em ambas as comunidades. A ausência da mão do estado, os direitos, amplamente negados e a inferiorização e marginalização do humano estão presentes.

Dominar a leitura e a escrita são exigências sem as quais não permitem o direito de o cidadão exercer sua cidadania. É obvio que essa condição exclui uma fatia da sociedade que vive dioturnamente atropelado pela ausência desse domínio, que torna imperativo na sua condição de viver numa organização social estruturada em torno da escrita. Dimensionado de forma clara é destacado que “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1985, p. 16).

Uma explicação muito pertinente é encontrada em CALVET (2011), a escrita nasceu de uma necessidade de poder, seja religioso ou feudal. Assim, percebemos que, desde o início, a escrita esteve relacionada a poder, sendo que, de acordo com o mesmo autor, ela foi “inicialmente propriedade das classes que estavam no poder” (CALVET, 2011, p. 122). Isso porque, de acordo com ele, “o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições políticas e sociais” (CALVET, 2011, p. 135).

Bem observado por Freire (2008), a marginalidade traduz o conviver com problemas que negam a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência e segurança, sendo impossível que esta seja uma opção daquele que é marginalizado. Demonstra que é uma condição forçada, assim como o é a exclusão daquele que é marginalizado: “Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência”. (FREIRE, 2008, p. 86).

Para se condicionarem no sistema, muitos usam de vários estratagemas desenvolvidos por anos de exclusão e pela busca da sobrevivência nesse meio, sem a consciência de que sua libertação virá pela sua formação. Entendendo que sua formação tanto em Rio do



Soturno como em Laje do Sapato está calcada na consciência de si, da sua realidade e sobretudo das identidades dos seus povos. As evidências precisam se deslocarem para a essência do existir, romper rótulos e se auto afirmarem nos seus espaços. Nas suas falas denunciam sempre afirmativas como: “nós somos fracos, nós não somos ninguém, precisamos de alguém para nos ajudar a lidar com documentos.” Quando explicam por que não dominam a escrita? Respondem de cabeça baixa e com o olhar de tristeza e sempre se culpam de alguma maneira. Não conseguem perceber o mundo hierarquizado, marginalizado e que a escola nunca foi para todos, sendo assim, nem a cultura do escrito, Inspirado em Richard (2002) é possível dizer que as rodas de conversas, realizadas nas duas comunidades propôs um exercício teórico e crítico de desordenamento das estruturas institucionais e ideológicas. Extravasou a formalidade das culturas construídas e todos se perceberam sem referências de nenhuma ordem pré-estabelecidas.

Considerações finais

É complexo se dispor a escutar. Partindo do princípio que a escuta significa compreender o outro a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Impõe sair do seu universo conhecido para olhar com a imagem desse outro. Cobra aqui, consciência sobre as próprias razões para, despindo-se delas, abrir-se para novas congruências

Exposto isso é possível dizer que o contexto da comunicação oral, nas comunidades de Laje do Sapato e Rio do Soturno denunciam que há paradoxo na fala humana, de maneira que, ao mesmo tempo, que é banal e rotineira, há um descompasso entre o que se pretende dizer, com base na língua e na lógica, e aquilo que é normatizado e dito, numa sociedade que usa as convenções. Ao lado dessa diferença forjada pela história dos seus moradores, é possível encontrar uma com a outra. Trata-se do gesto que a separa, em tudo que foi dito, o efêmero do durável. Nessas relações sociais instauram uma espécie de distinção entre os discursos que se dizem no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo de quem os pronunciou.

Nas duas comunidades foram evidenciados que há um esvaziamento na palavra “esperança” no sentido de terem suas necessidades atendidas. Vivem como esquecidos. A escuta sensível sinalizou que possibilita o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes, de modo a transformá-los em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Comunidades essas que, no exercício do diálogo e do respeito mútuo, aprendem a escutar e a compreender o outro, assumindo-se como iguais, apesar das



diferenças culturais e sociais marcantes entre os indivíduos. É imperativo resgatar o conceito de esperança de Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

Esse outro modo de existir já é uma realidade nas duas comunidades, falta-lhes a consciência da importância que eles desempenham no mundo, quais formas podem se auto afirmarem, mesmo frente ao desenho social que fizeram para eles. Compreender que não foram escolhas erradas nas suas vidas, e sim, são parte de um processo de organização social, onde suas existências foram planejadas, portanto reconhecer-se como tal, torna-se ponto de partida para o fortalecimento de suas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, L. J. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial: 2011

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. *Em Aberto*. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 4). São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1980).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.



GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade: ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1979, 156 páginas.

RICHARD, Nelly. "**Saberes de mercado e crítica da cultura**". In Id.: **Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política**. Trad.: Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed.Ufnig, p. 188-206, 2002b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS TRANSFORM(AÇÕES) EDUCACIONAIS

Thais Aparecida Santos¹

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por finalidade abordar a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, verificando as possibilidades e desafios na inclusão social da criança com deficiência no ambiente escolar, visando a possibilitar melhor engajamento professores, estudantes e o próprio entendimento acerca do que viria a ser entendido como deficiência.

Ao incluir a pessoa com deficiência, a escola possibilita a integração da criança com a aprendizagem, possibilitando sua socialização, possibilitando em compreender como a escola tem se posicionado frente ao processo de inclusão. De acordo com Mendes (2016, p. 388):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

A educação inclusiva, requer que a escola possibilite a integração dos alunos com deficiência, buscando um ambiente de aprendizagem, habilidades e desenvolvimento. Contribuindo o tempo-espaço de cada um, seja com ou sem deficiência, acolhendo as diferenças e suas potencialidades.

Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente no qual as crianças não são apenas matriculadas e inseridas, mas um lugar que assegure suportes para um ensino eficaz, auxiliando os educadores na inclusão com um todo. O conceito inclusão vem sendo debatido por vários vieses epistemológicos, na tentativa de reconstruir e visualizar novas formas de ser e estar no mundo através das diferenças, na diversidade existente, na promoção de suportes para melhores condições de ensino-aprendizagem. Nas narrativas que cruzam a singularidade de cada indivíduo, no processo de inclusão e interação aluno,



escola e educador, na busca de aprimoramento no processo educacional para além da integração, mas na equidade de acesso para todos, na adequação ao ambiente escolar, a historicidade do aluno, no contato consigo mesmo e com o mundo.

O objetivo dessa discussão é analisar principais dificuldade de acesso ao processo de inclusão educacional, na tentativa de corroborar com desafios e possibilidades da inclusão educacional e social da criança com deficiência. A inclusão trata-se de um reconhecimento em sua totalidade, não na integração, entender, compreender, envolver, implicar condições necessárias para assumir um ensino de qualidade nas diferentes construções de conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo nas pesquisas que retrata a inclusão. Pautando-se em buscas que relatam a inclusão no ambiente escolar. Foram pesquisados Scielo, Capes e Google acadêmico, visando melhores argumentações do tema inclusão escolar. Na perspectiva de indagar e aprimorar possibilidades e desafios na condução educacional nas questões pertinentes, desafiadoras da inclusão e de inúmeras barreiras diante do assunto referente a inclusão.

992

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola como espaço inclusivo tem sido alvo de reflexões, não elencamos a perspectiva de acesso, mas de pertencimento à escola, “educação para todos”. De acordo com Mantoan (2001).

O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de (constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Na aquisição de inclusão o estudante estende para vida toda sejam no conhecimento, pertencimento e aprendizagem. Com base nas pesquisas realizadas é possível ressaltar que



o educador, junto com sua equipe escolar possa desenvolver, avaliar, reavaliar diferentes olhares diante da inclusão escolar e social para transformação da inclusão

Segundo Mendes (2006), existem vários paradigmas diante da inclusão, entre estratégicas e democracias de acesso dos estudantes diante do cenário da história da educação. A inclusão vai além das diferenças, não é excluir, mas incluir os estudantes nas suas potencialidades.

Fica explícito também, o conhecimento que o professor tem que possuir em relação a cada aluno, tendo em vista a aplicabilidade de seus conhecimentos, seu contexto social, expectativas e respeito, uma vez que cada criança tem seu tempo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2020, p. 82),

O indivíduo constrói o conhecimento estando em interação com o objeto do conhecimento, mas ação do sujeito deve sempre ser mediada por outros indivíduos que detêm o conhecimento, possibilitando, a partir daí, uma interação social, uma interlocução.

De acordo com Mantoan e Prieto (2006), a escola inclusiva é aquela que possibilita o convívio entre as diferenças de cada um. A deficiência requer um olhar para além das dificuldades, aprimorando as suas potencialidades, sejam diferenças físicas, intelectuais, raça ou gênero. É preciso que reflexões entre igualdade e diferença, visualizando uma educação escolar para todos, sejam estabelecidas, observando a singularidade de cada um, sem discriminação e nem negá-las diante de suas dificuldades, considerando a garantia da universalidade e do direito de ir e vir. A inclusão deve ser entendida como um processo social capaz de aprimorar a escolarização em sua integridade, buscando atuar em várias proporções, não somente inserir, mas incluir proporcionando ensino e aprendizagem de qualidade.

Cada indivíduo é um sujeito único, no reconhecimento das diferenças, na luta, no reconhecimento para também ser diferentes no direito, no processo educacional, nas transformações, no desprendimento de teorias educacionais visada na igualdade, mas na integridade e singularidade de cada sujeito em suas potencialidades e dificuldades, no pertencimento de uma postura resistente a possíveis mudanças que possibilite um avanço na educação inclusiva (Pierucci, 1999).

Discutir as necessidades ensino- aprendizagem no processo educacional, nas transformações, nas necessidades de formação dos educadores, na preparação das práxis



inclusivas em sentido amplo, na reconstrução do saber, nas interpretações assinaladas, na compreensão de uma postura compreensiva, ética e construtiva.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

A transformação parte do processo de incluir, agrega um valor importantíssimo na construção educacional e social da criança, na promoção de acessibilidade, equidade, na aceitação de vir e vim, no acolhimento, aceitação das particularidades de cada criança, na garantia da participação escolar dando aos mesmos suportes para responder os variados questionamentos pertinentes ao processo educacional.

Pensar na educação inclusiva como possibilidade de construção educacional de ensino-aprendizagem, respeitando as individualidades, na busca de estratégias possíveis na equiparação de materiais adequados e adaptativos de acordo com cada demanda, no reconhecimento e favorecimento da construção educacional de qualidade para todos (Aranha e Silva, 2005).

A educação inclusiva deve promover pontes para o reconhecimento das potencialidades de cada aluno, na possibilidade de crescimento e (re) conhecimento de si mesmo e com o mundo, na promoção de novos reajustes educacionais, pautados em um ensino organizado, efetivo e transformador.

Segundo Mantoan (2003) “Inclusão trata-se de um acontecimento prazeroso de convivência com o diferente”, isto é, entender que cada aluno tem suas potencialidades para além da deficiência, cuja a diversidade, englobam possibilidades de visualizar o indivíduo com um todo, e não somente em sua deficiência, na possibilidade de entender, respeitar e reconhecer o outro por quaisquer outros motivos.

Recriar um modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos, - Reorganizar pedagogicamente, as escolas abrindo para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, por que são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania, - Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não se agregue e que respeite a repetência (MANTOAN, 2006, p.42-43)



A normalidade é uma construção histórica, cultural e social, agregados a nomeações excludentes, cuja a dicotomia se esbarra as “perfeições” sociais, na fundamentação da diversidade espera-se a transgressão de um pensamento que respeite as diferenças de todos os indivíduos, cuja a perspectiva escolar romantiza o aluno ideal e não real (Lima, 2006). Portanto, é de suma relevância a compreensão e normativas efetivas para a condução do ensino- aprendizagem inclusiva, nas possibilidades, na integridade educacional para todos, tendo assim, mecanismos que facilitem e dêem eficiência a este processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com deficiência requer grandes desafios no sistema educacional. Falar sobre inclusão implica em considerar quais amparos são direcionados aos educadores, pois é um misto de desafios e descobertas no dia a dia, necessitando muitas das vezes se reinventar. Incluir não é somente inserir, mas adaptar o ensino para todos. É preciso enxergar os alunos na sua integridade e potencialidades, não somente cumprir as leis expostas, mas no sentido da diversidade de que todos possam ir e vir, a deficiência para além de seus adjetivos expostos pela sociedade, mas nas suas potencialidades e habilidades.

Entretanto, verificamos que ainda há muitos desafios para serem superados dentro da inclusão, envolvendo muito mais do que ensinar, mas amparos pedagógicos para os educadores para contribuir um ensino de qualidade, é necessário visualizar para além da deficiência, é preciso olhar o sujeito em sua singularidade, tempo e espaço para construção efetiva de inclusão social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S. SILVA S.C. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.3, p.4, 2005.

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.



LIMA, F. J. Ética e Inclusão: o estatus da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et. al. [orgs.]. *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Petrópolis: ed. Vozes, 2006, pág. 54-66.

MENDES, Enicéa. Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p 388., dez. 2006.

MANTOAN, Maria. Tereza. Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES** 19 (46). 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fCp3kWtXfjPpYRSN3hLNbjj/?lang=pt#>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna. 2003

MANTOAN, Maria. Tereza. Eglér.; PRIETO, Rosangela. Gavioli.; ARANTES, Valéria. Amorim. (org). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

PIERUCCI, A.F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

ZILIOOTTO, Gisele. Sotta. *Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais*. Curitiba. IBPEX, 2007



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Elinete Antunes de Sá do Nascimento¹

O artigo visa analisar referenciais teóricos sobre memória e identidade e como esses conceitos, e ideias podem ser utilizados na educação patrimonial, utilizando a aula-passeio como uma das ferramentas para a educação para o patrimônio. Os alunos e professores podem partir do que têm em suas cidades, seus lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes, dando visibilidade à cultura produzida por ela e valorizando a memória e identidade da sua comunidade.

Como referencial teórico usamos as ideias de Halbwachs (1990) sobre memória coletiva como um conceito referente a uma comunidade, grupo ou lugar que se constitui a partir de memórias individuais em seu processo de interação social. A memória coletiva é composta de símbolos, histórias, narrações e imagens que participam da construção identitária de determinado conjunto de indivíduos. Mobilizamos os seguintes autores e perspectivas: Junior e Faria (2015), que apresenta classificação fenomenológica da memória, Le Goff (2013), que discute sobre esquecimento e silenciamento, Nora (1993), que trata do conceito de lugar de memória, Pollak (1989), que fala sobre memória oficial e memória marginalizada, Brayner (2018) e IPHAN (2014), sobre a questão da educação patrimonial, Pereira (2018), sobre a aplicação da aula-passeio freinetiana como Práxis da Educação Patrimonial, Santana (2009), sobre preservar a memória de ideias, fatos e pessoas a partir de elementos subjetivos que os comemoram, narram ou representam e Freinet (1975), sobre aulas-passeios.

Podemos considerar que as memórias ganham expressividade e representatividade quando tratadas por um viés mais coletivo. Uma das ferramentas que podemos usar para a educação patrimonial são as aulas-passeio, que é uma maneira de ressignificar o estudo para além dos livros didáticos e dos muros da escola estimulando uma atividade prática e contribuindo para que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica do espaço em que vivem. Durante as visitas os conhecimentos adquiridos em sala de aula podem ser compreendidos na prática através da observação, análise e reflexão.

Segundo Pereira (2018, p. 2), a temática Patrimônio Cultural é interdisciplinar, podendo envolver diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento.

¹ Elinete Antunes de Sá do Nascimento; Mestranda do PPGPACS (Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Especialista em Educação Artística pela Universidade Gama Filho; Licenciada em Belas Artes pela UFRRJ; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco; Professora efetiva de Artes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí; Prefeitura Municipal de Itaguaí; elineteantunes@yahoo.com.br.



A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural [...]. (FREINET, 1975, p. 23).

Para Pereira (2018, p. 3 e 4) a aula-passeio pode estabelecer “uma forma de conhecer e identificar os bens culturais presentes na paisagem do espaço de vivência dos alunos, configurando uma práxis da Educação Patrimonial” (PEREIRA, 2018, p. 3). Realizar aula-passeio possibilita “uma relação dinâmica entre o passado e o presente, ou seja, entre o mundo real e o sujeito, reforçando a ideia de que o indivíduo tem um vínculo indissociável com sua própria história.” (PEREIRA, 2018, p. 4).

Pensar na aula-passeio, é fazer dos espaços que a cidade dispõe, uma grande sala de aula, que preze por um processo de construção dos saberes através da estimulação da consciência coletiva e histórica, dos fortalecimentos dos sentimentos de pertença e de grupo/comunidade. Essa aproximação se assemelha à educação colaborativa tão incentivada por Freinet, que comunga com os pontos pensados para um trabalho com a Educação Patrimonial, pois nos colocamos no ato de observar e criar registros daquilo que se vê. (PEREIRA, 2018, p. 6)

Segundo Pereira (2018, p. 6 e 7) se o aluno encontrar na escola a possibilidade de relacionar os conteúdos escolares às experiências na cidade, “o papel da escola torna-se mais eficaz”. Os educandos precisam conhecer e se reconhecer nos patrimônios. O ponto central que consolida o conhecer e o saber do sujeito é sempre ele crer que algo (no caso, o patrimônio) faz parte dele, que o constitui (o afeta), e que ele faz parte de algo (afeta algo). Por isso a importância de se considerar, em qualquer processo de Educação Patrimonial, os valores culturais do grupo envolvido. A identidade nasce da identificação do sujeito com algo (ver-se em algo e ver algo em mim). A partir daí essa experiência constituirá a memória. Por isso as aulas-passeio podem ser eficientes, por poderem associar o conhecimento a uma experiência sensível direta, coletiva e específica que



constituirá o sujeito. Só preservamos o que somos capazes de (nos) identificar e reconhecer. Segundo Sant'Anna (2009, p. 49), preservar a memória de ideias, fatos e pessoas a partir de elementos subjetivos que os comemoram, narram ou representam é uma prática que diz respeito a todas as sociedades humanas. O monumento mobiliza a memória coletiva através da emoção, fazendo sentir intensamente um passado selecionado para preservar a identidade de uma comunidade.

Segundo o Departamento de Pesquisa e Documentação (2014, p. 17), o Patrimônio Cultural é tudo o que a sociedade preserva com o objetivo de garantir a sobrevivência de sua história e da sua cultura. O patrimônio pode ser: arquitetônico como: palácios, igrejas, museus, monumentos etc.; produção intelectual como: Artes plásticas, literatura, música, cinema, fotografia etc.; os bens naturais: rios, montanhas, florestas, praias etc.; os bens imateriais: costumes, tradições, folclore e ritos dos diferentes grupos que integram a sociedade. A cultura brasileira é heterogênea e complexa, por isso a visão de patrimônio cultural conta com todas as formas de manifestações culturais, de todos os níveis sociais, de toda a região do país, de todos os grupos regionais ou étnicos.

A Constituição brasileira promulgada em 1988 em seu artigo 216 define como constituinte do patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial de forma individual ou em conjunto que são referências à identidade à ação à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, incluindo as formas de expressão os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Na Constituição de 5 de outubro de 1988, encontramos no parágrafo primeiro do artigo 216, a presença do “Poder público, com a colaboração da comunidade”, como promotor e protetor do patrimônio cultural brasileiro, mostrando assim a participação da sociedade civil como agente participante dos processos e mecanismos de preservação do patrimônio cultural brasileiro, junto aos diversos níveis de governo: união, estados e municípios (BRASIL, 1988). O tema patrimônio cultural está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente como conteúdo de Artes, mas o tema pode ser trabalhado de forma transversal.

É preciso considerar o Patrimônio Cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso



dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Embora tenha ficado patente que o processo educacional é mais amplo que a escolarização – inserindo-se em contextos culturais nos quais a instituição escolar não é o único agente educativo –, não se pode prescindir do envolvimento de estabelecimentos de ensino e pesquisa, a partir de programas de colaboração técnica e de convênios. (IPHAN, 2014, p. 27)

Segundo Halbwachs (1990) o indivíduo que lembra está inserido na sociedade na qual sempre possui um ou mais grupos de referência, a memória é então sempre construída em grupo, sendo que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Dessa maneira, a lembrança é resultado de um processo coletivo, estando inserida em um contexto social específico. Podemos estimular que os educandos olhem para os seus territórios, costumes, valores, ancestralidade e crenças para reconhecerem de forma colaborativa, quais são valiosos e fazem parte de suas identidades, através das suas memórias individuais e coletivas sobre o lugar onde eles vivem, que podem ser conhecidos através, por exemplo, de rodas de conversa.

Junior e Faria (2015, p. 780 e 781) afirmam que a memória é “um dos mais importantes processos psicológicos”, sendo responsável pela identidade pessoal e pela função executiva e o aprendizado. Na grande maioria das vezes, quem define o que é valioso culturalmente para um povo, não é necessariamente quem vive na comunidade e pratica as manifestações, valorizando, por exemplo, o patrimônio arquitetônico, através de uma visão eurocêntrica. Segundo Fonseca (2009), as políticas de patrimônio são profundamente conservadoras. Os critérios adotados para o tombamento privilegiam bens dos grupos sociais de tradição europeia, que, no Brasil, são aqueles identificados com as classes dominantes. É notória a consideração da cultura elitista em detrimento à cultura dos mercadores, indígenas e negros. Precisamos refletir sobre essas questões para discutir sobre o que é a Educação patrimonial hoje.

Entender a importância dos bens culturais na construção da identidade individual e coletiva dos alunos e dos grupos em que eles estão inseridos, ressignificando os acontecimentos do passado e provocando uma reflexão em torno do Patrimônio Cultural não como algo pronto, dado e imposto, mas sim, como uma herança do passado que tenha representação e significado no presente. Realizar a Educação Patrimonial dessa forma é promover a reflexão de que os bens e referências culturais de um grupo devem ser pensados, usados e transmitidos, no intuito de valorizar as manifestações culturais que o cercam, assegurando o reconhecimento dos envolvidos, nesse caso, os alunos e

1000



seus pares, promovendo ao mesmo tempo, a prática da cidadania. A manipulação da memória coletiva ocorre através dos esquecimentos e silenciamentos da história.

Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. (LE GOFF, 2015, p. 426)

Para Le Goff (2015) o que sobrevive do passado não é o que existiu e sim o que os historiadores escolhem para estudar, pois se o documento é a escolha do historiador, o monumento é a herança do passado. Monumento é originário de *monumentum* (*monere*), ou seja, “fazer recordar”. A história só existe devido aos documentos. O autor enfatiza que todo documento também é monumento.

Segundo Nora (1993, p. 9), enquanto a história é a representação do passado, a memória é vivenciada no presente, sendo afetiva e não se importando com detalhes. “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.” (NORA, 1992, p.9) Os lugares onde a memória se fixa, sejam de natureza topográfica (arquivos, bibliotecas e museus), monumentais (cemitérios ou arquiteturas), simbólicos (comemorações, peregrinações, ou aniversários), ou funcionais (manuais, testamentos, ou autobiografias), são assim constituídos porque a imaginação os investe de uma forma simbólica. Em geral, a história se apega a acontecimentos assim como a memória se apega em lugares. Os lugares de memória nascem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter celebrações, notariar atas, porque essas operações não são naturais. Se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não seria necessário construí-los. Se ainda vivêssemos as lembranças que eles envolvem, sua existência teria pouca ou quase nenhuma utilidade. Por outro lado, caso a história não se apoderasse deles para transformá-los e purificá-los, eles tampouco se tornariam lugares de memória. Podemos provocar os alunos a analisarem os lugares de memórias da cidade, se são reconhecidos e protegidos, quais bens culturais eles consideram importantes na cidade, quais eles conhecem, quais eles só ouviram falar. A Educação Patrimonial deve desenvolver ações para que o indivíduo reconheça e tenha sentimento de pertença em relação ao patrimônio cultural que o rodeia, sensibilizando-o para a preservação. A educação patrimonial não se aplica, exclusivamente, à sala de aula, podendo ocorrer em espaços que extrapolam as



suas paredes. De certo, essa prática com o patrimônio deve proporcionar aos estudantes a identificação dos bens culturais do seu espaço de vivência.

Pollak (1989) dedica-se não a uma “memória oficial”, mas às memórias marginalizadas. O que Pollak (1989) chamava de “memória marginalizada” ou “memória subterrânea” são memórias que vivem no silêncio, não por serem difíceis ou impossíveis de serem narradas, mas por não poderem aparecer, pois, socialmente, não possuem reconhecimento e legitimação. Por isso, o autor destaca o caráter opressor da memória coletiva, e, assim, define como seu objeto de pesquisa o conflito, isto é, as memórias concorrentes.

Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. (POLLACK, 1989, p. 4)

A questão da identidade é fator preponderante na eleição daquilo que escolhemos como patrimônio cultural, portanto, ao desenvolver a prática da Educação Patrimonial, essa relação de identidade e pluralidade cultural deve ser intrínseca, já que esses elementos nos proporcionaram um melhor entendimento sobre o que, de fato, é patrimônio. Entendemos que a Educação Patrimonial é a práxis que nos possibilita a valorização e a preservação do patrimônio cultural, mas também, sua compreensão e interpretação. Quando consideramos a representação dos bens culturais por meio das paisagens da cidade, estamos ressaltando as identidades culturais dos diferentes grupos, pelas marcas nelas impressas. A Educação Patrimonial proporciona o desenvolvimento de trabalhos educativos que aguçam a criticidade diante da perspectiva da valorização e do conhecimento do patrimônio cultural, mostrando-se como uma prática educativa que provoca o reconhecimento dos bens culturais por meio da relação identitária e da prática de cidadania.

O professor pode propor atividades em que o aluno se identifique com os bens culturais do seu entorno, utilizando-se de aulas-passeios, mas também considerando a prática de entrevistas e escuta de relatos, de forma com que o aluno possa ter uma noção sobre o objeto e seu significado. O educando pode desenvolver também a prática do registro, e, por meio dele, sistematizar o conhecimento sobre o bem cultural em estudo, recorrendo às suas análises feitas anteriormente, suscitando uma experiência mais crítica. O educador



pode propor atividades em que os alunos elaborem desenhos, relatórios, mapas e construções de maquetes. É importante o professor despertar no aluno a capacidade de analisar, elaborar hipóteses, apresentar questionamentos, além de emitir opinião fundamentada nos momentos de reflexões. As atividades propostas devem fazer com que o aluno investigue o bem cultural em estudo, buscando significado e relevância desse bem para comunidade. As pesquisas em diversas fontes e espaços contribuirão para uma análise mais crítica e fundamentada do aluno.

As atividades precisam favorecer o envolvimento do aluno com o bem cultural, ou seja, é o momento em que o estudante se apropria da prática da educação patrimonial, dando significado e sentido para um bem cultural que poderia não ter relevância e que, agora, passa a ser valorizado.

A sistematização pode acontecer com nova visita aos bens e a exploração dos seus entornos, assim como com fotografia, produção textual, elaboração de vídeos e paródias. Podendo ser utilizadas também outras estratégias e caminhos para a realização de atividades voltadas para a educação com o patrimônio cultural e seus significados para os alunos, considerando as questões relacionadas ao sentimento de pertencimento e de identidades dos educandos.

A Educação Patrimonial permite a utilização de variadas práticas que têm, por premissa, a valorização e o reconhecimento dos bens culturais em um processo educativo. Se faz necessário não fazer uma educação patrimonial exclusivamente por uma perspectiva de pedra e cal, onde os patrimônios são reconhecidos apenas pelas expressividades dos castelos, prédios, estátuas e etc. Devemos considerar as memórias e as paisagens, ainda que pouco valorizadas por determinados grupos, mas que ganham expressividade e representatividade quando tratadas por um viés mais coletivo.

A prática da educação patrimonial deve se basear na representatividade coletiva, rompendo os muros das escolas, ainda que algumas atividades ocorram em sala de aula e não se limitando aos princípios da materialidade e dos livros didáticos, ou seja, devem se expandir às significações do sujeito para com o seu patrimônio cultural. Uma prática de educação patrimonial precisa ir além da sala de aula, para facilitar a identificação e o contato dos estudantes com os seus bens culturais. Observando memórias, culturas e identidades locais, as políticas e gestões públicas de cultura revelam outras perspectivas de atuação ao atentar para a relação com a memória social dos grupos e espaços que almejam intervir.



Assim como para o estudo do patrimônio cultural a memória e a identidade são essenciais, para educação patrimonial não é diferente. A partir do momento em que se começa a discutir e compreender a importância de se preservar a memória e a história de um povo, de um lugar, estes começam a se articular na concretização da preservação destes locais de memórias. É nesta questão que a educação patrimonial é essencial, pois possibilita essa aproximação da sociedade e seu patrimônio. A Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar as descobertas visando sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a Educação Patrimonial pode permitir a utilização de variadas práticas que têm, por proposição, a valorização e o reconhecimento dos bens culturais em um processo educativo. Podemos considerar as memórias e as paisagens, ainda que pouco valorizadas por determinados grupos, mas que ganham expressividade e representatividade quando tratadas por um viés mais coletivo.

A prática da educação patrimonial precisa se basear na representatividade coletiva, rompendo os muros das escolas, ainda que algumas atividades ocorram em sala de aula e não se limitando aos princípios da materialidade e dos livros didáticos, ou seja, podem se expandir as significações do sujeito para com o seu patrimônio cultural. Uma prática de educação patrimonial precisa ir além da sala de aula, para facilitar a identificação e o contato dos estudantes com os seus bens culturais.

Os conceitos de Halbwachs (1990) sobre memória coletiva e memórias individuais em seu processo de interação social, de Junior (2015) que apresenta classificação fenomenológica da memória, de Le Goff (2013) que discute sobre esquecimento e silenciamento, de Nora (1993) que trata do conceito de lugar de memória, de Pollak (1989) que fala sobre memória oficial e memória marginalizada, de Brayner (2018) e do IPHAN (2014) sobre a questão da educação patrimonial, de Pereira (2018) sobre a aplicação da aula-passeio freinetiana como Práxis da Educação Patrimonial, de Santana (2009) sobre preservar a memória de ideias, fatos e pessoas a partir de elementos subjetivos que os comemoram, narram ou representam e de Freinet (1975) sobre aulas-



passeios ajudaram a refletir sobre estratégias para desenvolver as ideias de memória e identidade e educação patrimonial.

Para o estudo da educação patrimonial a memória e a identidade são essenciais, A partir do momento em que se começa a discutir e compreender a importância de se preservar a memória e a história de um povo, de um lugar, estes começam a se articular na concretização da preservação destes locais de memórias. E nesta questão a educação patrimonial é essencial, pois possibilita essa aproximação da sociedade e seu patrimônio. A Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar as descobertas visando sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região.

REFERÊNCIAS

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO. Educação para o Patrimônio Cultural. p. 17. In: SOUZA, Sergio Linhares Miguel de; CARVALHO, Evandro Luiz de (Org.). **Patrimônio cultural**: educação para o patrimônio cultural/ Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, SEC/Inepac; 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural**, p. 59-79. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.



FREINET, Celestin. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: RT Ltda, 1990.

IPHAN. **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Cidade?, 2014.

JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; FARIA, Nicole Costa. **Memória. Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 4, n. 28, 780-788, 2015.

LE GOFF, Jacques. **Memória; Documento/Monumento**. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 387-440; p. 485-499.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. **Projeto História**, São Paulo, dez., n. 10, p. 7-28, 1993.

PEREIRA, Joel dos Santos. **A Paisagem que vejo e construo: A aplicação da aula-passeio freinetiana como Práxis da Educação Patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG**. Dissertação, Universidade Federal de Viçosa, Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, do título de Magister Scientiae. Viçosa, Minas Gerais, 2018.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

SANTANA, Márcia. **A face imaterial do Patrimônio Cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização**, p. 49-58; In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2009.



ESTRATÉGIA DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA REGIÃO DO MÉDIO PARAÍBA FLUMINENSE, BRASIL – ICMS ECOLÓGICO

Daniele Guimarães Gioseffi¹
Alessandra dos Santos Simão²
Júlio Cândido de Meirelles Júnior³
Patrícia Fernanda Guimarães Venâncio⁴
Luiz Manoel Rafael Elias⁵

Introdução

Diante do cenário de uso irracional dos recursos ambientais e maior conscientização para o desenvolvimento sustentável, emerge a necessidade de incentivar os municípios a desenvolverem ações de proteção ao meio ambiente acarretando em melhorias na qualidade de vida da sociedade atual e futura, e a escassez dos recursos financeiros para o gerenciamento dessas ações, mostra a necessidade de o estado criar um mecanismo financeiro, que efetivamente estimule as ações ambientais (FLORES; SANTOS, 2020).

O debate sobre preservação e conservação ambiental é um assunto de destaque desde 1950, sendo foco de trabalhos e eventos internacionais, tais como Clube Roma, em 1968, Conferência de Estocolmo, em 1972, e posteriormente pelo ECO-92, em 1992. Na década de 1980 em diversos países, entram em vigor legislações específicas para o meio ambiente. Seguindo a mesma corrente, o Brasil, em 1981, sanciona a Lei Federal N° 6.938, que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente, a qual previa a descentralização das ações, atribuindo aos estados e municípios a função de executores de medidas e providências para a proteção ambiental.

Dessa forma, criaram-se mecanismos de incentivo a ações de desenvolvimento sustentável foram implementadas, dentre elas o ICMS Ecológico, que surgiu em consonância ao artigo 158, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, que permite aos Estados definir em legislação específica alguns critérios para repasse de recursos do ICMS, a cota-parte, que os municípios possuem direito (BELLEN *et al.*, 2011) (NASCIMENTO *et al.*, 2011).

1007

¹ Graduanda em Ciências Contábeis – UNIFAA. danni.gioseffi@gmail.com

² Mestre em Engenharia Civil – UNIFAA. alessandra_simao@id.uff.br

³ Doutor em Ciência, Tecnologia e Inovação – UFF. profjcm@gmail.com

⁴ Mestre em Administração – UNIFAA. patriciaguimaraes@id.uff.br

⁵ Especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais – lmrelias@gmail.com



O ICMS Ecológico é um mecanismo que busca promover a preservação ambiental aliada ao desenvolvimento econômico, sendo uma fonte de renda para os municípios, oriunda do ICMS arrecadado pelo Estado e repassado de acordo com a legislação de cada ente federativo (RIBEIRO; KNEBELL, 2017).

Nesse sentido, a pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: o ICMS Ecológico está contribuindo para a preservação e conservação ambiental da região do Médio Paraíba? Para responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a contribuição do ICMS Ecológico para a preservação e conservação ambiental nos municípios da região do Médio Paraíba.

Especificamente o estudo objetiva:

- i) Identificar a gestão dos investimentos nos quesitos Unidades de Conservação, Qualidade da Água e Gestão de Resíduos Sólidos dos municípios do Médio Paraíba;
- ii) Analisar o comportamento dos indicadores que compõem o Índice Final de Conservação Ambiental (IFCA);
- iii) Identificar os municípios que se destacam positivamente na gestão ambiental no período analisado.

ICMS Ecológico no estado do Rio de Janeiro

O ICMS Ecológico pode ser entendido como um instrumento de compensação com objetivo de promover o desenvolvimento sustentável, promovendo a gestão ambiental e agregando valor econômico aos municípios. É uma iniciativa ambiental de preservação, manutenção e gestão de áreas naturais, com a finalidade de bem estar social (RIBEIRO; KNEBELL, 2017) e (PAULO; BONFIM, 2020).

Segundo (RIBEIRO; KNEBELL, 2017) o ICMS Ecológico é visto como um instrumento compensatório com intuito de valorizar a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais. Para o autor, o ICMS Ecológico contribui na conservação e no saneamento ambiental, articula e promove a gestão ambiental e agrega valor econômico aos municípios.

De acordo com a Secretaria Estadual de Ambiente e Sustentabilidade do Rio de Janeiro (SEA, 2021) O ICMS Ecológico tem dois objetivos principais:



Ressarcir os municípios fluminenses pela restrição ao uso de seu território, no caso de unidade de conservação da natureza e mananciais de abastecimento; recompensar os municípios pelos investimentos ambientais realizados, uma vez que os benefícios são compartilhados por todos os vizinhos, como no caso do tratamento de esgoto e gestão de resíduos, confirmando o princípio do protetor-recebedor (OBSERVATÓRIO ICMS ECOLÓGICO, 2021).

Conforme o Observatório do ICMS Ecológico os objetivos do ICMS Ecológico se baseia em três pilares:

- i. ressarcir os municípios pela restrição ao uso de seu território, no caso de unidades de conservação da natureza e mananciais de abastecimento;
- ii. recompensar os municípios pelos investimentos ambientais realizados, uma vez que os benefícios são compartilhados por todos os vizinhos, como no caso do tratamento do esgoto e na gestão adequada de seus resíduos, corroborando o princípio do protetor-recebedor originado do princípio da precaução; e
- iii. constituir um importante instrumento de política pública, cujos efeitos se fazem notar nas ações governamentais, em nível municipal, voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente (OBSERVATÓRIO DO ICMS ECOLÓGICO, 2021).

1009

No estado do Rio de Janeiro, o ICMS Ecológico foi implementado pela Lei n. 5.100/2007, por meio da alteração da Lei n. 2.664/1996, que incluiu critérios de conservação ambiental na repartição do ICMS destinado aos municípios que passou a vigorar em 2009 através do Decreto Estadual nº 41.844/2009, que institui as definições técnicas (OBSERVATÓRIO ICMS ECOLÓGICO, 2020).

Atualmente, o ICMS Ecológico é calculado seguindo os critérios definidos pelo Decreto Estadual n. 46.884/2019 e pela Resolução SEAS nº 52/2020 que estabeleceu o Grupo de Trabalho permanente com representantes da Secretaria de Estado do Ambiente e Sustentabilidade – SEAS do Instituto Estadual do Ambiente – INEA e da Fundação CEPERJ (OBSERVATÓRIO ICMS ECOLÓGICO, 2020).

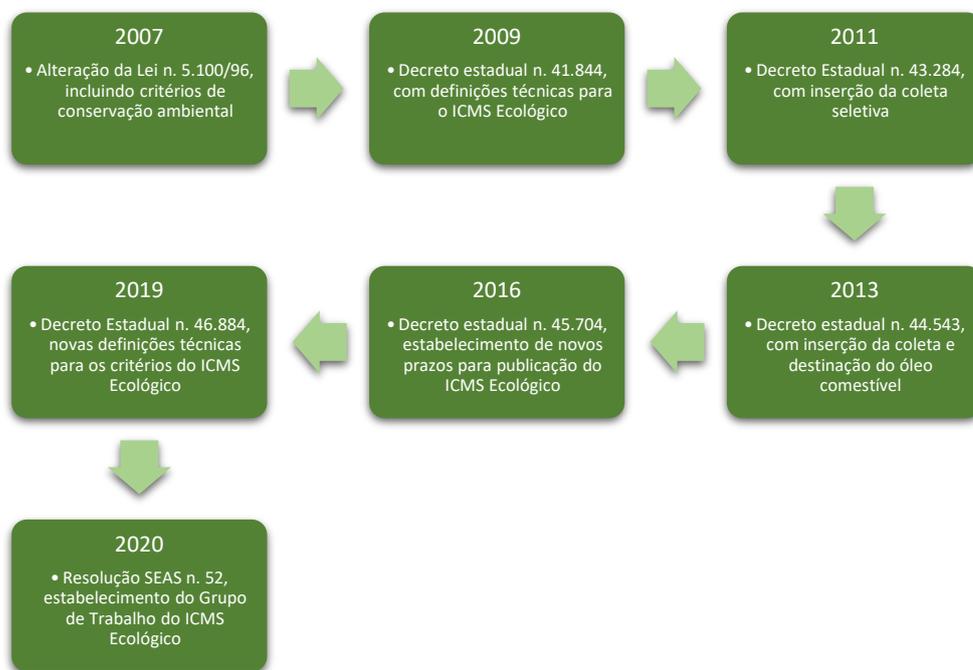


Figura 1: Linha do tempo do ICMS Ecológico no Rio de Janeiro

Fonte: Observatório ICMS Ecológico, 2020.

1010

Para o cada município se beneficiar com o repasse do ICMS Ecológico, o pré-requisito exigido consiste em organizar um Sistema Municipal do Meio Ambiente, compreendendo no mínimo um Conselho Municipal do Meio Ambiente, um Fundo Municipal do Meio Ambiente, um Órgão Administrativo executor da política ambiental municipal e da Guarda Municipal Ambiental. O Decreto n. 43.284/2011 estabelece requisitos relativos à Guarda Municipal Ambiental, para efeito de repartição do ICMS Ecológico (SECRETARIA DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE, 2021).

Conforme o artigo 2º da Lei n. 5.100/2007, para a implantação do ICMS Ecológico fosse de forma sucessiva, anual e progressiva, com aumentos gradativos do percentual sobre os critérios num prazo de 3 anos, totalizando 2,5%. Conforme o Observatório do ICMS Ecológico (2022) “o Rio de Janeiro possui uma das menores alíquotas de repasse (2,5%), sendo maior apenas que Ceará, Acre, Amapá, São Paulo e Minas Gerais”.

No que se refere a distribuição dos valores de repasse para o ICMS Ecológico, o artigo 2, §2 da Lei n. 5.100 estabelece que seja 45% para unidades de conservação (Reservas



Particulares do Patrimônio Natural – RPPN e Áreas de Preservação Permanente – APP); 30% para qualidade da água; e 25% para gestão dos resíduos sólidos (LEI N. 5.100/2007). E dentro desses percentuais das variáveis de repasse, ocorre a subdivisão em subíndices temáticos com pesos diferenciados:

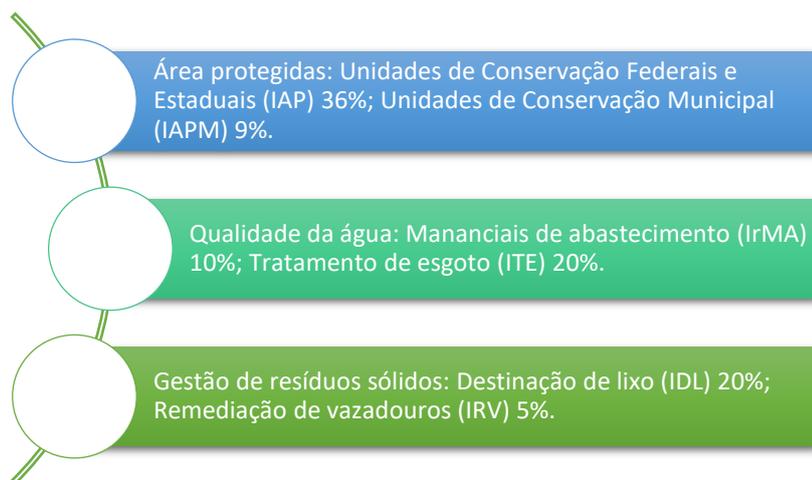


Figura 2: Subíndices Ambientais do ICMS Ecológico no Rio de Janeiro
Fonte: Observatório ICMS Ecológico, 2020.

1011

Esses subíndices ambientais fazem parte do cálculo do Índice Final de Conservação Ambiental (IFCA), que indica o percentual de ICMS Ecológico a ser repassado aos municípios que serão inseridos na seguinte fórmula:

$$IFCA = (10 \times IrMA) + (20 \times IrTE) + (20 \times IrDL) + (5 \times IrRV) + (36 \times IrAP) + (9 \times IrAPM)$$

Sendo:

IrMA = Índice relativo de Mananciais de Abastecimento,

IrTE = Índice relativo de Tratamento de Esgoto,

IrDL = Índice relativo de Destinação Final de Resíduos Sólidos Urbanos,

IrRV = Índice relativo de Remediação de Vazadouros,

IrAP = Índice relativo de Área Protegida,

IrAPM = Índice relativo de Áreas Protegidas Municipais.



O Estado do Rio de Janeiro e a Região do Médio Paraíba

O estado do Rio de Janeiro, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui um território de 43.750,425km² e uma população estimada (em 2021) de 17.463.349 pessoas. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado é de 0,761 (2010).

O estado possui 92 municípios, sendo dividido em oito regiões político-administrativas: Região Metropolitana, Região Noroeste Fluminense, Região Norte Fluminense, Região da Costa Verde, Região Serrana, Região das Baixadas Litorâneas, Região Centro-Sul Fluminense e Região do Médio Paraíba CEPERJ (2020).

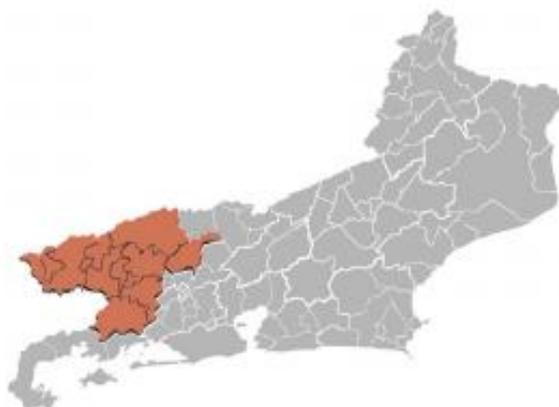


Figura 3: Região do Médio Paraíba no estado do Rio de Janeiro

Fonte: Sebrae (2015).

A Região do Médio Paraíba, área de interesse deste estudo, é composta por 12 municípios: Barra do Pirai, Barra Mansa, Itatiaia, Pinheiral, Pirai, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda.

O Médio Paraíba possui 881.042 habitantes, o que corresponde a 5,5% do total do Estado do Rio de Janeiro (ERJ). A região apresenta a 7ª maior densidade demográfica (141 hab/km²) em comparação com as outras (SEBRAE, 2015).

O PIB real do Médio Paraíba foi o 5º maior entre as regiões do estado, conforme dados do Sebrae (2015).

1012



Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, foram adotadas as classificações de taxonomia propostas por Gil (2010) e Vergara (2011) para identificar objetivos e procedimentos técnicos.

Seguindo a definição de Gil (2010), o estudo se classifica como uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo analisar as características dos valores repassados a título de ICMS Ecológico e a evolução da gestão ambiental dos municípios da Região do Médio Paraíba. Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo foi realizado em etapas distintas, a saber:

1ª Etapa - Levantamento bibliográfico sobre o tema, com buscas em bases de dados de artigos para selecionar os mais relevantes e atuais sobre o tema;

2ª Etapa - Coleta das informações de repasses do ICMS Ecológico aos municípios da Região do Médio Paraíba durante o período analisado;

3ª Etapa - Coleta das informações dos municípios da Região do Médio Paraíba a respeito dos investimentos realizados nos quesitos: Unidades de Conservação, Qualidade da água e Gestão de Resíduos sólidos;

Discussão dos resultados

1013

Resultados do Estado do Rio de Janeiro

Inicialmente, verificou-se um aumento ou melhoria em alguns quesitos analisados para os subíndices ambientais. A priori, iremos apresentar os resultados apurados pelo Observatório do ICMS Ecológico para o período de 2009 a 2020 para os itens: Unidades de Conservação; Destinação de Resíduos Sólidos e Coleta Seletiva; e Estações de Tratamento de Esgoto.

Verificou-se um aumento de 7,2% na área de Unidades de Conservação protegidas no período de 2009 a 2020, conforme registrado pelo Observatório do ICMS Ecológico.

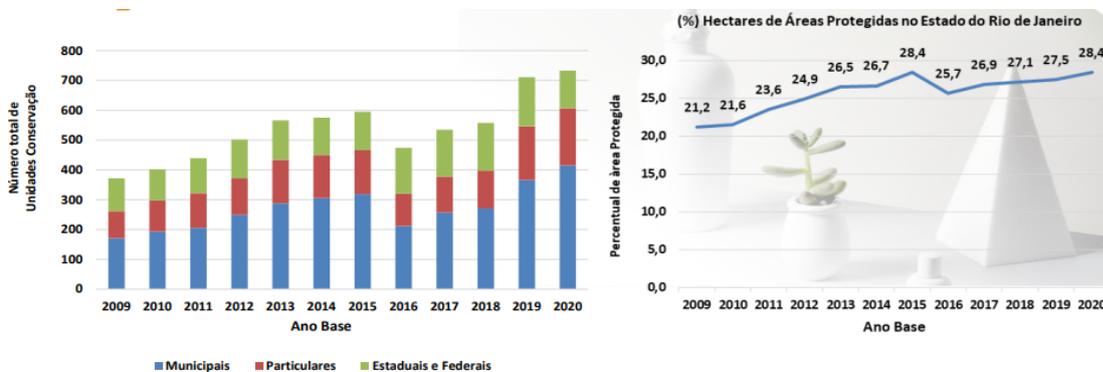


Figura 6: Aumento das Áreas Protegidas no Rio de Janeiro
Fonte: Observatório do ICMS Ecológico, 2022.

No que se refere a Destinação de Resíduos Sólidos e Coleta Seletiva, observou-se um avanço significativo no período de 2011 a 2020, com aumento da utilização de Aterros Sanitários e consequentemente redução de Lixões. Contudo, é importante destacar que, dos 92 municípios do estado, apenas 43 contavam com programas de coleta seletiva em 2021 e 40 municípios em 2022.

1014

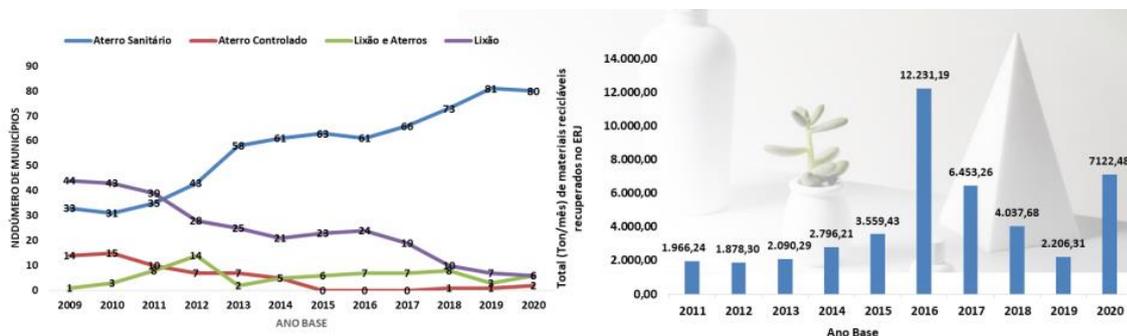


Figura 7: Destinação de Resíduos Sólidos no Rio de Janeiro
Fonte: Observatório do ICMS Ecológico, 2022.

No que diz respeito às Estações de Tratamento de Esgoto, constatou-se um aumento significativo de ETEs, principalmente no período de 2015 a 2018 (partindo de 133 ETEs em operação em 2009 para 382 em 2018), no entanto, houve um declínio desses números de 2019 a 2020 (com 273 ETEs em operação). De acordo com dados do Observatório do ICMS Ecológico, em 2020, 59% da população do estado ainda não contava com



atendimento adequado de tratamento de esgoto, o que revela a necessidade de investimentos contínuos nessa área.

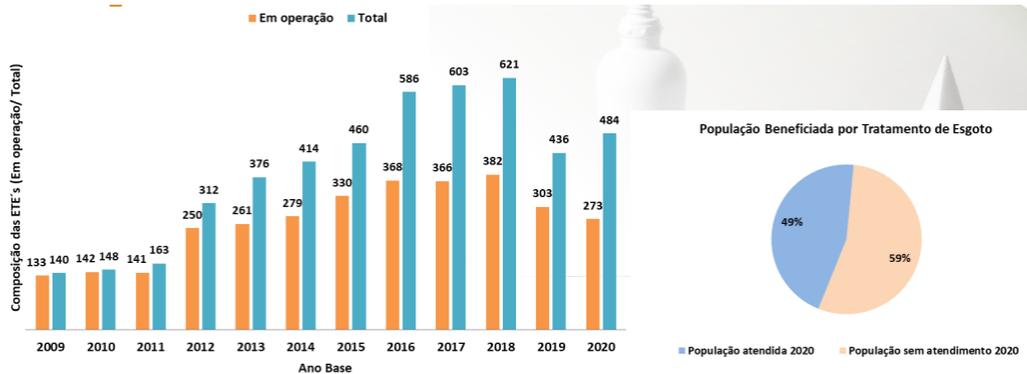


Figura 8: Estações de Tratamento de Esgoto no Rio de Janeiro

Fonte: Observatório do ICMS Ecológico, 2022.

Durante o período de 2017 a 2022, a arrecadação do ICMS apresentou um aumento de cerca de 37%, resultando em um aumento no repasse aos municípios, conforme apurado no site do Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores do Rio de Janeiro (CEPERJ). É possível observar uma evolução no Indicador de Lei de repasse do ICMS Ecológico para o Fundo Municipal de Meio Ambiente, especialmente entre 2020 e 2021. Em 2020, apenas 32 municípios apresentavam a lei de Repasse, enquanto em 2021, esse número aumentou para 52 municípios abrangidos.

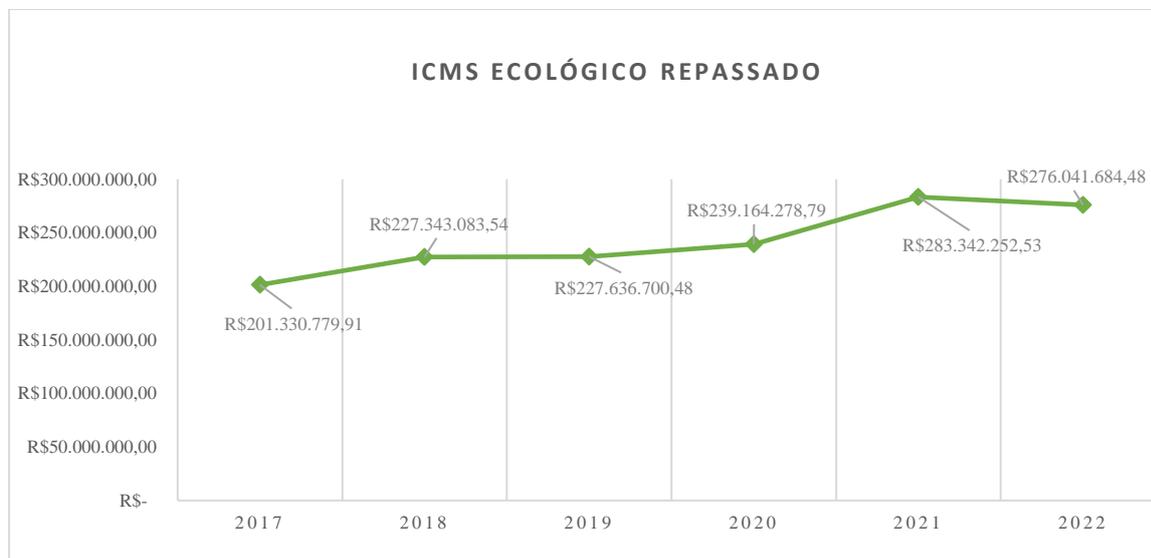


Figura 9: Valores totais de repasse do ICMS Ecológico no Rio de Janeiro

Fonte: CEPERJ, 2022.

Resultados da Região do Médio Paraíba

1016

Inicialmente, apurou-se os valores de ICMS Ecológico do estado com os valores repassados para a Região do Médio Paraíba. Verificou-se que em 2017, 11,65% do ICMS ecológico do estado do Rio de Janeiro foi destinado a Região do Médio Paraíba, um valor total de R\$23.454.661,51. E esses percentuais aumentaram para 15,45% em 2022, com o valor de R\$42.639.875,74. Pode-se verificar que ocorreu um aumento de 81,79% no valor repassado a região.



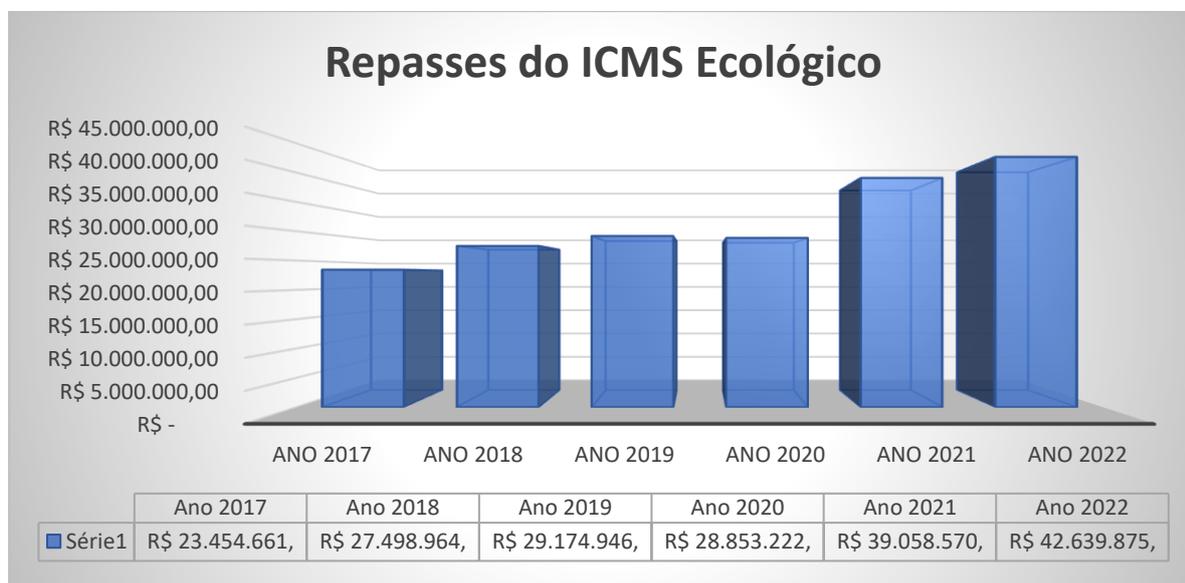


Figura 10: Evolução de repasse do ICMS Ecológico para Região do Médio Paraíba

Fonte: CEPERJ, 2023.

1017

Diante desse panorama, realizou-se o levantamento do IFCA dos municípios da região do Médio Paraíba. Conforme a Figura 11, temos Rio Claro em destaque como o município com melhores IFCA no período analisado, seguido pelos municípios de Itatiaia e Piraí. Em contraponto, temos os municípios de Barra do Piraí, Pinheiral e Valença com os piores indicadores da região.

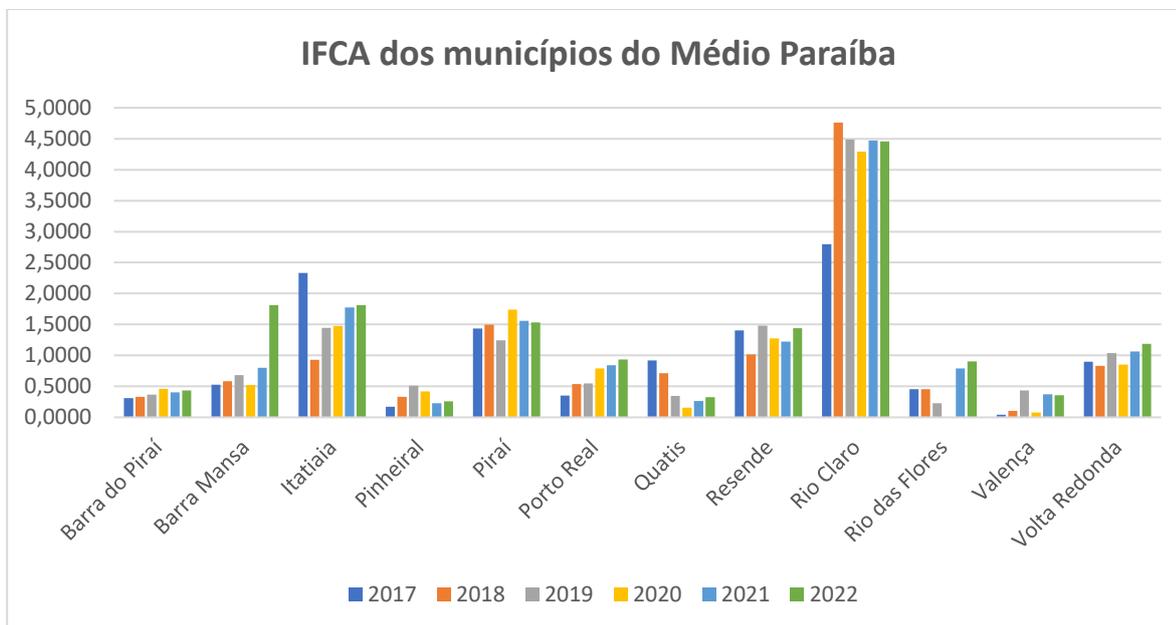


Figura 11: IFCA Região Médio Paraíba

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CEPERJ, 2023.

Conseqüentemente, como os valores de repasses para municípios seguem o IFCA, o município de Rio Claro apresenta destaque nos repasses recebidos pelo ICMS Ecológico no período de 2017 a 2022, com um total de R\$61.894.862,01. O município de Itatiaia obteve um repasse de R\$23.649.280,28, e Pirai um repasse de R\$21.913.639,15 durante o período de 2017 a 2022.

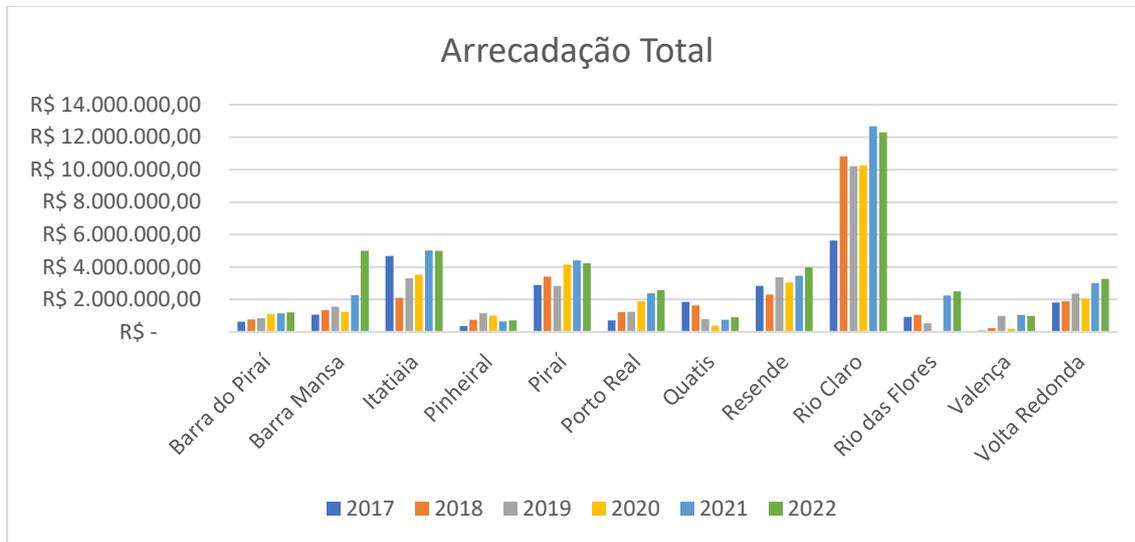


Figura 12: Valores de arrecadação para a Região Médio Paraíba
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CEPERJ, 2023.

Áreas Protegidas

1019

Os valores para Áreas Protegidas representam a maior concentração de recursos destinados, conforme a própria política de repasse que destina 45% do ICMS Ecológico para Áreas Protegidas, que será destinado 36% para Unidades de Conservação Federais e Estaduais (IAP) e 9% para Unidades de Conservação Municipal (IAPM).

De acordo com a Figura 13 o município com maior destaque é Itatiaia com R\$22.419.093,88 repassados durante o período. Contudo, o município possui o Parque Nacional do Itatiaia como única área de proteção ambiental.

O Parque Nacional do Itatiaia, com 28.086 hectares, abrange os municípios de Itatiaia e Resende no Estado do Rio de Janeiro e Bocaina de Minas e Itamonte no Estado de Minas Gerais, onde ficam aproximadamente 60% de seu território.

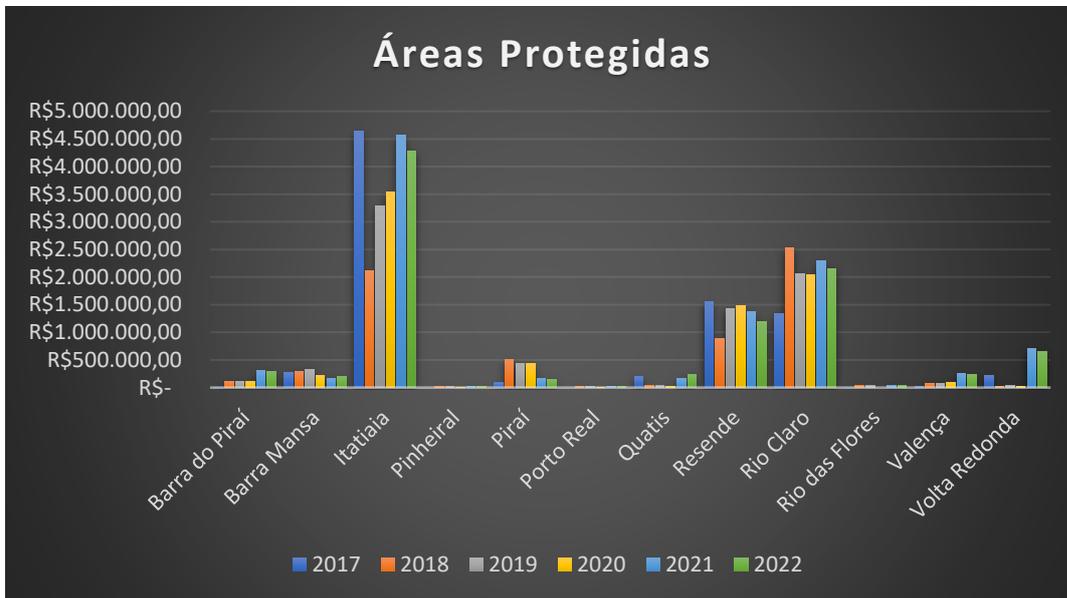


Figura 13: Valores de arrecadação para Áreas Protegidas da Região Médio Paraíba

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CEPERJ, 2023.

Na Região do Médio Paraíba, em 2022, sete municípios possuem áreas de proteção municipal: Barra Mansa, Pirai, Quatis, Resende, Rio Claro, Valença e Volta Redonda. O valor repassado a esses municípios a título de Áreas de Proteção durante o período foi de R\$18.822.657,43.

Destinação de Resíduos

De acordo com o Art. 54 da Lei Federal nº 12.305 de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, os rejeitos devem ter a disposição final ambientalmente adequada. A própria Lei determina que os “Lixões” deveriam ser desativados até agosto de 2014. A Lei n. 5.100/2007 estabelece que a distribuição dos valores de repasse para o ICMS Ecológico, 25% sejam destinados para gestão dos resíduos sólidos, sendo que Destinação de lixo (IDL) 20%; Remediação de vazadouros (IRV) 5%.

A Figura 14 evidencia destaque para o município de Barra Mansa com os maiores valores de repasse durante o período analisado. Contudo é necessário destacar o município de Itatiaia que nos anos de 2018 a 2020 não obteve repasse na Gestão de resíduos sólidos.

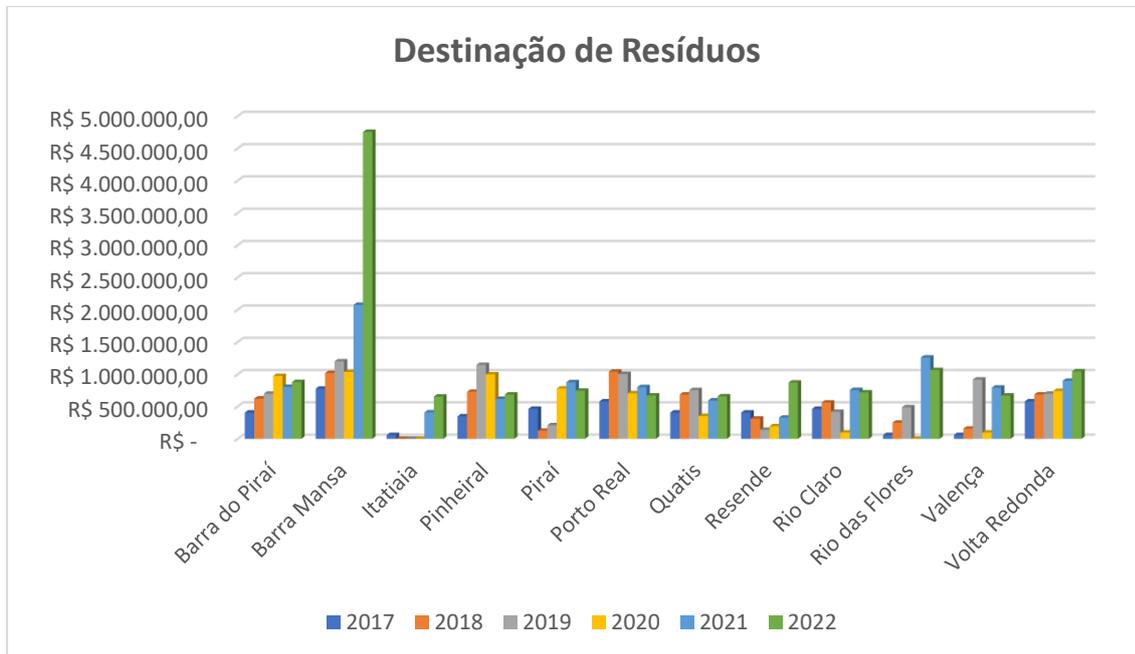


Figura 14: Valores de arrecadação Destinação de Resíduos para a Região Médio Paraíba
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CEPERJ, 2023.

O resultado do município de Barra Mansa, por parte é reflexo da Remediação de Vazadouros que o município obteve durante o período. Vale destacar, que de 2017 a 2022, somente Barra Mansa obteve repasse por Remediação de Vazadouros, e em 2019 e 2020 os municípios de Pinheiral, Porto Real e Quatis obtiveram repasses sobre a esse quesito.

A Remediação de Vazadouros consiste na redução dos teores de contaminantes a níveis seguros e compatíveis com a proteção à saúde humana, seja impedindo ou dificultando a disseminação de substâncias nocivas ao ambiente.

Qualidade da Água

A Lei Lei n. 5.100/2007 estabelece que 30% dos recursos do ICMS Ecológico sejam destinados a Qualidade da água, com a divisão de 10% para os Mananciais de abastecimento (IrMA) e 20% para Tratamento de esgoto (ITE).





De acordo com a Figura X apurou-se que o município Pinheiral não possui repasse para esse quesito durante o período, e que os municípios de Itatiaia (de 2017 a 2020), Quatis (de 2019 a 2022) e Valença (de 2017 a 2021) apresentam falta de repasse para esse quesito.

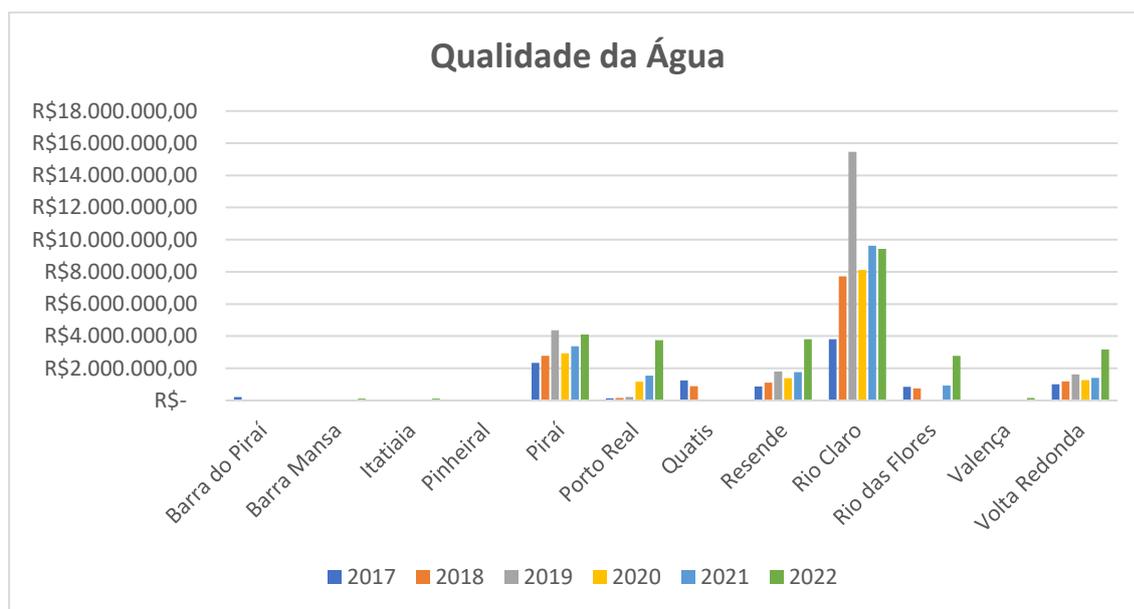


Figura 14: Valores de arrecadação Qualidade da Água para a Região Médio Paraíba
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CEPERJ, 2023.

Considerações Finais

A priori, é importante destacar que o ICMS Ecológico tem como objetivo incentivar os municípios a adotarem práticas de conservação ambiental e desenvolvimento sustentável, além de promover a justiça fiscal e a distribuição mais equitativa dos recursos públicos. Por isso, é fundamental que os governos locais estejam atentos aos critérios estabelecidos pela legislação para que possam receber os recursos a que têm direito e investir em políticas públicas voltadas à conservação ambiental. E para tanto, nosso artigo buscou responder se o ICMS Ecológico está contribuindo para a preservação e conservação ambiental da região do Médio Paraíba.

Verificou-se que o ICMS Ecológico representa uma importante ferramenta para incentivar a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável, não somente dos municípios do estado do Rio de Janeiro, em especial na região do Médio Paraíba Fluminense, mas também outras regiões.





Os repasses do ICMS Ecológico são condicionados ao cumprimento de critérios ambientais específicos, tais como a existência de áreas protegidas municipais, a conservação de recursos hídricos e a promoção de políticas de resíduos sólidos. Dessa forma, a legislação incentiva os governos locais a investirem em ações que visam proteger e preservar o meio ambiente, além de promover a justiça fiscal e a distribuição mais equitativa dos recursos públicos.

No entanto, é importante ressaltar que ainda há muito a ser feito para que o ICMS Ecológico possa alcançar todo o seu potencial no estado do Rio de Janeiro. Há municípios que ainda não possuem indicadores de conservação ambiental suficientes para receber os repasses do ICMS Ecológico, o que evidencia a necessidade de uma maior conscientização e engajamento das autoridades locais nessa questão.

Portanto, é fundamental que os governos locais se conscientizem da importância da conservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, não apenas para atender aos critérios estabelecidos pelo ICMS Ecológico, mas também como um investimento no futuro das suas cidades e na qualidade de vida de seus habitantes. Além disso, é necessário que sejam criadas políticas públicas que incentivem a adoção de práticas sustentáveis, promovendo o uso racional dos recursos naturais e garantindo um ambiente saudável e equilibrado para todos.

Durante a elaboração deste trabalho foram encontradas algumas limitações relacionadas à falta de informações completas e transparência nos sites dos municípios e órgãos estaduais responsáveis pelo programa.

Em alguns casos, as informações disponibilizadas pelos municípios eram insuficientes para se avaliar adequadamente o cumprimento dos critérios ambientais exigidos pelo ICMS Ecológico. Isso pode ser um indicativo de falta de transparência ou de falta de capacitação técnica dos responsáveis pela gestão ambiental nos municípios.

Além disso, em alguns casos, os sites dos órgãos estaduais responsáveis pelo programa também apresentavam informações incompletas ou desatualizadas. Isso dificultou o acesso às informações necessárias para se avaliar a distribuição dos recursos do ICMS Ecológico pelos municípios do estado.

Essas limitações são preocupantes, pois dificultam a avaliação da eficácia do programa e a transparência na distribuição dos recursos públicos. Dessa forma, é fundamental que haja um maior comprometimento dos órgãos responsáveis pela gestão ambiental nos municípios e no estado para garantir a transparência e a disponibilidade de informações completas e atualizadas sobre o ICMS Ecológico.



Para isso, é necessário investir em capacitação técnica dos responsáveis pela gestão ambiental nos municípios e na implementação de mecanismos que garantam a transparência na distribuição dos recursos públicos. Além disso, é fundamental que haja uma maior conscientização dos cidadãos sobre a importância da conservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, a fim de que possam cobrar dos governos locais e do estado uma gestão ambiental mais eficiente e transparente.

Referências

BELLEN, Hans Michael Van; COELHO, Christiano; NASCIMENTO, Marcelo; NASCIMENTO, Vanessa Marcela. O ICMS ecológico no Brasil, um instrumento econômico de política ambiental aplicado aos municípios. **11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, p. 1–17, 2011. .

CEPERJ. Centro de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. **Publicação ICMS Ecológico 2020/ano fiscal 2021 do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.ceperj.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=84>

FERREIRA, Simone; PIMENTA, Marcio; MACEDO, Marcelo; SIQUEIRA, Jose. Impacto do ICMS Ecológico nos Investimentos em Saneamento e Gestão Ambiental: Análise dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, vol. 4, no. 2, p. 65–82, 2015. <https://doi.org/10.5585/geas.v4i2.222>.

FLORES, Maria do Socorro Almeida; SANTOS, Thaís Silva Bispo dos. O ICMS Ecológico Como Instrumento De Gestão Ambiental: O Caso Do Estado Do Pará ## the Ecological Icms – Tax on Circulation of Goods and Services – As an Environmental Management Tool: the Pará State Study-Case. **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, vol. 8, no. 2, p. 61, 2020. <https://doi.org/10.17648/aos.v8i2.2019>.

NASCIMENTO, Vanessa Marcela; BELLEN, Hans Michael Van; BORGERT, Altair; NASCIMENTO, Marcelo. ICMS - Ecológico: análise dos aspectos financeiros e de sustentabilidade nos municípios do Estado do Paraná. **Revista Capital Científico**, vol. 9, no. 2, p. 70–82, 2011. Available at: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/1145>.



PAULO, Pedro; BONFIM, Mariana Pereira. The green iptu: a sustainable development strategy for the city of volta redonda. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, vol. 9, no. 4, p. 864–883, 2020. .

RIBEIRO, Alex Mussoi; KNEBELL, Paulo Renan. Impacto do ICMS Ecológico Como Instrumento de Desenvolvimento Municipal: Uma Análise no Estado do Paraná Matheus Schmitt. 2017. **3º Congresso UNB de Contabilidade e Governança [...]**. [S. l.: s. n.], 2017.



VIOLÊNCIA ESTATAL E RESISTÊNCIA EM “ANTÍGONA” E EM “OS SERTÕES”: SENTIDOS JURÍDICOS NA ARTE SOFOCLIANA E NA LITERATURA EUCLIDENSE

Anderson Mascarenhas Santos¹

INTRODUÇÃO

“Os Sertões” de Euclides da Cunha retrata a situação miserável dos jagunços e a violência institucionalizada na revolta popular de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro, mostrando a falta de políticas públicas contra a pobreza regional, a cobrança excessiva de tributos, a aversão ao novo regime/forma de governo e também casamento civil.

“Antígona” de Sófocles também traz à baila a questão do poder do Estado e a via de resistência utilizada por Antígona contra abusos, abordando o conflito entre o direito natural e o positivo, e a desobediência civil.

É por representações artísticas, sejam narrativas literárias, canções, dramaturgia, sejam por filmes, fotografia, pinturas, que se busca a promoção da reflexão da sociedade contemporânea sobre as mais variadas questões jurídico-político-sociais de um país.

A arte promove a ampliação do horizonte de compreensão atores da área jurídica, por meio da reflexão acerca dos fenômenos jurídicos e sociais e colaborando para uma formação mais crítica e humana. O direito permite aos operadores da área artística subsídios oriundos da esfera jurídica a serem considerados na interpretação do produto artístico.

Retratar acontecimentos de determinada época por meio da arte é uma interessante ferramenta para buscar uma melhor compreensão da sociedade em causa. Valer de filmes, livros, pintura e música de cada tempo permite a percepção das estruturas institucionais, sociais, jurídicas e políticas de antes, possibilitando análise do atual, o qual evoluiu-se, ou até mesmo retrocedeu-se.

Este artigo servirá para debater os signos diante da cartografia da violência institucionalizada, com a simbiose entre o direito e a arte a partir das representações artísticas euclidiana e sofocliana.

1026

¹ Doutorando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Segurança Pública, Justiça e Cidadania pela Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Direito Tributário pela *JusPodium* e em Direito Notarial e Registral pela Damásio Educacional/Ibmec. Bacharel em Direito pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. *E-mail: andersonmascarenhas@hotmail.com*



SIGNOS E SENTIDOS

Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, preocupou-se com as delimitações das unidades empíricas que forma o objeto da linguística. Ele nega discutir o sistema da língua com base em unidades mal definidas, pois elas constituem todo o sistema da língua.

Para ele, a língua é tida como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2003, p. 17)

Não se pode confundir língua e linguagem, tendo em vista a multiformidade e heterogeneidade desta, enquanto que aquela configura a parte social da linguagem, exteriorizada pelo indivíduo, conferindo homogeneidade. A língua forma uma rede de conexões e regras que permite a comunicação falada, sendo que a fala é concreta e balizada pela interpretação individual.

Ao tratar do valor linguístico, Saussure diz que o sentido, diferente do significado, permite delimitar as unidades, numa atividade de associação entre significados e significantes, ambos arbitrários, formando uma relação arbitrária.

Os signos reunidos são valorados e ganham “vida semiológica”. A unidade linguística é algo fluído, aparenta ser unidade, mas é um sistema complexo de relações, tipo cálculo matemático, onde os valores não são preestabelecidos. A não correspondência entre significante e significado é essencial para manter o sistema, se fosse o contrário, não teria vida semiológica.

A unidade da língua, fluída por natureza, ganha sua estabilidade no sistema de valores. A língua fundada na não coincidência entre significantes e significados conduz à edificação da teoria do valor. O signo é produto de um duplo trabalho psíquico que constrói uma forma significante e significada, associadas. O caráter arbitrário cria representações individuais e coletivas estabilizadoras do sistema.

A natureza social do signo gera sistema de valores interativos e significantes: sistema de discursos, permitindo estudos do sistema de línguas com outros sistemas: das atividades sociais; gêneros textuais e tipos discursivos. Assim, o legado de Saussure ultrapassa estudos estruturais/formais, faz nos refletir sobre a linguagem humana em todos os aspectos, funcionais e formais.

Nesse sentido, relacionar signos, direito e arte é importante, pois signo não é apenas extrair o teor das palavras da lei ou simplesmente assistir a um filme/visitar uma galeria



de arte por mera diversão, mas observar os fatos, apurar a ideologia e o contexto social e histórico atinentes a esses signos, dando sentidos a eles.

DIREITO, ARTE E LITERATURA

Ao que nos importa, a arte se revela uma poderosa ferramenta de denúncia e de resistência contra ultrajes aos ideais democráticos ou violações aos direitos humanos. Tanto é que em regimes totalitários a publicação e a circulação de certas obras literárias, cinematográficas, teatrais e sonoras foram proibidas, com perseguição dos autores. Isso nos mostra o quanto a arte é importante para o direito como forma de expressão humana. Segundo RAMIRO (2012, p. 297-307), o movimento direito e literatura traz interessantes contribuições e abordagens quanto aos discursos, sobretudo ao discurso normativo, “este olhar do jurídico busca uma abordagem da lei por meio da literatura, ou seja, há um esforço de compreensão do jurídico e sua linguagem, sendo esta última, muitas vezes, o principal objeto de análise”.

A arte e a literatura é um direito inalienável e instrumentos para fazer valer o direito. Como leciona CÂNDIDO (1995, p. 171-193), a literatura, tida como estruturante, significativa, forma de expressão e de conhecimento, é salutar para a humanização, sendo essa humanização definida como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Entretentes, o referido autor destaca a relação entre a literatura e os direitos humanos a partir de duas perspectivas distintas, a literatura enquanto:

- a) instrumento de humanização que molda os sentimentos e amplia horizontes;
- b) possibilidade de desvelamento da realidade, propondo e convocando as pessoas ao engajamento social e à luta pela reivindicação dos direitos das minorias oprimidas, em busca de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.



Sobre significado, estilo e retórica, POSNER (2009, p. 329) expõe que não há nada de excêntrico em examinar decisões judiciais sobre o aspecto da literatura, tanto é assim que alguns estudiosos das duas áreas o fizeram.

Ele ressalta que muitas obras ilustres da literatura começaram com um objetivo religioso, político ou mesmo utilitário, em vez de literário; tanto é que fez questão de lembrar a definição de literatura por John Ellis, que é o corpo de escritos que são usados de uma certa maneira, em vez de terem características ou origens comuns.

SENTIDOS DO PODER DO ESTADO (VIOLÊNCIA) X A VIA DE RESISTÊNCIA EM “ANTÍGONA” E EM “OS SERTÕES”

Na ideia proposta por Saussure, o signo é a junção do conceito com a imagem acústica, que mexe com os sentidos, ou melhor, o significante e o significado. Nessa junção incidem a arbitrariedade e a linearidade, essenciais para o direito. Veja-se.

Na arbitrariedade, o caráter convencional do significante, por depender de cognoscibilidade e não da ligação material com o objeto, desvincula-se da teoria clássica da verdade correspondente ao fato. Na linearidade, condizente com a imutabilidade do signo, o significante transcende a vontade do indivíduo por necessitar da língua como meio coletivo na produção do sentido. Isso se relaciona com a interpretação jurídica, com a evolução dos direitos e com as representações artísticas.

Os signos das representações artísticas são importantes ferramentas para discutir os signos do Direito, principalmente pelo alto poder de sensibilização que lhes caracteriza. Durante a história da humanidade a arte exerceu o papel de auxiliar o homem a compreender e transformar a realidade em que está inserido, não exercendo funções meramente estéticas.

“Os Sertões” aborda as violações cometidas pelo Governo durante a Campanha de combate ao messianismo no sertão baiano, desde ao esquecimento daquele povo que vivia na pobreza e seca, até o extermínio de milhares de cidadãos. Com isso, a literatura euclidiana oferece palco para reflexões, demonstrando a violência institucionalizada. (CUNHA, 2018, 777 e 778)

Eis trechos do livro que servem de retratos sobre verdadeiros túmulos dos jagunços, um hospital de sangue, muitos mortos degolados num golpe chamando de gravata vermelha, uma carnificina:



(...) sabia-se de uma coisa: os jagunços não poderiam resistir por muitas horas; (...) chamou-se aquilo o ‘hospital de sangue’ dos jagunços. Era um túmulo; (...) apuravam-se sobre o fosso e sopeava-lhes o arrojo o horror de um quadro onde a realidade tangível de uma trincheira de mortos, argamassada de sangue”.

Sófocles escreveu a tragédia “Antígona”, cuja temática central é um problema prático de conduta, evidenciando aspectos morais e políticos, limites da autoridade estatal sobre a consciência do indivíduo e o dilema envolvendo a lei escrita e não escrita.

Da leitura do capítulo 3 da obra “Contar a lei” de OST (2006, p. 191), a respeito de “Antígona de Sófocles”, evidencia-se a resistência ao poder. Antígona e Creonte não se entendem sobre hierarquia de direitos e Creonte recusa todo tipo de questionamentos sobre sua conduta. Como isso, resta evidente o conflito entre a razão estatal e a objeção de consciência.

Sem esmiuçar a discussão de Ost sobre o conflito entre o direito natural e o positivo existente na peça, ele traz dois tipos de leitura, a dialética e a dicotômica, sendo que o citado autor prefere a dialética. A leitura dicotômica é a mais antagônica da peça, a qual existe dois universos condenados à mútua destruição.

Ao analisar os termos utilizados pelos personagens, Ost especifica em sua leitura dialética o direito em vigor (instituído, positivo e oficial) e o direito ideal (instituinte, consuetudinário e baseado em princípios).

O regime político de Creonte era monarquia e verifica-se que ele representa a lei humana, caracterizada pela virilidade, governo, consciência, mediatidade e efetividade, mas é um mal intérprete.

Por outro lado, Antígona adere sozinha à via de resistência e se aproxima da lei divina, com a presença da feminilidade, família, inconsciente, imediatidade e inefetividade.

Ost fala ainda sobre tempo passado, futuro, instantâneo e bloqueado, sendo que a cidade boa supõe equilíbrio dos tempos (perdão e revisão) para a paz.

Além disso, aborda a questão da desobediência civil, caracterizada assim:

- a) transgressão do direito positivo;
- b) ocorre no espaço público;
- c) formanda por grupo ou minoria;
- d) é pacífica;
- e) assume o risco de sanção;
- f) visa revogar ou mudar Lei;



g) apelo a princípios superiores.

Ainda sobre “Antígona de Sófocles”, NUSSBAUM (2009, p. 44) retrata a razão representada pelo guarda, a tensão de valores de Creonte e a estratégia superior de Antígona em relação a Creonte.

Para a citada autora, “Antígona de Sófocles” é uma peça sobre razão prática, fala de deliberação, raciocínio, conhecimento, visão, e que a sabedoria é o mais importante para o ser humano. Creonte se considera ético, mente saudável, e Antígona seria incapaz mentalmente, um mal cívico.

Nussbaum considera que na declaração do triunfo humano pela razão há limitações, transgressões e conflitos da razão. Quanto mais rico o sistema de valores, mais difícil harmonia. Harmonia é pobreza e a riqueza, desarmonia.

No tocante à harmonia e sensibilidade aberta, elas nos confrontam com outro conflito, superior e relacionado ao próprio conflito, pois a escolha cabe a nos, viver com harmonia e ser receptivo aos valores plurais. Sistema valorativo de equilíbrio desses valores.

Para Nussbaum, o caso sugere que o espetáculo dessa tragédia é ele mesmo um mistério ordenado, cuja harmonia não é simplicidade, mas a tensão de belezas distintas e separadas.

Insta registrar as ideias de KAFKA (2005, p. 89) sobre a ação arbitrária estatal, com destaque à contradição entre o que Estado deveria ser, direcionador da democracia ao editar, executar e fazer cumprir as leis, e o que faticamente tem sido, por agir por conta própria, inclusive desrespeitando as leis.

NIETZSCHE (2011, p. 48) perfilha do mesmo entendimento, informando o Estado como instituição que visa manter o poder a todo custo, mesmo sacrificando os direitos dos cidadãos.

Etimologicamente, violência advém do latim *violentia*, que nos remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Quando a força extrapola o limite e faz o mal a outrem, ocorre a violência, sendo múltipla em suas manifestações: física, moral, patrimonial, sexual, institucional etc.

A violência do Estado é rotineiramente percebida em diversos atos: abusos policiais, excessos na cobrança de tributos, violação de direitos na omissão da aplicação de políticas públicas, cerceamento da liberdade de expressão e de imprensa. Isso ocorreu e ainda ocorre no decorrer da história brasileira.

Tendo em vista os ideais constantes no texto “Estado de Exceção”, escrito por AGAMBEN (2004, p. 20), a respeito do estado de exceção e da garantia da lei e da ordem,



infere-se que a realidade brasileira, na área de segurança pública, justiça e cidadania, consiste no uso de práticas relacionadas ao estado de exceção, que se caracteriza pela anulação de direitos essenciais, garantidos pelas constituições, como as liberdades individuais.

Da leitura dos escritos de Giorgio Agaben, é patente que muitas nações apelam ao estado de exceção, geralmente com base na alegação de um perigo externo de caráter extraordinário, que coloque em risco a integridade e a segurança da nação, como o terrorismo. Assim, o Estado sente-se no direito, para a proteção de seus domínios, de suspender as garantias legais atinentes aos indivíduos.

A transformação do mundo por meio de palavras e a construção de uma realidade social por meio de enunciados decorrem do chamado poder simbólico, idealizado por BOURDIEU (2000, p. 17). A existência de um grupo na sociedade acontece de modo efetivo quando ocorre declaração e, por conseguinte, distinção dos outros grupos.

Entretantes, o poder simbólico do Estado, para ser efetivo, requer que o povo o reconheça como autoridade, haja vista suas funções exercidas na arena. Ademais, tal poder restará consolidado quando o Estado exercer suas funções conforme o direito, ou seja, sem arbitrariedades.

Quando o Estado ultrapassa os limites legais de sua atuação, pratica uma violência simbólica, devendo esta ser compelida por outros grupos da sociedade que tenham poder simbólico, aí entra o Ministério Público e a Defensoria Pública, por exemplo.

Os direitos humanos foram conquistados no decorrer do desenvolvimento das civilizações, diante de ideais revolucionários, sobretudo da Revolução Francesa, e têm como principais características serem universais, invioláveis, indisponíveis e imprescritíveis.

Seus valores subjacentes de fraternidade, liberdade e igualdade, surgiram a partir de uma multiplicidade de fontes, abrangendo persuasões religiosas e as inquietações de justiça social. Eles estão arraigados na história mundial de batalhas, como as lutas pela liberdade, democracia e independência.

Os direitos humanos não podem ser desrespeitados por ninguém, nem pelos próprios indivíduos, nem pelo Poder Público, pois são invioláveis. Igualmente, não podem ser objetos de perda do direito em razão do decurso do tempo, ou melhor, são imprescritíveis, sem esquecer que não será válida a renúncia por parte de seus titulares.

Conceitualmente, PORTELA (2010, p. 615) preleciona que direitos humanos são “aqueles direitos essenciais para que o ser humano seja tratado com dignidade que lhe é



inerente e aos quais fazem jus todos os membros da espécie humana, sem distinção de qualquer espécie”.

SEM (2011, p. 390) assevera que o apelo aos direitos humanos tem sido utilizado em variados fins, inclusive na resistência à tortura e à prisão arbitrária, pois qualquer pessoa possui direitos que os outros devem manter respeito.

Diante do constitucionalismo moderno, a Constituição Federal de 1988 sobreveio de carga normativa/valorativa, ajustando e demarcando a atuação do Estado, que passou a ter como baliza os princípios fundamentais, que materializam no âmbito interno os direitos humanos.

Deste modo, restou suplantada a fase na qual o Estado era regulado por uma ingerência menor, isto é, com uma restringida submissão à lei, bem como sem uma constituição com carga normativa material.

Nesta senda, os princípios e direitos fundamentais previstos na Carta Republicana são os vetores capitais da ação estatal, de maneira especial aqueles relacionados com a efetivação do valor maior da dignidade da pessoa humana.

A Constituição de 1988 preconiza que ninguém será torturado nem sofrerá tratamento degradante ou desumano. A organização do Estado deve estar correlata com o movimento de afirmação das liberdades e dos direitos encartados na Lei Maior e em documentos de direito internacional.

É fundamental que o Direito esteja ligado com todos os campos do conhecimento, objetivando uma conexão dos saberes fragmentados em uma perspectiva jurídica de seriedade, fomentando alterações de mentalidade, fazendo-se essencial para o desenvolvimento humano. Nesse ponto, a ligação com a arte exsurge e se torna relevante, sem olvidar dos signos.

Ademais, a arbitrariedade estatal evidencia a inabilidade de o próprio resolver pacificamente os conflitos sociais, pretendendo combater a violência com a própria violência, tornando-se um ciclo repleto de vícios, ou seja, o Estado assume um papel de executor de uma “vingança” em nome da sociedade até mesmo de vítima específica.

Nessa senda, a violência institucionalizada revela-se um desrespeito aos estatutos legais que cominam restrições ao poder de polícia e que determinam os direitos fundamentais do ser humano.

As violações de direitos humanos existentes na Guerra de Canudos, representadas em diversos meios de arte, não devem ser toleradas em condutas do Estado atualmente,



sendo salutar que os intérpretes do direito compreendam a teoria do signo, em consonância com a evolução dos direitos.

Quanto à resistência, é uma palavra derivada do latim *resistentia*, de *resistere*, que significa manter a posição ou ficar firme, ou melhor, pôr a própria força contra uma investida alheia.

Tanto Antônio Conselheiro quanto Antígona resistiram aos abusos estatais. Ambos foram desobedientes civis, pois transgrediram o direito positivo, publicamente, representando uma minoria, de forma pacífica, assumindo o risco de sanção, visando mudar a Lei, apelando a princípios superiores, divinos.

Ambos sofreram repressão estatal, um foi vítima de uma guerra desproporcional, que ceifou a vida de jagunços, inclusive mulheres e crianças, a outra foi condenada à morte, mas se suicidou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como premissa os signos na cartografia entre a arte e o direito, e a análise das funções bioeducativas dessa relação, tendo como ponto de partida o poder do Estado, violência e via de resistência em “Antígona” e “Os Sertões”, eis o arremate.

Creonte e os governantes/generais do contexto da Guerra de Canudos ultrapassaram os limites devidos quando da aplicação da Lei e da Ordem. Antígona e Antônio Conselheiro foram resistentes a isso, e claramente um ameaça aos interesses do Estado. Os signos na arte envolvendo “Antígona” e “Os Sertões” faz com que a extrema violação de direitos humanos naquela época não seja esquecida. Isso permite comparar como o Estado ainda atua perante acontecimentos e mazelas sociais, e como os signos da Lei devem interpretados para a manutenção da ordem estatal, sobretudo diante a evolução dos direitos humanos, combate à criminalidade e uso da força policial.

Com o constitucionalismo recente brasileiro, aflorou o Estado do Bem-estar Social, no qual as cartas políticas passam a dispor sobre a ordem econômica e social, além de valores fundamentais do ordenamento, a exemplo da dignidade da pessoa.

Portanto, os sentidos artísticos e jurídicos devem ser estudados para extrair medidas apaziguadoras ou extintivas do problema da violência perpetrada pelo Estado, para resguardar a ordem jurídica e os direitos e interesses sociais e individuais, mediante a formulação de políticas públicas eficazes no combate ao abuso institucional, à pobreza e no incentivo à arte e crítica cultural.



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Capítulo 1. Rio de Janeiro: Boitempo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **Direito à Literatura**. *In* Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: Campanha de Canudos**. Edição, prefácio, cronologia, notas e índices Leopoldo M. Bernucci. 5. ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial; São Paulo-SP: SESI-SP Editora, 2018.

KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: **Companhia das Letras, 2005.**

1035

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **A fragilidade da bondade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (cap. 3).

OST, François. **Contar a lei**. São Leopoldo: Diké, 2006 (capítulo 3).

POSNER, Richard. **Law and Literature**. 3rd Edition. Harvard University Press, 2009.

_____. **The ethical significance of free choice. A reply to Professor West**. Harvard Law Review, 99, 1986, pp. 1431-1448.



RAMIRO, Caio Henrique Lopes. Direito, literatura e a construção do saber jurídico: Paulo Leminski e a crítica do formalismo jurídico. *In Revista de Informação Legislativa*: Brasília, ano 49, nº 196, out/dez 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 25 ed., trad. Antonio Chelini et all. São Paulo: Cultrix, 2003.

SEM, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SÓFOCLES, S. **Antígona**. Porto Alegre: L&PM Pockett, 1999.

WEST, Robin. *Authority, autonomy, and choice: the role of consent in the moral and political vision of Franz Kafka and Richard Posner* (1985).



SALVAGUARDA DE BENS CULTURAIS: O PATRIMÔNIO E O TOMBAMENTO NA CIDADE DE VOLTA REDONDA

Karoline Santana Guimarães¹

Introdução

Podemos perceber em Volta Redonda e adjacências, a falta de abordagens aos direitos culturais, principalmente com relação ao direito ao patrimônio cultural tangível. Essas questões são tratadas como direitos fundamentais, essenciais para um ambiente cultural que permita aos indivíduos se desenvolverem por meio do acesso à sua própria história e identidade como cidadãos volta-redondenses. Portanto, é necessário abordar este assunto e trazê-lo à atenção do público em geral.

Sabemos que cultura é a totalidade das ações humanas em sociedade, expressadas por meio de palavras, arquitetura, arte etc. A atividade, bem ou serviço que se caracteriza por sua representatividade cultural ou por seu potencial de produzir ou disseminar cultura é denominado bem cultural, demonstrando o que um povo pensa, de si mesmo e do mundo.

Como bem do povo e direito humano fundamental do homem, a cultura recebe o amparo legal necessário para sua promoção e preservação. Para tanto, o campo dos direitos culturais visa regular a ampla e livre circulação dos bens culturais na sociedade e garantir que os ordenamentos jurídicos ofereçam tratamento específico aos bens culturais e permitam sua livre criação, fomento, proteção, ampla divulgação e melhoramento.

O Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, e a própria Constituição Federal conferem ao patrimônio histórico e artístico nacional tratamento especial por assegurar sua proteção e conservação, de modo que seja preservado seu valor histórico para seu lugar e sua população.

A cidade de Volta Redonda remonta a 1727, quando os jesuítas cruzaram a Serra do Mar para colonizar o vale central do Paraíba. Porém, somente em 1941 teve início o processo de industrialização que marcou a história da cidade e a colocou no mapa nacional como o local escolhido para receber as instalações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em plena Segunda Guerra Mundial, fato que lançou as bases da industrialização brasileira.

¹ Karoline Santana Guimarães, graduada em Licenciatura em Belas Artes com ênfase em Pintura pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ 2016-2022). Bolsista no programa de pesquisa PIBIC, na Grande Área em Linguística, desenvolvendo trabalhos com ênfase na Semiótica Francesa, Patrimônio, Educação e Artes, na UFRRJ (2019-2021). Atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da UFRRJ (PPGPACS 2022-), na linha de pesquisa em Memória, Sociedade e Cultura. karoline.santana02@hotmail.com



Embora Volta Redonda seja uma cidade jovem, com apenas 68 anos desde sua emancipação política, possui uma história riquíssima e relevante para a história nacional. Tal história é contada através das manifestações culturais de sua população nos diferentes períodos de seu desenvolvimento e nas obras deixadas pelos cidadãos, principalmente nas edificações que foram moldadas e preservadas até hoje como patrimônio histórico local e um depoimento exposto da memória local.

A proteção do patrimônio material de Volta Redonda é regulamentada pela Lei Municipal nº 2.075, de 6 de novembro de 1985, que, obedecendo a legislação federal, institui em seu art. 5º os Livros de Tombos histórico, paisagístico, arqueológico, etnográfico, artes plásticas, arte popular e artes aplicadas. Dada a sua história, é impossível negar a forte relação que o patrimônio cultural material de Volta Redonda tem com a era da industrialização e suas origens católicas.

É muito importante que todos os cidadãos tenham acesso aos bens culturais e ao patrimônio para que possam reproduzir a aspectos da memória local para as gerações futuras e, assim, criar identidade e memória cultural.

Esta pesquisa visa compreender o instituto de tombamento, cujo tema central é a preservação, defesa e valorização do patrimônio material histórico e artístico da cidade de Volta Redonda. Além disso, propõe-se uma reflexão sobre os valores considerados neste tipo de relação entre cidadãos locais, história e cultura, de forma a promover discussões e iniciativas que divulguem o conhecimento sobre o que é o patrimônio cultural e histórico, local e sua relevância para a sociedade e formação da identidade cultural das gerações futuras.

1038

A defesa do patrimônio material no Brasil: O patrimônio cultural na Constituição brasileira e em outros documentos legislativos

No Brasil, os debates políticos sobre questões históricas, culturais e artística, ganham força e visibilidade a partir de 1922, com a partir de algumas ações isoladas e de menor expressão, anteriores a esta data.

O modernismo apareceu como uma revolução artística de alcance amplo na sociedade brasileira. A primeira geração desse movimento, composta por artistas como Mario de Andrade, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira, realizou em fevereiro de 1922, a Semana de Arte Moderna no Teatro Municipal de São Paulo. São principais características deste movimento: nacionalismo, busca de uma linguagem





brasileira, mais popular e coloquial; ironia, humor, piada, revisão crítica de nosso passado histórico-cultural e síntese na linguagem.

O movimento modernista e a Semana de Arte Moderna ocupam um lugar de importância no que corresponde ao surgimento de direitos culturais e medidas protetivas do patrimônio cultural brasileiro, pois a reflexão artística tem simultaneamente aumentado a preocupação com esses bens e também com a construção de sua identidade nacionalista.

No contexto brasileiro atual, assim como no campo do patrimônio em geral, a noção de patrimônio abrange diferentes tipologias: patrimônio material; patrimônio móvel; patrimônio imóvel; patrimônio imaterial; patrimônio artístico; patrimônio histórico, entre outros, todos contemporaneamente reunidos pela denominação de patrimônio cultural.

Na esfera civil, o conceito de patrimônio corresponde ao bem material, de valor econômico, ao qual pode lhe ser atribuído um valor monetário. Isso fica claro quando a lei civil prevê danos materiais. Somando a isto, o Art. 216 CRFB/88, traz a definição que separa o material do monetário, tratando o patrimônio como um valor que vai além disso, um valor cultural, ainda que tenha também valor monetário. Essa distinção mostra que o direito se afasta da visão econômica e dá lugar aos aspectos morais, o que permite a positivação de valores como a preservação da cultura.

A noção jurídica de patrimônio cultural apareceu pela primeira vez na Constituição brasileira de 1934, que reconhece a existência de patrimônio cultural, definido como "monumentos de valor histórico ou artístico" (BRASIL,1934), cuja proteção é de competência da União e dos Estados. Com a criação do Estado Novo, foi adotada uma nova constituição em 1937 que manteve o reconhecimento do patrimônio cultural brasileiro no artigo 134, que estabeleceu que os monumentos históricos, artísticos e naturais estão sob proteção da União, Estados e Municípios. Ao mesmo tempo, e que qualquer crime cometido contra eles será considerado crime contra o patrimônio nacional (BRASIL,1937).

Com o novo texto constitucional, para que sejam reconhecidos, os bens não precisavam mais se enquadrar no aspecto de valor excepcional como determinava o artigo 1º do Decreto – Lei nº 25/37 de 30 de novembro de 1937, assinado por Getúlio Vargas, onde se encontra uma das primeiras conceituações de patrimônio cultural (CUNHA, 2004, p.117). A diversidade cultural e a identidade do povo brasileiro são reconhecidas na Constituição Federal como patrimônio cultural por serem importantes para a promoção



do bem-estar social e da cidadania. Em sua obra Curso de Direito Ambiental Brasileiro (2009), Celso Antônio Pacheco Fiorillo afirma que:

O bem que compõe o chamado patrimônio cultural traduz a história de um povo, a sua formação, cultura e, portanto, os próprios elementos identificadores de sua cidadania, que constitui princípio fundamental norteador da República Federativa do Brasil. O Estado deve realizar incentivos para as criações, difundir a produção cultural e proteger os bens contra destruição. (FIORILLO, 2009. p. 22)

O atual texto constitucional brasileiro dedicou muitos artigos relativos à cultura e aos bens culturais. Neles surge o conceito jurídico que distingue patrimônios culturais e naturais (ambiental). O patrimônio cultural se encontra nos Capítulos da União e de Sociedade e Cultura.

No Estatuto da Cidade (Lei Federal 10.257/01), encontra-se a regulamentação dos artigos 182 e 183 da CRFB/88 (BRASIL, 2016, p. 113-114), que estabelecem as diretrizes gerais da política urbana e outras providências. Observa-se que esta lei também consagra a proteção do patrimônio cultural de acordo com o art 2º, XII, que dispõe:

Art. 2º A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais: (...) XII - proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico. (BRASIL, 2016, p. 112)

Os instrumentos jurídicos da política urbana do Estatuto da Cidade podem ser utilizados na preservação do patrimônio cultural, a exemplo do artigo 28, que trata da outorga onerosa do direito de construir² e do artigo 35, que aborda a possibilidade de transferência do direito de construir para ser alienado ou exercido em outro local quando para fins de interesse de preservação local. A proteção e educação da população em relação ao patrimônio cultural pelo poder público é imprescindível para que tudo que envolva as nossas memórias, emoções e que tenham valor, possa ser transmitido para as futuras gerações.

² A Outorga Onerosa é um termo jurídico constituinte do Direito de Construir e pode ser compreendida como uma concessão emitida pelo poder público para que o proprietário do imóvel construa acima do coeficiente básico estabelecido mediante o pagamento de uma contrapartida financeira (BOSQUESI, 2006, p. 35 e 36).

O tombamento dos bens culturais em Volta Redonda/RJ: Identidade, cidadania e memória

É importante lembrar que fora da esfera jurídica, o patrimônio cultural desempenha um papel importante na formação da identidade nacional brasileira por meio de valores, a saber: o valor nacional baseado no poder afetivo que o patrimônio tem para a nação; valor cognitivo caracterizado pela importância da diversidade histórica, política, consuetudinária e artística que o patrimônio cultural assume e funciona também como cívico geral e pela sua importância na memória social; o valor econômico que gera políticas públicas específicas voltadas para a exploração financeira do patrimônio cultural, como o turismo que proporcionam; e valor artístico devido à sua importância pedagógica na formação de artistas (CHOAY, 2001).

Os bens culturais, como já explicado, são bens que contêm valores representativos da identidade, da memória e história, seja do ser humano em sociedade, seja comum ao povo brasileiro ou aos cidadãos de Volta Redonda. Por isso, o Estado, por meio da CRFB/88, empenha-se em garantir sua preservação, disponibilizando instrumentos legais como o registro e a divisão de competência entre as unidades da federação para alcançar resultados satisfatórios.

Embora o tombamento seja um instrumento legal utilizado pela União, Estados ou Municípios para garantir a preservação de edificações de significativo valor histórico, a CRFB/88 em seu art. 216, prevê que o cidadão e o membro da comunidade são também colaboradores responsáveis pela promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro. Nesse contexto, vale ressaltar que o exercício da cidadania não é apenas um dever individual, pois estabelece que os indivíduos devem participar e intervir na formação de uma sociedade que deveria ser mais justa e solidária.

Ainda que subordinado pela Constituição, é importante que o município tenha uma legislação própria de proteção ao patrimônio, inclusive para regular o tombamento. Assim, quando houver divergências no âmbito federal e estadual entre as formas e métodos de preservação do patrimônio de interesse local, o município poderá recorrer à sua própria lei para protegê-lo. (MACHADO,2004).

Foi com a Lei municipal nº 2.075 de 06 de novembro de 1985 (VOLTA REDONDA, 2019, p.3), que foi instituído o tombamento de bens que devem ficar sob a proteção especial do Poder Público Municipal.

1041



Art. 1º - O tombamento dos documentos, das obras e dos locais de valor histórico ou artístico, bem como dos monumentos, das paisagens naturais notáveis e das jazidas arqueológicas, será feito, no Município de Volta Redonda, com fundamento no artigo 180, Parágrafo único da Constituição do Brasil e de conformidade com as disposições da presente lei e de seu regulamento.

Art.2º - O tombamento a que se refere o artigo anterior compreenderá todas as obras humanas e recantos de natureza que constituam ou relembrem fatos notáveis e edificantes do povo volta-redondense (VOLTA REDONDA, 2019, p 2).

Art. 8º - O tombamento é um ato administrativo que declara a singularidade e excepcionalidade de um bem considerado individualmente ou em conjunto, seja imóvel, privado ou público, pertencente à pessoa física ou jurídica, em razão do seu valor cultural, histórico, paisagístico, científico, artísticos, turístico, arquitetônico ou ambiental, com a instituição de regime jurídico especial de propriedade como forma a garantir preservação e conservação. (VOLTA REDONDA, 2019, p. 4)

No mesmo ano, a Lei Municipal 5.662/85, que revoga o decreto 2.075, atualiza seus textos incluindo a fiscalização dos patrimônios tombados. No Decreto 5.662/85, temos em seu art. 13º, a Secretaria Municipal de Cultura fica autorizada a requisitar o pessoal necessário para desenvolver trabalhos de pesquisa na área específica do patrimônio requerido, encaminhando uma avaliação mais precisa no processo de tombamento histórico. Em seu art. 20º, temos a seção referente à fiscalização dos patrimônios tombados, o que assevera, segundo o município, a preservação dos bens tombados da cidade que se encontram dentro das requisições do Decreto 5.662/85, como patrimônio cultural local.

Em 26 de Junho de 1993, foi instituída a Comissão Permanente de Vistoria de Bens Tombados. Com fundamento na legislação municipal e amparada pela Constituição, a prefeitura municipal expediu vários instrumentos normativos a fim de decretar o tombamento de diversas edificações na cidade, protegendo assim o patrimônio histórico e artístico material local.

Os bens culturais de Volta Redonda: O Memorial 9 de novembro como patrimônio cultural local não tombado

Alguns dos bens culturais da cidade de Volta Redonda inscritos no Livro do Tombo Histórico do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), sejam eles



histórico-culturais, arquitetônicos ou paisagísticos, são: Sede da Fazenda Santa Cecília, Cinema Nove de Abril, Sede da Fazenda São João Batista, Sede da Fazenda Três Poços, Igreja Santa Cecília, Memorial Zumbi dos Palmares, Monumento aos Ex-Combatentes – memorial político tombado, voltado a contar sobre a participação dos soldados da cidade e da região que combateram na II Guerra Mundial, abrigando peças, fotografias e o armamento usado pelos combatentes –, Estátuas e Construções na Praça Brasil – a Praça Brasil, também é tombada e, possui esculturas em bronze, feitas pelo artista plástico Hildegardo Leão Velloso.



Figura 1: Monumento aos Ex-Combatentes, Volta Redonda 2023. Fonte: Prefeitura Municipal de Volta Redonda. Disponível em: < voltaredonda.rj.gov.br/noticias/38-furban/6239-volta-redonda-memorial-dos-ex-combatentes-ganha-reforma-geral/ >

Na Praça Brasil encontramos uma estátua de Getúlio Vargas ao lado de “musas” que representam a abundância e o progresso através da siderurgia, e assim, integram as representações artísticas da praça junto ao obelisco que demonstra o processo de trabalho com o ferro gusa (matéria prima do aço) e à famosa representação do escarificador da aciaria – este, representação simbólica que discursa de forma romantizada a imagem do trabalhador.



Figura 2: Praça Brasil, Volta Redonda 2023; Fonte: Plataforma Digital Memória VR. Disponível em : <///arquitetura.ugb.edu.br/iconografia-2/>

De forma resumida, o processo de expansão da cidade viabilizado pela CSN compreende o espaço urbano e o espaço industrial. A siderúrgica e seus trabalhadores constituem o espaço social de Volta Redonda e este espaço influencia o processo do fazer-se entender através das manifestações do crescimento da cidade. Durante a expansão, muitos monumentos/documentos públicos importantes para a construção da história da cidade retrataram e registraram a relação entre a cidade e os trabalhadores metalúrgicos.

Em perspectiva mais geral, percebemos que, ao abordar o panorama de Volta Redonda na década de 1980, temos um foco maior na relação entre os trabalhadores, a usina e a atuação do sindicato, compreendendo as relações internas da massa operária, sua relação com os demais movimentos sociais urbanos e suas ligações com um movimento mais amplo (a nível nacional).

Como consequência da greve de 1988, resultado das movimentações sindicalistas, foi erguido o Memorial 9 de novembro. Durante a paralisação na Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), três trabalhadores foram assassinados pelas Forças Armadas em uma tentativa de invasão das áreas tomadas pelos grevistas. Com a posse de Juarez Antunes –



líder sindicalista e uma das figuras centrais do episódio e prefeito da cidade a partir de janeiro de 1989, este providenciou a construção de um monumento em homenagem a estes trabalhadores, alçados ao *status* de mártires da greve.



Figura 3: Memorial 9 de novembro; Fonte: Sindicato dos Trabalhadores, 2012.

Disponível em:

sindmetalsf.org.br/sind_noticias_detalhe.asp?menu=comunicacao&submenu=noticias&id=444

O monumento, assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, foi inaugurado no dia 1º de março de 1989, no bairro Vila Santa Cecília e destruído menos de 48 horas após a sua inauguração por um atentado a bomba. Mais tarde, em entrevista ao “Jornal do Brasil”, o ex-capitão Dalton de Melo Franco denunciaria como mandante da explosão o general Álvaro de Souza Pinheiro, que, assim como os responsáveis pela ação militar contra os grevistas, jamais foi punido.

Niemeyer foi consultado a respeito da reconstrução do memorial destruído, porém, propôs que o monumento fosse reerguido mantendo os vestígios do atentado, acrescentando a inscrição “Nada, nem a bomba que destruiu este monumento, poderá deter os que lutam pela justiça e liberdade” (NIEMEYER, 1998, p.210). Assim, o Memorial foi reinaugurado no dia 15 de agosto de 1989.



O Memorial aqui apresentado, é um bem cultural que acomoda valores de identidade, ação e memória do homem em sociedade, do povo brasileiro e, em esfera local, dos cidadãos volta-redondenses. À vista disso, o Estado, por meio da CRFB/88, deveria se empenhar em garantir sua preservação, fornecendo os instrumentos legais.

Mesmo que o Memorial não tenha sido tombado, ele necessita da atenção das esferas públicas da cidade, que têm a competência entre os entes federativos proteger, conservar e preservar.

Todo esse sistema preservacionista que parte também de uma educação patrimonial social é fundamental ao pensarmos que a preservação do patrimônio cultural garante a formação de uma identidade, valoriza as ações humanas e é garantia de que a história não seja esquecida, construindo assim uma memória. A presença desses signos no espaço urbano e o trabalho de educação relacionado a eles, possibilita aos indivíduos desenvolverem uma relação direta entre a sua identidade cultural e a sua condição de membro de um grupo, de uma sociedade.

Conforme Kathryn Woodward (2000), a identidade de um grupo social é relacional. Isso quer dizer que um grupo social somente existirá na visão de outra identidade cultural, reconhecido por outra identidade cultural como diferente. Tal diferença é marcada através de símbolos que indicam a predominância de características culturais em detrimento de outras, auxiliando na identificação de uma cultura. A construção de uma identidade cultural, portanto, é tanto social quanto simbólica.

Destacamos que a informação é definida pelas representações como um recurso contestado, principalmente quando se trata de atribuir valor às formas simbólicas. Todos os patrimônios de valor político e/ou as representações simbólicas relacionadas aos operários de Volta Redonda – exceto o Memorial, apesar de dividirem a mesma figura central ou valores similares, foram produzidas por grupos sociais divergentes, ancorando discursos de diferentes perspectivas sobre a figura do trabalhador, o que deve ser questionado dentro do processo de reconhecimento e legitimação de bens culturais, considerando seu posicionamento e representatividade social.

O Caderno de Patrimônio da Prefeitura Municipal de Volta Redonda (2012) nos apresenta a relação dos bens tombados e dos bens ainda não tombados atualizados. O Memorial 9 de novembro aparece na publicação inserido no grupo histórico-cultural, identificado nas relações de interesse histórico ainda não tombado. O memorial, viabilizado em um momento político propício, se encontra atualmente na lista de processos de elaboração do PDPDU (Plano Diretor Participativo de Desenvolvimento Urbano).



Mesmo não sendo um bem cultural local tombado através de um processo de natureza jurídica que envolva o patrimônio, a pedido do arquiteto e idealizador do projeto, Oscar Niemeyer, o “tombamento simbólico” do memorial foi feito em 2007, junto a outras obras de sua autoria pelo IPHAN.

Considerações finais

O patrimônio cultural de Volta Redonda corresponde, em sua categoria material, às obras e construções elencadas no Código Municipal. A lei municipal data de 1985, 48 anos após a entrada em vigor da lei de Tombamento e 31 anos após a emancipação da cidade. Há, portanto, um período de tempo em que não houve nenhuma ação judicial para proteger o patrimônio local, nem qualquer interesse em fazê-lo. É possível que esse interesse tardio tenha resultado na perda de algumas características que poderiam ser marcadores poderosos da história e cultura local.

O tombamento é o principal instituto para a proteção de bens materiais de valor cultural. Ainda que o Decreto Legislativo nº 25 de 1937 possa ser considerado obsoleto, ele permanece atualizado no que diz respeito aos instrumentos legais utilizados para dar ao patrimônio cultural um ordenamento jurídico voltado para sua proteção e conservação, contudo, não deve ser a única ferramenta institucional usada para salvaguarda destes bens.

Muitos sítios que representam o patrimônio cultural de Volta Redonda não foram ainda identificados e reconhecidos porque deveriam ter sido reconhecidos através do tombamento. Outros já são monumentos tombados presentes no Caderno do Tombo da cidade, mas encontram-se sem uso e fechados ao público. Enquanto as propriedades listadas com mais visibilidade são aquelas que mantiveram seus usos, estão abertas ao público e estão recebendo investimentos para manutenção de suas operações.

Apesar dos esforços de pesquisadores como Roberto Guião de Souza Lima, que se dedicou a estudar os últimos 25 anos do ciclo do café, para resgatar a memória histórica desse período, falta acesso à história local, aos trabalhos de conscientização patrimonial realizados, aos edifícios preservados ao longo do tempo e tombados como monumentos históricos podendo ser visitados pelas gerações presentes e futuras. Desta forma, o desempenho do município em avaliar e abordar a questão pode ser encarado como inadequado, além que, as informações disponibilizadas no seu portal online estão desatualizadas, e por ser digital, não está acessível à população em geral.



Portanto, sem incentivos por parte da administração pública local, não será possível despertar interesse nos cidadãos a conhecerem melhor sobre as manifestações locais que representam sua identidade social. As expressões voluntárias de interesse pela história local são muito raras, a menos que haja algo que desperte a curiosidade. Uma solução para esse problema social seria investir na educação patrimonial, buscando locais de importância histórica que mereçam proteção legal. A educação patrimonial cumpriria o papel fundamental de mostrar ao cidadão que conhecer e ter acesso à sua história por meio do patrimônio cultural da cidade é um direito fundamental à sua dignidade.

Referências Bibliográficas

BOSQUESI, Ricardo. **Outorga onerosa do direito de construir**. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/7237> Acesso em: 10 de out 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 498 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.html>

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>

_____. **Constituição do Brasil, de 24 Janeiro de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.html>



____ **Decreto-Lei nº 25 de 30 de Novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm

BURITY, Joanildo. **Globalização e identidade:** desafios do multiculturalismo. Disponível em: . Acesso em: 24 de nov. 2022.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio.** Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação da Liberdade: Editora UNESP, 2001.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Cultura e democracia na Constituição Federal de 1988:** A representação de interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de apoio a cultura. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

ESTEVEZ, Alejandra. **Igreja Católica em Volta Redonda:** Configurações e Enquadramentos. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco, RODRIGUES e Marcelo Abelha e NERY. **Manual de direito ambiental e legislação aplicável.** São Paulo: Max Limonad, 1997.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **IPHAN tomba obras de Niemeyer.** 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1974>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MACHADO, Paulo Affonso Leme Machado. **Direito Ambiental Brasileiro.** 21ª ed., revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Malheiros, 2004.

NIEMEYER, Oscar. **As Curvas do Tempo.** Memórias. Rio de Janeiro: Revan, 1998, 294p, pp. 209-210.

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



VOLTA REDONDA. **Lei municipal nº 2.075, de 06 de novembro de 1985.** Institui o tombamento de bens que deviam ficar sob a proteção especial do Poder Público Municipal. Disponível em: < <http://www.portalvr.com> >.

_____. **Caderno do Patrimônio Histórico de Volta Redonda.** Volta Redonda, RJ. Disponível em: Acesso em: 29 de nov. 2022



CONVOCAÇÃO E ENGAJAMENTO COMO PRÁTICA FESTIVA

Matilde Wrublevski¹

Introdução

As relações entre festa e política são notadamente antigas no contexto histórico brasileiro e tomaremos a ideia de festa principalmente como um lugar de encontro, acionando elementos simbólicos e tradições. No entanto, não será colocado uma compreensão totalizadora sobre o sentido de festa, pois, não há um conceito capaz de abarcar todas as expressões existentes, além de ser mais relevante para este estudo destacar seus aspectos de simultaneidade e complementaridade presentes quando analisamos uma manifestação política em diálogo com práticas festivas.

Uma festividade pode ser interpretada como uma forma de liberação ou como uma forma de controle, ou ainda como reforço de lógicas hegemônicas. Essas concepções aparecem em oposição de sentido, no entanto, o que veremos é uma coexistência complementar desses dois aspectos.

Partiremos então de uma noção de festa que está atrelada aos tensionamentos de questões aparentemente contraditórias, onde o encontro é o aspecto central, sendo pautado por intensas negociações sobre espaços, existências e discursos. Será aliado à essa noção a ideia de festividade de Patrícia Fagundes (2010), que toma a festa como ritual “operando como agentes formadores de comunidades, implicando em coletivos em relação” (FAGUNDES, 2010, p.48). Na visão da autora a festividade é uma forma de ver e conviver no mundo, estando centrado em uma perspectiva sobre a existência, criação e relação, sendo configuradas como momentos de atravessamentos, questionamentos e sobreposições dentro de uma dinâmica polissêmica (FAGUNDES, 2010, p.34). Assim, centraremos o âmbito da festa em seu caráter relacional, como modo de se posicionar enquanto comunidade.

Ao considerar o encontro como centro da noção de festa que está sendo abordada neste estudo é evidenciada a necessidade de negociações profundas que podem gerar diferentes qualidades de coletividade e comunidades efêmeras. Ele é construído através de olhares, contatos, escutas, podendo provocar discordâncias (WRUBLEVSKI, 2022, p.37) que envolvem não apenas as relações sociais dentro de um grupo de manifestantes, mas também entre lógicas hegemônicas que são tensionadas por outros modos de

1051

¹ Doutora em artes cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em artes da cena pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: matildewrublevski@hotmail.com



organização e existência. A criação de uma dinâmica de festa como uma escolha é uma proposta de encontro e relação como um posicionamento, onde o âmbito festivo expressa um modo de estar juntos. “A negociação entre o prazer e o tensionamento está presente quando observamos que existe uma simultaneidade entre os desejos individuais discordâncias” (WRUBLEVSKI, 2022, p.47).

A aproximação traçada entre prática festiva e manifestações políticas serão abordadas a partir da experiência desta autora na *Marcha das Vadias* realizada em 2015 na Avenida Atlântica, umas das principais vias da praia de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro. Neste acontecimento, tomaremos o engajamento e a convocação como ponto de concentração sobre o qual serão levantadas estratégias aliadas à elementos de festa. Introdutoriamente colocamos como objetivo geral da manifestação a visibilidade geral das causas feministas, seja midiática ou por quem esteja presente nas ruas naquele momento, para assim, reunir o maior número de pessoas e circular entre elas informações, debates e reivindicações. De modo que, o movimento ganhe força exatamente através desse engajamento. O objetivo então, se estende a um apelo claro ao posicionamento político dos manifestantes, através do ato de estar presente, compartilhar demandas, informações relevantes e estratégias.

O embate entre a liberação e o reforço de uma lógica social, com, simultaneamente, a exploração de formas de organização baseadas na festa é um aspecto relevante nesse caso, além de indicar a festa como um lugar de disputa de poder e de discurso. As referências ao carnaval que se fez presente na experiência da *Marcha das Vadias* fazem alusão a uma profunda relação entre as revoltas políticas da história brasileira com o calendário festivo. Na diferenciação traçada por Mikhail Bakhtin (1993) entre o carnaval e a ordem colocada pelo estado e pela igreja, essa distinção coloca o rito festivo em uma posição de problematizador da lógica vigente. Nesse sentido introdutório o autor apresenta um pensamento que coloca a festa, e as celebrações, em geral talvez, em um lugar de destaque no processo de construção das relações humanas, colocando as festividades (qualquer que seja o seu tipo) como uma forma primordial, marcante, da civilização humana [...] (1993, p.7).

No entanto, essa ideia se torna mais complexa quando o autor traz essa perspectiva representando uma visão sobre o homem, o mundo, as relações e, no caso do carnaval, como uma visão não-oficial, isto é, uma visão que era exterior a igreja e ao estado. Em outras palavras, este seria um momento de explorar e exprimir um olhar para o mundo divergente do “mundo oficial”, oferecendo então, uma “dualidade do mundo” ou uma



“percepção carnavalesca do mundo”. A ideia de vivenciar uma visão não-oficial se aproxima das contradições sociais e normativas que são tensionadas pela manifestação feminista e festiva da *Marcha das Vadias*.

É importante pontuar que a abordagem do carnaval proposta por Bakhtin acontece por intermédio da literatura de François Rabelais, sendo assim, ela diz respeito a um modo e um contexto específico de pensar o carnaval, que está bastante distante do contexto brasileiro contemporâneo. Contudo, ainda podemos utilizar essas reflexões como parte da constituição de festa que estamos construindo ao longo dessa pesquisa. A ideia de uma visão não-oficial em Bakhtin é entendida por uma inversão de hierarquias entre plebeus e nobres, mas o que podemos absorver desse pensamento é a possibilidade de tensionar a lógica social vigente, abrindo-a para possíveis atravessamentos que geram vivências dentro de novas perspectivas que, talvez, só seriam possíveis através da especificidade da festa.

Quando olhamos então, para a relação entre festa e política proposta aqui, percebemos que a ação de se manifestar publicamente não existe enquanto formato pré-estabelecido, mas podemos perceber alguns padrões, sendo destacadas aqui estratégias que visam a convocação e o engajamento como prática para a reunião de pessoas em apropriação de espaços públicos. Os tensionamentos que observaremos serão colocadas através dos aspectos da complementaridade e simultaneidade, estando presentes sobre as lógicas de convivência, espaço público, elementos festivos e sobre os corpos das manifestantes. Destaco ainda que o mundo que se estabelece no contexto do exemplo tratado neste estudo é demarcado pelo aspecto da coletividade e da força de expressão e protesto que é reivindicada sobre ela. Nas manifestações do movimento da *Marcha das Vadias* vemos a presença de elementos festivos que parecem fortalecer e potencializar uma participação particular que difere do mundo cotidiano a sua volta, como também de modelo de manifestação sindical e partidário.

1053

Marcha das Vadias

Em uma breve contextualização, podemos ver que o movimento da *Marcha das Vadias* luta pelo “fim da violência de gênero e da culpabilização da vítima”, sendo originado no Canadá, após a fala emblemática de um agente de polícia que culpabilizava uma vítima de agressão pelo modo como ela estava vestida. O discurso proferido pelo policial Michael Sanguinetti afirmava que as mulheres poderiam evitar ser estupradas se não



estivessem vestidas como *sluts*, que em português pode significar “puta”, “vadia” ou “vagabunda” (RUSH, 2011, p. x). O posicionamento do policial gerou revolta e culminou na primeira passeata da *Marcha* em abril de 2011. No entanto, muitos países aderiram ao movimento trazendo diversas pautas feministas como, legalização do aborto, violência doméstica, acessibilidade a métodos contraceptivos, entre outras. Com a força que o movimento ganhou nos anos seguintes a ressignificação da palavra “vadia” trouxe um deboche e subverteu a depreciação para uma simbologia positiva de poder.

Desde 2011 houve muitas mobilizações do movimento, mas, gostaria de chamar a atenção para uma delas, em outubro de 2015. A organização desta marcha aconteceu em resposta ao texto do Projeto de Lei (PL) 5.069/2013 aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, de autoria do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha. A PL colocava em xeque as políticas públicas de atendimento às mulheres vítimas de violência sexual, dificultando o acesso ao anticoncepcional de emergência e aos serviços de saúde referentes à interrupção da gravidez indesejada autorizada por lei nos casos de estupro (OLIVEIRA, CHERON, 2017, pp. 5-6).

O movimento da *Marcha das Vadias* reuniu em torno de 1.000 pessoas que caminharam, cantaram, reivindicaram, denunciaram e celebraram ao longo da orla da praia de Copacabana até o final da praia do Leme. Ambos são bairros habitados por uma população com notória estrutura financeira, além deste trajeto ter sido palco de muitos atos políticos reacionários e golpistas. Ao se posicionar publicamente o movimento pontuou e denunciou que a PL fere princípios da dignidade humana da mulher e as coloca, mais uma vez sob crivo da autoridade policial e do judiciário – mercado predominantemente pela presença de homens cis brancos - para que se comprove a inocência por um crime do qual [mulheres] são vítimas.

1054

Convocação e engajamento

Em experiência na manifestação da *Marcha das Vadias* foi possível perceber que existem elementos que estão presentes quando aprofundamos a aproximação entre festa e política. A análise será organizada passando por três momentos: a preparação ou concentração, em que os manifestantes se reconhecem, se observam e há um crescente descolamento das lógicas de convivência e ordens cotidianas, trazendo um tempo e espaço reformulado que se constituirá à parte, de modo simultâneo; o acontecimento, isto é, o momento onde as ações efetivamente irão se realizar, as participações e





posicionamentos se desenvolverão; e a dispersão do grupo que se formou inicialmente com o posterior retorno as lógicas cotidianas.

O primeiro momento teve início com uma concentração no canteiro central, que separa a Avenida Atlântica em Copacabana, às sombras das árvores, próximo ao Posto 4. Os manifestantes chegavam, ainda bastante contidos e transitando entre as pessoas que já estavam presentes, reconhecendo o espaço e as propostas de ação que eram colocadas em prática, reunião das pessoas, com produção de materiais, conversas, distribuição de panfletos e composição estética dos corpos. As participantes eram formadas, majoritariamente de mulheres jovens cis, mas havia também homens, mulheres trans e travestis que ao som de músicas Funk e Pop escreviam cartazes e utilizavam seus corpos, despidos ou não, para desenhar e tecer palavras de protesto com tinta, purpurina e colagens. Esse foi o tempo do reconhecimento, olhar o entorno e quem estava próximo. A preparação diz respeito a um processo de mudança, se deslocar de um mundo a outro, assim, quando se entra nesse espaço existe um processo de perceber que existe uma outra lógica de convivência.

Nesse momento é estabelecido um acordo implícito, onde pessoas desconhecidas entre si se aproximam e trocam opiniões e questionamentos, observam atentamente os corpos e suas manifestações, trocam olhares cúmplices, de modo que, se formou um estado de atenção sobre aquele coletivo. No entanto, em acontecimentos como esse existem muitas divergências de perspectiva, como um grupo de ativistas expos seu incômodo pela presença de mulheres trans no evento. A organização da marcha reagiu rapidamente, de forma pública, se mostrando contrária a esse posicionamento, pontuando assim, que a realidade do movimento coletivo abarca o tempo inteiro o aspecto do confronto e da negociação.

O processo de reconhecimento como coletividade e deslocamento das lógicas cotidianas nesse contexto não acontecem por um afastamento de uma condição social anterior, na verdade, as condições prévias, com suas contradições são colocadas no centro da convivência daquele tempo específico, isto é, nenhuma condição social, econômica ou cultural prévia é abandonada. Assim, por não se tratar de uma suspensão das normas sociais, mas de enfatizá-las, para chamar a atenção sobre as questões feministas que estavam em pauta naquela marcha específicas (referentes a PL) e também do movimento em geral. Esse processo traça um olhar mais atento às estruturas sociais que permanecem exatamente para serem alvos de questionamentos e subversões, para que esse processo aconteça às vistas das manifestantes e a partir das suas interferências e participação.



O que é possível ressaltar é que a preparação dessa manifestação possuía muita similaridade com as concentrações festivas, fazendo uma alusão direta ao carnaval de rua do Rio de Janeiro, seja nas músicas, no modo como os corpos ganhavam cores e brilho. Assim, mesmo que reunidas diante de uma causa complexa que exige luta diária, pairava uma atmosfera de celebração pela criação desse espaço-tempo, pelas possibilidades explorar e experimentar outras existências para seus corpos no mundo. Os novos vínculos e relações entre as participantes nesse cenário político/festivo foram observadas como uma configuração que é reconstruída a todo tempo, sendo atravessadas por desejos e recusas. A ideia de estrutura é implodida para dar lugar a um movimento contínuo, negociando vontades e construções individuais e coletivas.

No momento do acontecimento, a festa que foi instaurada era espontânea e planejada ao mesmo tempo, misturando a indignação extrema sobre a PL e suas reverberações, assim como trazendo o prazer inerente do clima festivo, da reunião de pessoas, da música e dos gritos de guerra. Vemos assim, elaboração de um corpo a partir da alteração do estado de atenção sobre a convivência, produzindo um corpo mais consciente da sua presença, que é individual e coletivo ao mesmo tempo. Este corpo foi sendo construído a partir do processo de engajamento e sociabilidade provenientes da preparação e da própria ação de caminhar e festejar juntas, com aquele grupo específico, habitando, e em alguns casos só poderia habitar, esse mundo no sentido temporal e espacial que foi criado.

A ideia de grupo e/ou coletividade se faz presente ao analisar a *Marcha das Vadias*, trazendo elementos festivos como estratégia de engajamento e convocação, no entanto, podemos ir além e pensar esse contínuo de negociações e vinculações como uma comunidade efêmera que articula, através da festa, um posicionamento crítico. Podemos atribuir assim, uma associação à participação popular que extrapola o momento da festa. De modo que, essa experiência provoque um estado consciente no olhar sobre o vínculo sólido e relevante que existe entre a esfera individual e seu impacto na comunidade a qual ela está inserida.

A passeata caminhou de Copacabana até o final da praia do Leme, onde as participantes dançavam, cantavam, bebiam e gritavam em coro demandas e ofensas a figuras políticas. Era como um cardume da construção de um mundo que existia até o limite geográfico da aglomeração dos corpos, fora desses limites uma mulher não poderia caminhar em um domingo de sol, pelo calçadão de Copacabana, com os seios despidos, sem ser repreendida ou até mesmo presa. Foi traçado um limite de liberdade que só existia enquanto ação coletiva, assim, dentro de uma mediação das diferenças, das negociações



e do prazer. Era necessária o “clima de festa” para criar a subversão das regras que habitam os corpos das mulheres para então fazer esse mundo caminhar pelas ruas. “[...] As festividades tiveram sempre um conteúdo essencial, um sentido profundo, exprimiram sempre uma concepção do mundo. [...]” (BAKHTIN, 1993, p.7). Esse conteúdo que Bakhtin menciona se refere ao “clima de festa” como um elemento essencial, cujo sentido está mais no mundo dos ideais do que nas condições de liberdade institucional, mas que no caso da marcha, abria brechas sobre os limites da ordem institucional. O que podemos ver nessas propostas de mundo pela coletividade, não se criava uma solução para todas as questões, não se trata desse tipo de resolução, mas de algo da ordem do subjetivo ao perceber como a festa é uma característica que propulsiona a criação de outros corpos, possibilitando habitar novos mundos.

Quando compreendemos o corpo coletivo que se constrói e se reconhece continuamente nesse tempo, está sendo colocado um corpo que não se unifica, mas é produzido na sua heterogeneidade, enfatizando a pluralidade das diferenças que se faziam presentes. Esse corpo desempenha um papel que expõe um posicionamento, seja simplesmente ao se colocar como parte desse acontecimento ou criando uma imagem estética. Muitas mulheres optaram pela nudez, outras por uma nudez parcial, colocando os seios à mostra, como um posicionamento político. Existia uma diferença de perspectiva nesse ponto, enquanto algumas mulheres defendiam a possibilidade da nudez como um posicionamento sobre liberdade e visibilidade, outras discordavam da ação, justificando o fortalecimento de uma visão sexualizada sobre o corpo da mulher.

É perceptível que existe um processo racional de entendimento e reconhecimento dos seus pares, mas ele não acontece apenas no intelecto, ele existe também no corpo, através da experiência festiva, isto é, há um movimento que perpassa a noção do pertencimento sobre o acontecimento, como cada resposta e cada ação impacta a construção coletiva desse momento. Óscar Cornago (2015), ao abordar a relação entre o teatro tradicional a prática da cena como laboratório traz considerações relevantes sobre o público como sujeito e objeto da cena, de modo que, se tomarmos a ideia de público como participantes, somado a percepção dos manifestantes como parte de um posicionamento que passa pelo estético e cênico, podemos traçar uma reflexão sobre a potencialidade desse corpo coletivo em festa.

O que vemos é que as ações das participante não possuem uma grande distinção de quando se assiste uma peça, similar do que é apontado por Cornago, como a escolha do espaço, pensar, estar com outras pessoas e se sentir parte de algo, “porque você está ali



fisicamente, e ao mesmo tempo fora, projetando-se individualmente a partir desse lugar compartilhado” (2015, p. 54). Assim, no momento em que cada participante toma uma decisão e escolhe os caminhos da sua participação, independentemente de como ela for, terá um impacto projetado na experiência compartilhada e no espaço de convívio, refletindo aspectos de posicionamentos críticos sobre problemáticas que cruzam esse espaço-tempo da festa.

Entre os diferentes formatos empregados na marcha para a produção de uma comunidade efêmera, necessitamos olhar também para a forma própria, em sua especificidade. A manifestação da *Marcha das Vadias* de 2015 pode ser compreendida como um ato político que segue os padrões tradicionais de mobilização em espaço público, contudo, adaptado a uma forma própria. A preparação ou como chamamos, “concentração”, não se configura como uma assembleia, pois não havia discursos ou palanques. Esta etapa se constitui por um sentimento de pertencimento, o que podemos vincular aqui ao sentimento de comunidade colocado por Cornago (2015), de fazer parte de um corpo coletivo, sem a supressão das subjetividades individuais.

As escolhas percebidas nessa manifestação podem ser vistas além de seus aspectos estéticos e organizacionais, mas também como um discurso que diz respeito as dimensões sociais e comunitárias da participação. O discurso toca em um posicionamento pautado na provocação de comunidades efêmeras como proposição de diferentes formas de organização que tensionam e evidenciam lógicas sociais hierárquicas hegemônicas. Ao propor uma reflexão, através da experiência, o posicionamento passa por um sentimento de comunidade, do modo como é colocado por Cornago (2015), buscando a produção de um comum que possibilitará a negociação e a percepção de si no fazer coletivo. De modo que, quando pensamos que existe uma potência, que extrapola o acontecimento, na provocação e potencialização de comunidades efêmeras, estamos assinalando uma prática como discurso que se posiciona como resistência, mas também como projeto que traz possibilidades de convivência fundamentadas na agregação de contradições, na autonomia e na participação.

Neste caso, esse pertencimento era produzido em ação na preparação do corpo, no sentido estético, na nudez ou na pintura da pele, de modo a tornar visível e enfática a sua posição. No reconhecimento de elementos festivos como a música, os adereços, bandeiras e cartazes. No diálogo possível entre pessoas que inicialmente não se conheciam, mas que utilizam a pauta em comum para a aproximação. Na consciência do



impacto de si em um movimento coletivo, que necessita do sentimento de comunidade e da reunião dos corpos para estabelecer a lógica festiva e de reivindicação política.

Essa proposta produz um espaço de autonomia e possibilidades, semelhante ao que Cornago (2015) considera como “lugar vazio”, espaço este onde as pessoas se reúnem no seu entorno para assistir um evento, performance ou espetáculo, em que está localizado neste público o ato de se expor ou não (p.219). Soma-se a isto a percepção de que existe algo da ordem do social na experiência, cujo foco de criação é a relação com o participante. Surge um confronto de si, enquanto coletivo e indivíduo. As problemáticas sociais e posicionamentos que podem ser refletidos dizem respeito ao modo como os vínculos são estabelecidos ou interrompidos.

A constituição de uma comunidade efêmera como *Marcha das Vadias* opera a partir da convocação de presença em um espaço público que, a princípio, não está configurado, sendo ofertado como esse “vazio”, colocado por Cornago (2015), na ordem cotidiana do bairro de Copacabana. Porém, pode-se pensar uma configuração que vai além do espaço público geográfico, mas também como ruptura com um discurso hegemônico e institucional sobre o corpo das mulheres brasileiras que é ocupado por uma organização baseada na negociação das contradições e na existência de corpos não normativos. Este “vazio” então, passa a ser ocupado por um grupo de pessoas, que, jogam dentro dos limites de tensionamento sobre as formas de se posicionar e/ou se expor.

A exploração dessa produção de “vazio” aliado ao sentimento de comunidade pela prática festiva pode ser vista através da ótica do carnaval de Mikhail Bakhtin (1993), onde o autor traz uma visão de festa como uma forma provisória, mas concreta, da própria vida, isto é, não era uma forma representada em um palco, mas vivida enquanto durasse o carnaval (BAKHTIN, 1993, p. 6). Estamos nos referindo a atividades simbólicas e pragmáticas entrelaçadas através de elementos de representações construídos nas festividades dentro do espaço e tempo específicos do carnaval.

A aproximação com a ideia da experiência de uma forma provisória de vida, mas concreta, dialoga com a vivência simultânea na manifestação da *Marcha das Vadias*. A dinâmica atingida não supera as problemáticas levantadas, mas através da festividade, foi possível produzir um estado de denúncia e libertação dos corpos para outros modos de existência. Como foi vista na construção de um espaço de permissividade e transgressão de códigos civis através da reunião desse corpo coletivo que assume conjuntamente àquele posicionamento.



Podemos pensar assim, que essa manifestação tensionava limites em busca de mudanças concretas, no âmbito institucional da política, mas também produzia um corpo coletivo consciente de seus desejos e potencialidade. De modo que, se desenrolava uma forma de “carnavalização da consciência” como a que foi pontuado por Bakhtin, que precede e prepara para grandes transformações (1993, p.43), através da festa, do riso, da liberdade, da construção de novas perspectivas e das novas relações estabelecidas.

O pensamento de Bakhtin (1993) traz uma dimensão coletiva sobre a ação de vivenciar o carnaval como uma forma provisória e tangível ao mesmo tempo, que aciona um estado de consciência que está relacionado as transformações internas do sujeito e sociais. Assim, enquanto o grupo de manifestantes caminhou ao longo da orla, se moveu junto um mundo simultâneo, onde esses corpos traçavam os limites ao propor uma outra lógica de relação com seus pares e com si, mantendo abaixo dos seus pés, o chão que possui normas e regras oficiais que estavam sendo subvertidas. A complementaridade desses dois segmentos é fundamental para enfatizar a diferença de discurso e perspectiva que existe, bem como o impacto de cada uma.

O aspecto cênico é bastante evidente na construção estéticas dos corpos, desempenhando papéis comunicativos libertários que, por vezes, não possuem espaço para existir plenamente fora da linha geográfica da multidão. Uma nova postura é assumida enquanto corpo coletivo que se move junto, se reorganizando nos formatos e camadas. A sonoplastia composta por músicas que saíam das caixas de som, por instrumentos de percussão e por frases cantadas em conjunto também compõe o momento cênico que é criado. Os sons nesse caso são elementos muito importantes e atuam fortemente na convocação dos passantes, mas também na condução do ritmo coletivo, produzindo um unísono dissonante de muitas vozes. Esse conjunto de elementos cênicos faz o acontecimento oscilar entre um bloco de carnaval e um ato político, sendo guiado pelas sonoridades com uma porta bandeiras que dançava incessantemente.

Podemos ver através do relato analítico proposto nesse estudo que, o modo como a *Marcha das Vadias* se configura no espaço público e em suas formas de engajamento demonstra relação de proximidade entre festa, carnaval e manifestação política. Em muitos momentos, até mesmo, confundindo-se no prazer festivo, sem, no entanto, abalar o aspecto de luta inerente de movimentos feministas como o que está sendo tratado aqui. Destaco assim, que, nesse caso, o aspecto festivo parece potencializar o engajamento e até mesmo, as múltiplas formas de participação dentro da manifestação, de modo que



cada pessoa pôde elaborar seus posicionamentos, traçar relações e/ou encontrar uma forma de sentido para seus desejos de participação engajada.

Mesmo que o engajamento e a denúncia sejam os objetivos da manifestação, identificando uma pauta comum nessa comunidade efêmera, é necessário pontuar que essa forma provisória de existência não se desprende por completo da vida cotidiana. Elas andam em simultaneidade não apenas no sentido da concretude das normas vigentes, mas também nos tensionamentos subjetivos internos das participantes que exploram os limites do que se pode ser falado publicamente e no modo de se vestir, ou se despir.

Os elementos de festa e a proximidade com o carnaval presentes na *Marcha das Vadias* de 2015 dialogam com os elementos cênicos, trazendo novas formas de organização. Esse encontro festivo é marcado por uma combinação de contradições, exercícios de sociabilidade e negociações, que, no entanto, não aparecem como dicotomias rígidas, mas como pluralidade de diferenças que são parte do exercício de engajamento e da participação. Assim, o aspecto da simultaneidade e da complementaridade se mostram essenciais, trazendo a lógicas cotidianas ao lado do mundo festivo da manifestação política que se construiu na marcha.

Considerações finais

A *Marcha das Vadias* que percorreu a orla de Copabana em 2015 não possui um formato previamente estabelecido. Em parte, havia a organização do evento, o trajeto que seria percorrido, com horário mercado, aparatos sonoros e a convocação nas redes sociais, ou seja, existia um ordenamento. Contudo, a manifestação parecia tocar na subjetividade das participantes ao explorar seu caráter festivo, em suas produções de “vazio”. Neste espaço onde era possível experimentar outras formas de se colocar politicamente, baseada em uma simultaneidade de condições que abrem para pensar a potencialidade da festa nesta e em outras espaços do exercício político como ponto de tensionamento de estados normativos.

Enquanto o carnaval é tomado, teoricamente, por um estado de inversão, através de uma visão não oficial, a manifestação política, nesse caso a *Marcha das Vadias*, propõe um rito ordenado com funções divididas, tensionando limites da ordem vigente com ações que demandam outras perspectivas sobre o corpo das mulheres. A desordem aparente que aparece no carnaval na inversão e/ou tensionamento das hierarquias são, ao mesmo



tempo, estritamente enfatizadas publicamente na *Marcha das Vadias*. Vemos então que nesse processo não há uma representação universal, uma visão festiva oficial, mas diferentes reivindicações que se sobrepõem no interior de um estado festivo coletivo, de que a causa é compartilhada, estabelecendo tensões e prazeres produzidos pelos encontros dos corpos participantes.

Esse estudo não pretende ser conclusivo, mas abrir espaços de reflexão sobre a importância de se pensar sobre o modo como negociamos e nos relacionamos em âmbitos de manifestação política. O ato de ocupar espaços públicos e constituir organizações sociais de luta são imprescindíveis para o convívio democrático, de modo que se faz necessário estudos que abordem experimentações de situações festivo/políticas pautadas em diferentes códigos e que propõem outras formas de organizações de cooperação. Assim como o fez o movimento da *Marcha das Vadias* com sua resignificação do termo e sua constituição festiva, trazendo um espaço de subversão para o fortalecimento das diferentes formas de ser mulher.

Referências

1062

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Edunb: Uicitec, 1993.

CORNAGO, Óscar. *Ensayos de teoría escénica: Sobre teatralidad, público y democracia*. Madrid: Abada Editores, 2015.

FAGUNDES, Patrícia. *La ética de la festividad en la creación escénica*. 2010. 567 f. Tese (doutorado em humanidades) – Universidad Carlos III, Madrid, Espanha, 2010.

OLIVEIRA, Carolina R. CHERON, Cibele. Análise do Projeto de Lei 5.069/2012 e das consequentes violações aos direitos humanos das mulheres. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*. Florianópolis, 2017.



RUSH, Curtis. Cop Apologizes for 'Sluts' Remark at law School. Toronto Star, 2011. Disponível em: <
https://www.thestar.com/news/gta/2011/02/18/cop_apologizes_for_sluts_remark_at_law_school.html?rf>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

WRUBLEVSKI, Matilde. Encontro e ritual em dramaturgias de festa. *Dramaturgia em foco*. 2022, vol. 6, n. 1, p. 31-49, 2022.



MEMÓRIAS DIGITALIZADAS: SOBRE O PROJETO MUSEAL DE TRANSFORMAR MEMÓRIAS DE PESSOAS EM PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE

Tayara Barreto de Souza Celestino¹

INTRODUÇÃO

Com o advento das redes de computadores, os temas da memória social e do imaginário social adquiriram novos contornos. No campo da mediação dos computadores na internet, são crescentes os movimentos que propõem a digitalização de diversos suportes, seja documentos, dinheiro, compras, amizades, arquivos, livros, fotografias, obras de arte, mas também objetos imateriais, dos quais a própria virtualidade da memória. Com a proposta de transformar memórias de pessoas em patrimônio da humanidade, no Brasil, a partir da cidade de São Paulo-SP, localiza-se a casa do Instituto Museu da Pessoa.net, que mantém na internet um museu virtual com memórias digitalizadas, resultantes do registro de histórias contadas por diversas pessoas, a partir do desenvolvimento de uma tecnologia social, a Tecnologia Social da Memória (TSM). Trata-se de um museu especializado na adequação de objetos de uma realidade física para a realidade virtual. Neste caso, uma realidade física que já é virtual, a história narrada das pessoas, em tramas pessoais ou integradas à memória social e ao imaginário social de suas comunidades. Em seguida a este registro, o museu operacionaliza a exposição destas histórias, definindo a missão de transformar a memória de pessoas em patrimônio da humanidade. Assim, este artigo pretende discutir essas ações de adequação de memórias e imaginários em outra virtualidade, correspondendo à digitalização de relatos até o alcance da meta da memória como patrimônio alegórico.

As interações da Tecnologia Social (TS) com o setor da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e em particular a Tecnologia Social da Memória (TSM) não a apresenta como Tecnologia Convencional (TS), mas a adequou, mais que a imantou, já que o baixo custo com que ela pode ser aplicada, a capacidade de disseminação de seu

¹ Bacharela em Museologia. Licenciada em Artes Visuais. Mestra em Culturas Populares (PPGCULT-UFS). Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (PPGS-UFS). Integrante do Laboratório de Estudos Urbanos e Culturais (Labeurc-CNPq-UFS). E-mail: tay.celestino@gmail.com.



método e a fácil Adequação Sociotécnica (AST)². Indicamos o impacto da tecnologia do instituto e museu para a sistematização de todo o acervo mantido, orientando práticas museológicas e estabelecendo normas para a continuidade dos trabalhos de registro com a alteração das memórias narradas das pessoas a fim de compor o padrão narrativo da instituição. A fim de apresentar as evidências desta operação de sistematização, reproduzimos gráficos e tabelas estatísticas do *corpus* documental do software Iramuteq versão 0.7 alpha 2, desenvolvido e registrado por Pierre Ratinaud (2008-2014), em arquivo na extensão .txt e codificação UTF-8 compatível com o sistema, que fez a estatística textual de 99,91% das histórias publicadas no acervo, totalizando 11.684 textos, cada um deles uma história, ou seja mais de 11.684 respostas a uma única questão colocada pela plataforma digital do Museu da Pessoa referindo-se as respostas dadas ao imperativo “conte sua história”.

A partir dessas respostas, o sistema identificou 1.341.956 segmentos de textos, neste caso porque houveram respostas muito grandes, histórias de pessoas muito extensas, então o sistema subdivide cada texto (história) em outras melhores em tamanhos equivalentes. O sistema realizou uma análise chamada de lematização, que significa agrupar todas as palavras do *corpus* documental em agrupamentos previamente estabelecidos no dicionário selecionado, neste caso em língua portuguesa (CAMARGO e JUSTO, 2018, p 24), quando o sistema ordena classes gramaticais, ativas e suplementares, devolvendo as palavras mais frequentes do arquivo em diversos gráficos em nuvens de palavras, de acordo com o metadado selecionado pela pesquisadora ou pesquisados para posterior análise. O emprego do *software* Iramuteq, apresentado neste segundo capítulo, viabilizou termos uma análise estatística do acervo, já que a diferença mínima de 0,09% das histórias que não fizeram parte do *corpus* documental correspondeu àquelas que não traziam textos para análise após seus títulos. As evidências trazidas pela análise estatística textual apontam para a preferência do museu em torno de temas ligados ao cotidiano e para ações cotidianas das pessoas, sem referências a identidades nacionais como um culto da

² De acordo com Dagnino, Brandão e Novaes (2004), a Adequação Sociotécnica (AST) “[...] *pode ser compreendida como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico (esteja ele já incorporado em equipamentos, insumos e formas de organização da produção, ou ainda sob a forma intangível e mesmo tácita) não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação CTS [Ciência-Tecnologias-Sociedades] (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 38). Com a relação CTS, considera-se como tecnologias com grande potencial aquelas que não guardam dificuldades em serem implementadas em sociedade, aliando inovação científica e tecnológica com grande faixa de adesão nas sociedades.*



“nação brasileira” ou mesmo do patrimônio histórico que pretendeu forjar esta nação. O modelo de “memória” que orientou o trabalho de Karen Worcman ligou-se ao que ela chamou de memórias transnacionais, uma estratégia para conectar o conteúdo simbólico de seu espaço museal³ aos objetivos internacionais de desenvolvimento sustentável visando cidades e cidadãos mais resilientes em uma condição psicopolítica.

Comunicando a Tecnologia Social (TS) por outras tecnologias

Quando Byung-Chul Han (2018b) apresentou as “novas técnicas de poder” da sociedade neoliberal que atravessamos no século XXI, não hesitou em afirmar que hoje “[...] caminhamos para a era de psicopolítica digital, que avança da vigilância passiva ao controle ativo, empurrando-nos, assim, para uma nova crise da liberdade” (HAN, 2018b, p. 23). Segundo informou, o maior componente, o maior responsável pela instalação desta crise de liberdades são os instrumentos das *big data*. Com a crise das liberdades, de acordo com Han (2018b), a maneira como estamos vivendo e nos relacionando tem se modificado crescentemente, algo que está ilustrado na frase em epígrafe da obra, retirada da artista das palavras Jenny Holzer: “proteja-me do que quero”. O que, afinal, a artista e o filósofo estão afirmando constantemente e conjuntamente é que, hoje, no neoliberalismo, vivemos uma outra liberdade que é equivalente ao fim da possibilidade do ser humano livre, porque estamos sendo conduzidos, cada vez mais, a desejar tudo o que nos torna presas e presos àquilo e daquilo que tanto queremos. Seria mais um episódio banal, humano mesmo, de luta contra a agonia decorrente do desejo do mundo, criadora ou destruidora da vida, mas a intervenção decisiva das tecnologias nesta equação, cada vez mais tem retirado do humano suas capacidades de liberdade para a ação no mundo:

A abertura do futuro é constitutiva para a liberdade de ação. Contudo, os *big data* tornam possíveis prognósticos sobre o comportamento humano. Dessa maneira, o futuro se torna previsível e controlável. A psicopolítica digital transforma a negatividade da decisão livre na *positividade de um estado de coisas*. A própria *pessoa* se positiva em coisa, que é quantificável, mensurável e controlável. Nenhuma coisa porém é livre: todavia, é *mais transparente* do que uma pessoa. Os *big datas* anunciam o fim da pessoa e do livre-arbítrio (HAN, 2018b, p. 23, grifos do autor).

³ De acordo com os “Conceitos-chave de museologia”, museal é um neologismo empregado como adjetivo ou substantivo, neste caso servindo para “[...] *qualificar tudo aquilo que é relativo ao museu, fazendo a distinção entre outros domínios*” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 54).



Com as *big datas*,⁴ decretou-se a morte da pessoa. Mas o que isso significa ou quais os impactos que a morte das pessoas no sentido existencial tem a ver com um projeto de patrimonialização de um instituto a partir de um museu e de uma tecnologia por ele inventada? Tendo em vista que o humanismo dos organizadores deste lugar não coaduna com os valores dos adeptos da “religião” dos dataístas, conforme indicamos em páginas anteriores, porque as ações em torno da Tecnologia Social da Memória (TSM) poderiam colaborar com este fim trágico, anunciado e em pleno curso? A resposta mais real para estas indagações é o fato de que a tecnologia certificada para uso por este instituto e museu opera a partir de outras tecnologias, às quais descreveremos em seguida. Um museu exclusivamente virtual tem depositado coleções em arquivos no *Ártico Mundial*,⁵ mas não somente essas histórias estão sendo armazenadas em *big datas*. Tendo em vista que tudo o que circula na internet já está na *big data*, uma vez que nele contamos nossas histórias, estamos somente mergulhando cada vez mais nas “piscinas” da crescente transparência do “enxame digital”. Mesmo que aquela seja “a nossa melhor história”, deveríamos nos preocupar. Nossa “grande história” lá ficará “imortalizada” nos arquivos do Museu da Pessoa e já seremos a “própria *pessoa* [que] se positiva em coisa” (HAN, 2018b, p. 23) e não a pessoa com a liberdade da existência e das democracias do liberalismo. A história contada, será a história imantada e adequada, obtida a partir da aplicação da metodologia da Tecnologia Social da Memória (TSM).

Por “imantação”, Dagnino (2014) transpôs o gráfico de um fenômeno da física denominado histerese para explicar as Tecnologias Sociais (TS). A histerese se dá quando os metais conservam suas propriedades mesmo quando recebem estímulos que os fazem criar polos magnéticos, a chamada imantação. Mesmo imantado, o metal não perde quaisquer de suas características e propriedades. Uma agulha pode ser imantada e se transformar numa bússola, mas ela continua dúctil e maleável, além de suscetível a variações decorrentes do calor e pressão. Para o caso das Tecnologia Social (TS), ela pode ser obtiva a partir de alguma Tecnologia Convencional/Capitalista (TC), desde que

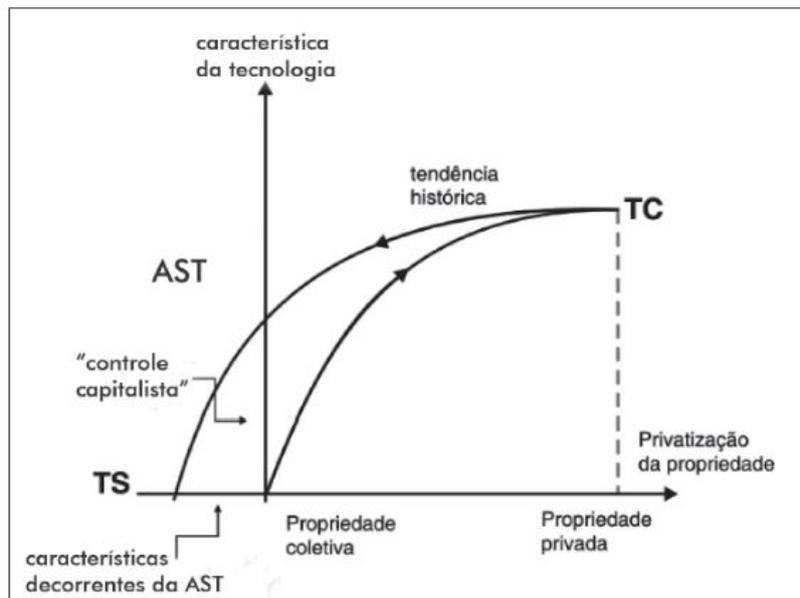
⁴ Na tradução brasileira da obra de Byung-Chul Han, optou-se pelo artigo definido masculino antecedendo o termo *big data*, como se referindo a um tipo específico de banco de dados. Nesta tese, todavia, estamos considerando o termo como referindo-se a uma tecnologia, por isso o emprego do artigo definido feminino.

⁵ Conforme matéria disponível em < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/colecao/museu-da-pessoa-no-arquivo-artico-mundial-147054>>, acesso em 15 de julho de 2020.



ocorra a ela alguma Adequação Sociotécnica (AST), uma Tecnologia Convencional (TC) “imanta-se” e transforma-se em Tecnologia Social (TS), assim como uma agulha em uma folha, após alguns atritos e pisos, pode ser convertida em bússola. A representação gráfica do fenômeno da imantação na física e da Adequação Sociotécnica (AST) guarda o modelo a seguir, transcrito para ilustrar a conversão TC / TS:

Imagem 02 – Modelo de histerese aplicado à conversão TC / TS



Fonte: DAGNINO, 2014, p 148.

Segundo o autor, a tendência histórica de toda Tecnologia Convencional (TC) é estar sob o domínio da propriedade privada, mas ela pode ser convertida em Tecnologia Social (TS) assim que passar a atender os critérios de Adequação Sociotécnica (AST). Mesmo que, nesta fase, ainda se empregue os mecanismos de controle capitalista, Dagnino (2014) argumentou que a Tecnologia Social (TS) “imanta-se” quando ela começa a ser empregada no ponto de encontro entre o controle capitalista com a propriedade coletiva. Por ser um termo oriundo de fenômenos físicos, ele não poderia ser a melhor expressão ou conceito para atribuir-se a tecnologias com grande impacto na interação e nas mediações em sociedade, razão pela qual, nesta tese, substituímos o termo “imantação” por adequação. A Tecnologia Social da Memória (TSM) é a metodologia que o Instituto Museu da Pessoa utiliza a fim de adequar as memórias narradas das pessoas. Por meio



desta tecnologia, memórias são alteradas. Este é o grande impacto que promove nas memórias. Valorizando-as, elas são apresentadas como “melhores” e há nisso a possibilidade de um efeito psicológico entre aqueles que contam histórias, assim como entre aqueles que leem essas histórias.

A Tecnologia Social da Memória (TSM), o patrimônio e as cidades

A afirmação da missão do Instituto Museu da Pessoa de pretender “tornar a história de vida de cada pessoa patrimônio da humanidade” (RELATÓRIO..., 2020, p. 6) nos tornou obrigatória colocar em revisão o tema do patrimônio com ênfase na realidade brasileira. Em outros momentos, chamei a atenção para os silêncios das políticas do patrimônio nacional (CELESTINO, 2021, p. 4-5), refletindo sobre a elaboração de Reginaldo Gonçalves, segundo o qual o patrimônio é algo bom de fazer, bom de agir (GONÇALVES, 2007). Mas a experiência do patrimônio brasileiro é marcada por uma variedade de ações, que atravessam principalmente o século XX, tendo sido historicizado ou etnografado por diversos pesquisadores e agentes públicos, para melhor compreendê-lo ou justificá-lo, enquanto a vida cotidiana e o meio comum se impõem entre todos e todas as pessoas. Considerando um cenário de menor impacto na historiografia e etnografia do patrimônio nacional, acompanhei, entre 2014 e 2021, as ações e intervenções em cidades interioranas de Sergipe, estado do nordeste brasileiro não participante ativo dos grandes centros com reconhecimento do patrimônio nacional. Muito mais centrada nas ações das pessoas, enxerguei a possibilidade de se pensar o patrimônio fora dos marcos edificados, tal como ele atualmente melhor se expressa alegoricamente, cultuado historicamente, conforme apontado por Choay (2017). Para o caso desta investigação, fica a interrogação sobre como as mudanças promovidas às memórias narradas das pessoas seriam capazes de tornar cada história de vida um patrimônio da humanidade, já que não estamos diante de um tema necessariamente ligado às representações edificadas do patrimônio, tais como os encontrados nas cidades. Uma alternativa a esta situação seria a busca, que o instituto estaria perseguindo, de ser visto, ele próprio, como patrimônio por meio de sua tecnologia voltada à memória, com isso pretendendo ser agente de registro de “patrimônios imateriais” em cidades onde sua tecnologia for aplicada ou onde possuir núcleos instalados.

Segundo o relatório de atividades consolidado em 2020, o instituto relatou naquele ano a existência de 8 núcleos ativos e 14 projetos realizados e, considerando o ambiente



digital, foram obtidas 39.771 curtidas no facebook, 11.192 seguidores no instagram, 494.692 visualizações no youtube e 1.710.643 visualizações de suas páginas no site do museu (RELATÓRIO, 2020, p. 8). Os números divulgados pelo próprio instituto expressam maior destaque às atividades conduzidas na internet, o que demonstra que a ênfase do patrimônio buscado por meio de suas ações não é o edificado a partir de seus núcleos ou de sua casa localizada em Vila Madalena, cidade de São Paulo-SP, Brasil. A partir da plataforma digital o museu operacionaliza conteúdos simbólicos, seu fundamento está nas memórias doadas ou cedidas pelas pessoas ao instituto. Sem o registro dessas memórias, o museu perderia a razão de ser e perderia seu nicho de atuação. Com a sistematização dessas memórias de acordo com os valores definidos em sua tecnologia, o instituto apropria-se das memórias narradas das pessoas e as expõe no acervo como histórias, muitas que chamam de histórias de vida das pessoas. Trata-se de uma metodologia para fixar as memórias narradas das pessoas e modificando-as a partir dos critérios de adequação da Tecnologia Social da Memória (TSM).

Essas adequações destacam o positivo, as vitórias, o esforço no trabalho, o desempenho. Entender um sistema de representações e apropriações de elementos imateriais não é uma tarefa simples, mas foi algo conduzido no extenso trabalho de doutoramento realizado por Izabela Tamasso (2007), tendo por palco o cenário cultural vilaboense. Em seu trabalho investigativo, o material e o simbólico estavam dispostos a análise para considerar as “cidades patrimoniais”⁶ ou a “cidadania patrimonial”⁷. Mas o material e o simbólico ganharam a dimensão dos dissensos e tensões ocorridos entre moradores e agentes patrimoniais presentes no cenário goiano. A pesquisadora destacou três esferas

⁶ Carlos Fortuna (2009) referiu-se assim ao direito à cidade, não mais “[...] apenas o direito de aceder e a instalar-se nela, mas a garantia de poder usufruir dos equipamentos, serviços e direitos que a cidade oferece, designadamente a condição de cidadania política e cultural” (FORTUNA, 2009, p. 86). Neste artigo, o fundamento de “viver na cidade” antecedeu o próprio debate sobre o patrimônio, com impactos na sociologia que estuda espaços urbanos “[...] que legitima apenas o poder das cidades vencedoras. [...] Em contraste com isso, as cidades em retração, ou as que pouco crescem ou modernizam, como muitos dos lugares históricos e públicos urbanos, não atraem os exuberantes relatos [...] e acabam, assim, subalternizadas e excluídas” (FORTUNA, 2009, p. 93) de determinados estudos.

⁷ O conceito de “cidadania patrimonial” não foi desenvolvido por Tamasso (2007), mas visto por Lima Filho (2015) não como algo essencializado e sim “[...] a capacidade operativa dotada de alto poder de elasticidade e ação social por parte de grupos sociais e étnicos, em suas dimensões coletivas ou individualizadas de construir estratégias de interação (de adesão à resistência/negação) com as políticas patrimoniais tanto no âmbito internacional, nacional ou local” (LIMA FILHO, 2015, p. 139). O autor demonstrou ainda como essa cidadania se relacionava com identidades culturais de comunidades organizadas. Mobilizando elementos simbólicos, dos quais o patrimônio e a identidades, integrantes de comunidades buscavam participação política em suas respectivas regiões.



patrimoniais, religiosa, pública e privada, e uma demonstração, a partir destas esferas, de como a construção da cidade patrimonial após as sucessivas enchentes que “encantavam” como também castigavam a região, ainda mantinham uma “dissenção” entre “[...] a lógica que subsidia a intervenção dos processos de *enobrecimento* e a lógica de apropriação dos espaços urbanos pelos vilaboenses tradicionais (TAMASO, 2007, p. 381, grifo da autora).

Por este exemplo de Goiás, é possível dimensionar que, no Brasil, “em nome do patrimônio” costumam se dar vários processos de enobrecimento de espaços nas cidades, mesmo que as lógicas de apropriação dos espaços de determinada cidade por sua população não seja exatamente a mesma lógica inserida com a execução da intervenção patrimonial. Quando as lógicas do enobrecimento decorrentes de justificações em torno do culto de algum patrimônio histórico ou cultural não coadunam com lógicas de sociabilidades nestas mesmas regiões “enobrecidas”, tais fatos sociais se tornam elementos de estudos e pesquisas antropológicas e sociológicas, uma espécie de estudo do patrimônio no Brasil, mas antes disso uma sociologia das cidades. Sem desconsiderar a ocorrência do “plural de cidade”, isto é, “[...] as cidades que existem dentro da cidade [...] os territórios díspares que fazem a cidade, as políticas sócio-urbanas e sua ausência” (FORTUNA; LEITE, 2009, p. 7), essas investigações compreenderam a maneira como o “enobrecimento” avançou em meio às contradições da sociedade brasileira. As tendências de se tornar bairros de trabalhadores em lugares e espaços destinados às chamadas classes médias, conforme ocorreram em diversas regiões do globo, na Inglaterra, em Nova York, Paris, dentre outras, para o caso brasileiro ainda carregam as problemáticas indicadas por Silvana Rubino, segundo a qual questões sociais como o déficit habitacional brasileiro não seria exato para classes mais escolarizadas (RUBINO, 2009, p. 34-5) e que nossas experiências de gentrificação/enobrecimento “transbordaram” em uma variedade de termos e léxicos que se vulgarizaram em sociedade, tais como “revitalização” ou “requalificação” de espaços onde o “poder afirma-se”, seja como formas contemporâneas de “higienismo”, mas também sobre o que seria não apenas uma maneira de exclusão, já que, segundo expressou, o enobrecimento nas cidades apenas liberta “[...] aqueles que sabem e podem viver nelas” (RUBINO, 2009, p. 37).

Em outro exemplo que articulou os espaços das cidades e as supostas exigências para cultuá-los ou interpretá-los, Cristina Meneguello encerrou seu debate proposto em torno dos “vazios urbanos” com a seguinte reflexão: “O quanto precisamos destes espaços para compreender as cidades? O quanto temos o dever de reinterpretá-los, e onde reside o nosso direito de não reinterpretá-los?” (MENEGUELLO, 2009, p. 135). Neste caso, o efeito do patrimônio edificado no conteúdo simbólico foi dado de maneira direta,



mobilizado pelas reflexões teóricas críticas da história e da memória. Ao questionar o direito de não reinterpretar “espaços vazios”, a autora encerrava a argumentação sobre como histórias e memórias são narrativas, que em casos nos querem induzir a ações específicas, neste caso, a alguma obrigação em recuperar espaços desocupados nas cidades após processos de desindustrialização, desativações, lugares abandonados, empreendimentos desativados, degradados do ponto de vista da natureza e outros, consideradas zonas mortas (MENEGUELLO, 2009, p. 128-9). As perguntas com tendência para negar a obrigatoriedade de recuperação para todos os casos de constatação de “espaços vazios”, foram sustentadas após a definição do quanto a memória é, ao mesmo tempo, esquecimento. Ao mesmo tempo, a reflexão atestou, ainda que indiretamente, a maneira como histórias e memórias produzem efeitos em sociedade, elas podem mediar a relação entre objetos e a cultura, neste caso os chamados espaços vazios com valores com os quais se deseja impor ocupações. Novamente, nos deparamos com um ponto central nesta revisão, que são os laços que unem o tangível com o intangível, o material com o imaterial, em específico o material e o cultural.

Há várias formulações pretendendo explicar essas relações, uma das mais enfáticas vem no dizer que o cultural não explica o social, mas o cultural precisa ser explicado, foi conforme a seguir: “Convém reafirmar desde logo que a expressão patrimônio cultural não faz parte do instrumental teórico desenvolvido para interpretar ou explicar o social. Ela designa de fato construções ideológicas – ou representações – que requerem, elas mesmas explicação” (ARANTES, 2009, p. 11). De maneira geral, essas definições localizam o “cultural” no território do simbólico, a ser explicado a partir de uma base material. Ao mesmo tempo, o simbólico orienta práticas, construções ideológicas, representações, ao tempo em que são explicadas por meio de relações materiais tal como o patrimônio edificado e seus efeitos. Com isso, o “cultural” dos “patrimônios culturais” continua exigindo explicações, seja a partir do campo material ou do campo simbólico, a fim de se compreender a maneira como determinadas apropriações e práticas delas decorrentes guardam relações com o material e com o simbólico. São essas as duas relações:

O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: ele é bom para agir. Ele faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, passado e presente, entre o céu e a terra, entre outras oposições. Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. Ele, de certo modo, constrói, forma as pessoas (GONÇALVES, 2007, p. 114).



Essa mediação promovida pelos patrimônios, isto é, a maneira como o patrimônio é usado, inclusive para construir, para formar pessoas, não o retira do domínio simbólico. A compreensão das maneiras como as pessoas “agem”, as explicações e as exposições destas ações se expressam na gramática (léxicos) desenvolvida a partir da análise dos patrimônios edificados e suas mediações no espaço público, sejam por termos como “dissensos” para designar queixas por inclusões e exclusões de regiões para enobrecimento (TAMASO, 2007, p. 521); o termo “contra-usos” a expressar, por exemplo, a prática de um “homem do mangue” em espaços enobrecidos, práticas noturnas de pessoas em uma rua “revitalizada” ou outras táticas para apropriação dos espaços ao ponto de formar paisagens “contra-enobrecidas” (LEITE, 2002, p. 122-9); ou “consumo”, com a passagem do estatuto do patrimônio de “bem simbólico” para o estatuto de mercadoria cultural (LEITE, 2001, p. 17-9). Essas e outras formas de agir das pessoas, mediadas pelo espaço urbano enobrecido após justificações cultuadoras do patrimônio, não deixam de estar “formando pessoas”, apreciemos ou não as resultantes dessas formações. Para o caso brasileiro, a cultura material não isolada da vida das pessoas resulta de uma série de variáveis para investigação, das quais as sociabilidades públicas. Não há como pensar em sociabilidades semelhantes no espaço da virtualidade. O fundamento das relações sociais nas cidades como a variável que causa efeitos nas elaborações patrimoniais não se repete ao ponto de chegar a explicar o conteúdo simbólico veiculado pelo instituto e museu da pessoa. Tendo em vista que o fundamento deste patrimônio, em seu aspecto simbólico, transitou das ruas para as redes da internet, não estamos, neste momento, nos referindo ao museu que chamaríamos de tradicional, com endereço físico, com número e rua definidos na cidade, com agentes interessados no curso político desta cidade. Dessa maneira, impõe-se a questão sobre qual o fundamento que possibilitaria que o Instituto Museu da Pessoa esteja planejando, por meio de suas ações em torno da Tecnologia Social da Memória (TSM), ser reconhecido em transformar, conforme expressa em seus documentos oficiais, “histórias de vida em patrimônios da humanidade”. Tendo em vista que o maior impacto de atuação do instituto está localizado em suas ações na virtualidade, como seria possível que tal agenciamento significasse “ganhos” para as cidades, desejadas para se tornarem, nos termos da chamada “ODS 11”, em “assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”? Em consulta aos documentos produzidos pela instituição, neles a agência do instituto declarou possuir “interesse contínuo” pela temática a partir da Agenda 2030. Em particular, o cenário brasileiro foi observado e



caracterizado, a partir de 2010 e após os anos de 2016, como um período de muitos retrocessos, conforme a seguir:

Houve um tremendo retrocesso nas ações de salvaguarda do patrimônio cultural e natural do governo federal, a começar pela decisão de deixar essa agenda sob a responsabilidade do Ministério da Cidadania – que acumulou diversas agendas, entre elas as da cultura – e os já conhecidos cortes nos orçamentos. O PAC das cidades históricas, por exemplo, teve um corte de 18 milhões de reais em seu orçamento de 2010 para 2019 (passou de 168 milhões a 150 milhões de reais). Além da falta de políticas e restrições de orçamento, há deficiências de estrutura e manutenção, o que potencializou a destruição de parte do acervo de oito prédios que preservam importantes patrimônios culturais, históricos e científicos nos últimos dez anos, entre eles o Museu Nacional do Rio e a Cinemateca Brasileira, onde houve incêndios em 2018 e 2016, respectivamente (MUSEU DA PESSOA, 2019, p. 1).

A constatação das restrições orçamentárias com o recuo do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) para cidades históricas e outras consequências com destruição de acervos por incêndios formaram as questões introdutórias lançadas nos canais do museu, antes da exposição de seus objetivos específicos. Junto aos problemas orçamentários gerais das cidades históricas, foram apresentados os impactos das restrições impostas aos fundos patrimoniais e à lei de incentivo à cultura, a partir das quais o poder público mantém editais para fomento, seja em processo de conservação, educação patrimonial, festas ou eventos. Mesmo tratando-se de cifras menores que as destinadas às requalificações de espaços urbanos, esse último segmento orçamentário é o ponto central de interesse do instituto. Ao se afirmar, neste setor, como um fomentador e promotor de ações conservação e preservação do “patrimônio cultural imaterial”, necessariamente deseja captar recursos ao museu, via apelo de sua missão ao registrar memórias de pessoas. Sem discutir o aspecto edificado dos patrimônios, seu interesse decorre de ações voltadas ao que chamou de “patrimônio intangível”, as “histórias de vida”, sentimentos e experiências de “todos”:

[...] no Brasil as poucas políticas de preservação do patrimônio intangível, seguindo a tendência da UNESCO, são focadas principalmente na preservação de festas, ritos, tradições e outras manifestações culturais coletivas, muitas vezes esquecendo a dimensão individual desse tipo de patrimônio, grande parte preservado e perpetuado oralmente por pessoas que detêm o conhecimento. Nesse sentido, pode-se considerar um avanço nos esforços de preservação do patrimônio cultural do Brasil



o armazenamento, em março de 2019, de cem horas de histórias de vida de brasileiros e brasileiras no Arquivo Ártico Mundial, um repositório da memória mundial a prova de desastres, baseado na ilha de Svalbard, na Noruega. A iniciativa foi possível a partir do apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), firmado antes da atual gestão, ao Museu da Pessoa, uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que propõe que a história de vida de cada pessoa deve ser considerada um patrimônio da humanidade; e que suas experiências de vida, sentimentos e emoções devem ser fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos, configurando-se, assim, como um poderoso antídoto contra a intolerância e, portanto, um fortalecedor da premissa da Agenda 2030 de “não deixar ninguém para trás” (MUSEU DA PESSOA, 2019, p. 1).

Com a ação de depósito de cem horas de “histórias de vida” de brasileiros num arquivo internacional, o Museu da Pessoa elencou um exemplo que julgou eficaz de conservação de “patrimônios intangíveis”, mediante o fomento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que se integra às redes voltadas às ações de conservação de editais públicos. A ação não se limitou ao depósito dessas histórias nos perfis institucionais abertos nas redes sociais, mas estabeleceu uma outra relação voltada ao financiamento desta ação, uma realidade já alertada por Shoshana Zuboff (2018) ao anunciar que muitas das atividades que hoje realizamos “gratuitamente” na internet, seguirá, cada vez mais, a tendência de se tornar um insumo a ser comprado e consumido. Eventualmente, não buscaremos um lugar “mais seguro” ou “a prova de desastres” que as redes sociais, conforme o argumento lançado na matéria em destaque, para decidir onde postamos nossas informações e dados, mas pagamos por incrementos de serviços em ambientes virtuais que requerem custos de espaços materiais (mais memória em “nuvens”) e, mais que isso, desejamos serviços em plataformas e aplicativos digitais (e mais recursos exclusivos de aplicativos) que se tornam coisas pelas quais as pessoas “pagam para ter”, aquilo que a autora chamou de “golpe das pessoas” (ZUBOFF, 2018, p. 49-54). Ou seja, mesmo diante de todas as “perdas” de privacidade, transformada em sigilo em meio ao capitalismo de vigilância, ainda assim, estamos “optando” por fazermos uso das ferramentas digitais mediadas por computadores num ambiente onde tudo que dispomos é escoado como dados nas redes de internet em desfavor de nossa já inexistente privacidade, e muitas vezes pagando por isso. Sem considerar, em nenhum momento, estes aspectos, as memórias registradas e modificadas segundo o padrão da Tecnologia Social da Memória (TSM) foram apresentadas tais como “patrimônios



intangíveis”, os quais, argumenta-se, que os governos locais e federal brasileiros deveriam manter fomentos para fins de conservação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que movem as expectativas dos agentes do Museu da Pessoa com o patrimônio nas cidades se traduzem na meta 11.4 estabelecida pelas Nações Unidas, de “fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo” (AGENDA 2030, p. 30). Enquanto o tema do patrimônio edificado constitui parte significativa da experiência brasileira do século XX, a relação que se pretende lançar entre os elementos da “memória” e do “patrimônio” consiste em fazer com que as cidades se tornem “assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis” (AGENDA 2030, p. 30). Dentre outras ações, os agentes do instituto argumentam que haveria a necessidade do trabalho de salvaguarda da memória das pessoas, para “não deixar ninguém para trás” e para melhorar a “conexão” entre pessoas e povos, com inclusão e respeito, com segurança, resiliência e sustentabilidade, frases que faz lembrar “o poder inteligente”, a operação do poder psicopolítico baseado na “[...] auto-organização e na otimização pessoal voluntárias” (HAN, 2018b, p. 28). A meta 11 da Agenda 2030 da UNESCO articula os patrimônios com a execução de planos eficientes de edificação, com programas de habitação entre os países membros para resolução de déficit habitacional, ações de saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, planos para o desenvolvimento urbano das cidades, proteção de florestas, acessos a espaços públicos, planos de segurança contra catástrofes climáticas, diminuição da pobreza e proteção de grupos vulnerabilizados (III RELATÓRIO..., 2019, p. 52-55). Neste amplo contexto, na meta foram inseridas as ações para salvaguarda de patrimônios culturais, das quais as ações conduzidas pelo instituto se querem incluídas.

Já houve uma prévia desta promessa de certificação por meio da Unesco, não para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 11 que trata dos patrimônios “da humanidade”, mas atestando que o instituto pratica educação de qualidade, o que seria uma confusão se considerarmos o que o instituto tem realizado ações de educação patrimonial nas escolas e não educação formal. Em todo o caso, a Tecnologia Social da Memória (TSM), neste momento, está certificada graças à aplicação em escolas, em seguida projetada, como dissemos, a vir a ser patrimônio de cidades. Mais precisamente, foi a Rede de Tecnologias Transforma da Fundação Banco do Brasil (FBB) que atestou



a Tecnologia Social da Memória (TSM) do Museu da Pessoa por sua aplicabilidade em escolas com crianças. Ou seja, no âmbito da certificação, ela é considerada uma metodologia educativa comunitária e parte da entrada do cognitenimento⁸ no ensino, substituindo o antigo amor (paixão) pelo saber, algo não o executando pelas ações do instituto nas escolas. A documentação certificadora dá conta de um diagnóstico marcado por outras quatro faltas, que teriam sido superadas, a serem analisadas.

REFERÊNCIAS

ACERVO.museudapessoa.net, [s.d], **online**. Disponível em: <acervo.museudapessoa.org>, último acesso em 15/07/2020.

AGENDA2030. Transformando o nosso mundo: **A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: < <http://www.agenda2030.com.br> >. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

ARANTES, Antônio A. Patrimônio cultural e cidade. In: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (Orgs.). **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

1077

⁸ O termo, um neologismo cunhado por Han (2019a), pretende promover uma diferenciação do que chamamos de entretenimento destinado à ocupação do tempo livre em relação ao trabalho moderno: “Seria até pensável um cognitenimento. Esse casamento híbrido de saber e entretenimento não está necessariamente ligado ao tempo livre” (HAN, 2019a, p. 201). É possível considerar o cognitenimento como um ponto de chegada para o “bom entretenimento”, algo que discuti em artigo anterior: “O bom entretenimento está nos jogos, não apenas para ocupar o seu tempo livre, mas para ocupar todo o seu tempo. [...] está nas notícias, na comida, nos lugares que visitamos, em tudo o que vemos e tocamos, enfim, em tudo o que fazemos. Não existe nada de elevado, superior e tão belo como a arte para ser amado mais do que a vida comum que levamos. O bom entretenimento pretende que o consumidor compreenda que sua vida é boa o tempo todo e, assim, uma ‘arte’ superior para ser ‘amada’ deixa de fazer sentido” (CELESTINO, 2022, p. 10). Quando este “bom entretenimento” se hibridiza com o saber, temos o cognitenimento, que também não é mais aquele saber “como paixão”, mas uma possibilidade de “totalização do entretenimento” e uma variação do “Edutenimento”, que também não se relaciona com o tempo livre oposto ao tempo do trabalho (HAN, 2019a, p. 199). Em outra formulação, o neologismo foi observado como oposto de entretenimento: “Atualmente se aponta frequentemente para a ubiquidade do entretenimento [...]. O entretenimento é, então, muito mais que uma atividade com a qual se mata o tempo livre. Ele formula, muito antes, uma relação inteiramente outra com o saber. O cognitenimento é oposto ao saber como paixão, ao saber, pois que seria idealizado, sim, teologizado ou teleologizado como fim em si mesmo (HAN, 2019a, p. 200-1).



CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Florianópolis: UFSC, 2018.

CELESTINO, Tayara Barreto de Souza. Exposições imersivas nas cidades e o futuro dos museus. In: **IV Seminário nacional de sociologia**. Programa de Pós-graduação em sociologia. Universidade Federal de Sergipe, 24 a 27 de outubro de 2022.

_____. Silêncios das Políticas do Patrimônio Nacional e Experiências de Políticas Locais. In: **Textos Completos III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio**. Porto/Portugal: Editora Cravo, 2021.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação liberdade/Unesp, 2017.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Internacional para Museologia do ICOM; Comité Nacional Português do ICOM, 2014.

FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (Orgs.). **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Patrimônio, memória e etnicidade: reinvenções da cultura açoriana. In: **Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade: cultura e globalização**. Petrópolis: Vozes, 2019b.

_____. **Psicopolítica: o neoliberalismo as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018b.



III RELATÓRIO luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável. Grupo de trabalho da sociedade civil para a agenda 2030. Brasil, 2019.

LEITE, Rogério Proença. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na *mangbetown*. In: **RBSC**, vol. 17, n. 49, junho/2002.

_____. Entre a nação e os lugares: notas sobre o patrimônio, espaço público e consumo cultural. In: **Revista TOMO**, n. 4, 2001.

_____. Patrimônio e enobrecimento no Bairro do Recife. In: **Revista CPC**, São Paulo, vol. 1, n.2, maio/out, 2006.

_____. Psicopolítica e distopias da sociedade de consumo. In: **44º Encontro Anual da ANPOCS**, realizado de modo remoto, de 01 a 11 de dezembro de 2020. Disponível em < <https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br> >. Acesso em Acesso em 09 de novembro de 2020.

FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (Orgs.). Cidade e urbanidade. In: **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Cidadania patrimonial. In: **Revista Antropológicas**, ano 19, 26 (2): 134-155, 2015.

MENEGUELLO, Cristina. Espaços e vazios urbanos. In: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (Orgs.). **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

MUSEU DA PESSOA. A reciclagem que transforma vidas. História de Joselita Cardoso. In: **ACERVO.museudapessoa.net**, 2005. Disponível em: < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/a-reciclagem-que-transforma-vidas-46467>>. Acesso em 12 de julho de 2021.

_____. **Museu da Pessoa no Arquivo Ártico Mundial**. Disponível em < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/colecao/museu-da-pessoa-no-arquivo-artico-mundial-147054>>, acesso em 15/07/2020.



_____. O preconceito é muito grande. In: **ACERVO.museudapessoa.net**, 2016. Disponível em: < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/video/o-preconceito-e-muito-grande-119473> >. Acesso em 12 de julho de 2021.

_____. Patrimônio natural e cultural em perigo. In: **ACERVO.museudapessoa.net**, 2019. Disponível em < <https://acervo.museudapessoa.org/pt/explore/noticias/patrimonio-natural-e-cultural-em-perigo> >. Acesso em 21 de fevereiro de 2022.

_____. **Política de acesso e uso**. In: <<https://museudapessoa.org/>>. Disponível em < <https://museudapessoa.org/politica-de-acesso-e-uso/#:~:text=A%20plataforma%20Museu%20da%20Pessoa,projetos%20e%20grupos%20de%20usu%C3%A1rios>>, acesso em 18 de janeiro de 2023.

RELATÓRIO de atividades. **Museu da pessoa**, 2020. Disponível em < [99https://museudapessoa.org/wp-content/uploads/2021/08/MuseudaPessoa_relatorio_de_atividades_2020.pdf](https://museudapessoa.org/wp-content/uploads/2021/08/MuseudaPessoa_relatorio_de_atividades_2020.pdf) > Acesso em 07 de agosto de 2021.

1080

RUBINO, Silvana. Enobrecimento urbano. In: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (Orgs.). **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

TAMASO, Izabela. **Em nome do patrimônio: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Brasília, 2007.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para a civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda [et. al.]. **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018.

NAS ÁGUAS DE OFÉLIA: MULHERES, POESIA E SUICÍDIO NO SÉCULO XX

Lara Luiza Oliveira Amaral¹

“Todos los años el mar realiza un acto de alegría. La causa: la posesión de su amada

Alfonsina Storni.”

Alejandra Pizarnik, *Diarios*.

“Criatura nativa desse meio”

Com as mãos levemente para fora, como em um movimento sutil de um maestro que comanda a música, ela se deita nas águas. O vestido, ligeiramente inflado pela correnteza, os cabelos adornando seu rosto que olha perdido para cima, mas mais para si. São muitos os verdes que contornam sua imagem, rodeada de flores e folhas, mais pareceria uma representação bucólica da natureza em sua presença mais íntima do que o suicídio de uma jovem. Mas ali jaz Ofélia, a suicida de Shakespeare, na pintura de Sir John Everett Millais (1851-52).

Pouco mencionado, é próximo de Ofélia que Hamlet discursa acerca da vida e da morte em seu clássico monólogo: “Ser ou não ser – eis a questão. / Será mais nobre sofrer na alma / Pedradas e flechadas do destino feroz / Ou pegar em armas contra o mar de angústias – / E, combatendo-o, dar-lhe fim?” (SHAKESPEARE, 1997, p. 51). É diretamente a ela que pede, ao final de seu discurso: “Nífa, em tuas orações / Sejam lembrados todos os meus pecados” (SHAKESPEARE, 1997, p. 52). Como em um adiantamento do seu pecado contra a vida, proferido anteriormente, o personagem shakespeariano pede para a jovem sua salvação.

Em um primeiro momento, é Hamlet o “louco” que precisa da ajuda de Ofélia para retomar sua sanidade. Contudo, após a morte de Polônio, Ofélia toma seu lugar e devaneia entre o castelo. A rainha, ciente do crime de seu filho, recusa-se a falar com a órfã, mas Horácio lhe convence: “As palavras, junto com os olhares, meneios e gestos / Que ela faz, dão pra acreditar / Que realmente ali há um pensamento, bastante incerto; / Mas muito doloroso. / Seria bom que falassem com ela, pois pode espalhar / Suposições perigosas em cérebros malignos” (SHAKESPEARE, 1997, p. 82). Um

¹ Doutoranda em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bolsista CAPES. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), laraluizaoliveira@gmail.com



pensamento “incerto”, “doloroso”, uma indicativa discreta da morte autoinflingida que já assombrava a jovem.

Perante a rainha, Ofélia canta: “Está morto, senhora, foi embora; / Está morto, foi embora, / Uma lápide por cima / E grama verde, por fora” (SHAKESPEARE, 1997, p. 83). Apesar de tida como louca pelos monarcas, soa muito são seu último pedido antes de se retirar: “Eu espero que saia tudo bem. Devemos ser pacientes. Mas não posso deixar de chorar pensando que o enfiaram nessa terra fria. Meu irmão tem que ser informado. Por isso eu agradeço os vossos bons conselhos” (SHAKESPEARE, 1997, p. 84). Ciente da morte do pai, Laertes tem um último encontro com a irmã, que se despede dando-lhe flores: “Este é um rosmaninho, serve pra lembrança. Eu te peço, amor, não se esquece. E aqui amores-perfeitos, que são pros pensamentos” (SHAKESPEARE, 1997, p. 87). E assim como seu último gesto em vida, Ofélia morre entre as flores na água. Seu suicídio é descrito pela rainha ao informar Laertes:

Quando ela tentava subir nos galhos inclinados,
Para aí pendurar as coroas de flores,
Um ramo invejoso se quebrou;
Ela e seus troféus floridos, ambos,
Despencaram juntos no arroio soluçante.
Suas roupas inflaram e, como sereia,
A mantiveram boiando um certo tempo;
Enquanto isso ela cantava fragmentos de velhas canções,
Inconsciente da própria desgraça
*Como criatura nativa desse meio,
Criada para viver nesse elemento.*
Mas não demoraria para que suas roupas
Pesadas pela água que a encharcava,
Arrastassem a infortunada do seu canto suave
À morte lamacenta (SHAKESPEARE, 1997, p. 94-95, grifos meus)

1082

Sereia às avessas, seu canto lhe enfeitiçou, e Ofélia afoga a si mesma nas águas. Mas não somente a dama de Hamlet comete o ato vil: Julieta, Lady Macbeth, Cleópatra, também entram para o grupo de mulheres suicidas de Shakespeare². No início do século XX,

² Há também muitos homens suicidas na obra shakespeariana, que complementam a contagem de casos: Romeu, Otelo, Antônio, Cássio, Brutus, Tícínio e Goneril.



James Holly Hanford publicou “Suicide in the plays of Shakespeare” (1912), em busca de discutir esta presença constante da morte autoinflingida nas peças do autor.

De acordo com Hanford, as peças não retratam aquilo que Shakespeare pensava acerca do tema-tabu, já que: “If one is to take Shakespeare’s utterances concerning suicide, irrespective of character and situation, as indicative of his personal attitude, it is as easy to show that he advocated suicide as that he condemned it” (HANFORD, 1912, p. 383). Hanford ressalta um questionamento comum com relação ao ato: seria o suicídio um gesto de coragem ou de covardia? Para ele, independente da influência, seja ela cristã ou romana, os heróis: “inflict death on themselves in a mood of exhilaration, with a strong consciousness of their own courage, and a sense of final triumph over the forces which have baffled and ruined them in life” (HANFORD, 1912, p. 395).

A preocupação de Hanford se pautava em demonstrar a visão de Shakespeare diante de algo tido como pecado ou mesmo crime. Contudo, é válido ressaltar que Shakespeare estava apenas *representando* o ato, ou seja, criando uma ficcionalização. Nesse sentido, Alfred Alvarez, em *O Deus Selvagem: um estudo do suicídio* (1971), ao mencionar os diversos casos de suicídio na obra shakespeariana, ressalta que: “O sofrimento de um herói trágico, distanciado e enobrecido pelo drama poético, fica literalmente a um mundo de distância do suicídio fora do palco, que raramente é trágico, nunca é grandioso e na maior parte das vezes é sórdido, deprimente, confuso” (ALVAREZ, 1999, p. 159). O que fazer, contudo, quando vida e obra se misturam ao ponto de o suicídio não ser apenas um tema, mas o destino trágico de seu autor? Assim se organiza este trabalho, que busca nas águas de Ofélia, mulheres escritoras e suicidas no século XX.

“*Seaside feeling*”

No dia 24 de março de 1941, quatro dias antes de cometer suicídio, Virginia Woolf escreve na última entrada de seu diário: “A curious sea side feeling in the air today. It reminds me of lodgings on a parade at Easter” (WOOLF, 1985, p. 359). Na manhã do dia 28, Woolf caminharia em direção ao rio Ouse, com os bolsos cheios de pedras, sem pretensão de retorno. Assim como Ofélia, a água tornou-se para Virginia o elemento de morte.

Uma década antes, Virginia Woolf publicou *The Waves*. No romance, os personagens são frequentemente invadidos pela imagem das águas, não somente como parte da paisagem, mas parte de si. Durante seus longos monólogos, o mar apresenta-se ora como figura de



linguagem para representação do sujeito, ora como elemento de morte. Para Gaston Bachelard, em *A água e os sonhos* (1989), na água reconhece-se “*um tipo de intimidade, intimidade bem diferente das que as ‘profundezas’ do fogo ou da pedra sugerem*” (BACHELARD, 2018, p. 6). Nesse sentido, ela torna-se responsável por um “*tipo de destino, não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser*” (BACHELARD, 2018, p. 6).

Estar destinado a ser mar é viver em fluxo. Elemento transitório, “o ser humano tem o destino da água que corre” (BACHELARD, 2018, p. 6-7). Assim como as ondas, viver é um eterno renascer, “the incessant rise and fall and fall and rise again” (WOOLF, 1992, p. 508). Ao final do romance, água e morte estão interligadas, assim como na vida de Virginia Woolf. “Death is the enemy”, proclama o personagem nos momentos finais da narrativa, “It is death against whom I ride with my spear couched and my hair flying back like a young man’s (...). Against you I will fling myself, unvanquished and unyielding, O Death!” (WOOLF, 1992, p. 508). Enquanto ele busca lutar contra a morte, Woolf foi em sua direção.

O movimento infinito das águas do mar é uma representação da morte cotidiana dos homens:

O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. (...) para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito. (BACHELARD, 2018, p. 7)

É neste ciclo de morte e água que proponho uma leitura de Sylvia Plath, Anne Sexton, Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar. Mulheres, jovens, poetisas e suicidas. O objetivo é elencar poemas em que as autoras se voltam para as águas como um elemento de morte, sendo ela muitas vezes uma morte autoinfligida, que ecoa, direta ou indiretamente, na morte biográfica de cada uma.

O movimento seria semelhante ao que propõe Bachelard em seu livro, ao buscar uma “metapoética da água”: “para tal metapoética, a água já não é apenas um *grupo* de imagens conhecidas numa contemplação errante, numa sequência de devaneios interrompidos, instantâneos; é um *suporte* de imagens e logo depois um *aporte* de imagens, um princípio



que fundamenta as imagens” (BACHELARD, 2018, p. 12). É por isso que, independente de sua forma, ou contexto, a união de diferentes autoras e obras, permite ver na água este “aporte” que direciona ao suicídio – real ou ficcional.

Crossing, rowing, drowning³

Em seu único romance publicado, Sylvia Plath, compartilhando as experiências de juventude com sua protagonista, escreve em *The Bell Jar* (1963) sobre as tentativas de suicídio de Esther Greenwood⁴. Uma vez, em um passeio com os amigos na praia, Esther se desafia a nadar até uma pedra distante, sem se importar com a possibilidade ou não de retorno: “Resolvi que nadaria até estar cansada demais para voltar. Enquanto avançava, eu sentia o coração batendo como um motor surdo nos meus ouvidos. Eu sou eu sou eu sou” (PLATH, 2014, p. 177). O coração lamenta as batidas. Quando percebe ser inútil nadar até a pedra, decide se afogar: “Mergulhei de novo e de novo, e toda vez era impelida para cima como uma rolha. A pedra cinza ria de mim, flutuando tranquila feito uma tábua de salvação” (PLATH, 2014, p. 180).

Esther quis unir-se ao destino das ondas, desaparecer, como Woolf e Ofélia – mas a água a devolveu para a terra dando-lhe a vida como vingança⁵. Em seus poemas, a água vez ou outra aparece como uma imagem simbólica ao lado da morte. Após uma temporada na Espanha, muitos textos de Plath ecoam paisagens vistas nas terras europeias. “Finisterre”, escrito em setembro de 1961, retoma um município espanhol (“Finisterra”), que tem seu nome derivado do latim “finis terrae”, ou seja, “fim da terra”. Quando a

1085

³ Propositadamente não traduzidas, as palavras fazem referência aos poemas de Sylvia Plath e Anne Sexton selecionados para a análise: “Crossing the water”, poema homônimo ao livro, de Plath; “Rowing”, poema de Anne Sexton, pertencente ao livro *The Anful Rowing Toward God*; além de “Imitations of drowning”, também de Sexton.

⁴ A tentativa de suicídio por pílulas, tanto de Esther quanto de Plath, é retratada no poema “Lady Lazarus”, escrito anos mais tarde, a partir de imagens referentes ao mar. Sylvia engoliu cinquenta comprimidos e se escondeu no porão de casa, sendo encontrada apenas três dias depois. No poema, onde descreve as tentativas suicidas ao longo dos anos, coloca esta como a segunda: “The second time I meant / To last it out and not come back at all. / I rocked shut // As a seashell. / They had to call and call / And pick the worms off me like sticky pearls” (PLATH, 2008, 245). A concha, referência ao seu esconderijo; as pérolas, os comprimidos expulsos de seu corpo.

⁵ O mar é um elemento constante na vida e obra de Sylvia Plath. Nascida em Wellesley, vilarejo de Massachussets, nos Estados Unidos, Plath teve uma infância muito próxima da água. O elemento, ainda que muitas vezes acompanhe a morte, será sempre uma lembrança de “casa”. Ao fim de sua vida, morando na Inglaterra, ressentirá constantemente a ausência do mar dos Estados Unidos.



terra finda, o mar se aproxima: “This was the land’s end”, inicia Plath: “Admonitory cliffs, and the sea exploding / With no bottom, or anything on the other side of it, / Whitened by the faces of the drowned.” (PLATH, 2008, p. 169). A construção imagética da cidade é feita a partir dos mortos que ali assombram: “The mists are part of the ancient paraphernalia – / Souls, rolled in the doom-noise of the sea” (PLATH, 2008, p. 169). O mar, que leva os mortos, carrega o som do juízo final. Na terceira estrofe, Plath insere a imagem da “Lady of the Shipwrecked”, uma estátua feita para abençoar os marinheiros. Encantada pelo mar, a imagem divina não quer ouvir os lamentos dos homens da terra, ela apenas encara a infinitude do oceano em sua pose de pedra. Dessa forma, Sylvia reforça a ligação entre mar e morte na construção desse “fim de terra”, que guarda, também, os lamentos dos vivos diante da morte.

“Tulipas”, escrito em março do mesmo ano, durante um período em que passou internada devido a uma cirurgia de apendicite, utiliza a imagem da água como elemento de ambientação para o poema. As enfermeiras nos corredores se assemelham a gaivotas: “The nurses pass and pass, they are no trouble, / They pass the way gulls pass inland in their white caps” (PLATH, 2008, p. 160). Assim como Plath, o eu-lírico também chegou aos 30 anos: “I have let things slip, a thirty-year-old cargo boat / Stubbornly hanging on to my name and address” (PLATH, 2008, p. 161). Enquanto ela se compara a um barco, o hospital passa a ser o local de um naufrágio: “I watched my teaset, my bureaus of linen, my books / sink out of sight, and the water went over my head” (PLATH, 2008, p. 161). Local de vida, mas também de morte, a imagem do hospital alia-se à simbologia da água que, de acordo com Bachelard, também é composta por tal dualidade: “A água, substância de vida, é também substância de morte para o devaneio ambivalente” (BACHELARD, 2018, p. 75). Presa nesta dualidade vida-morte, o eu-lírico torna-se uma silhueta de papel: “And I see myself, flat, ridiculous, a cut-paper shadow / Between the eye of the sun and the eyes of the tulips” (PLATH, 2008, p. 161). Serão também silhuetas de papel as “personagens” do poema principal desta análise, “Crossing the Water”, que embarcam na viagem sem retorno de Caronte.

De título homônimo, a coletânea em que se encontra o poema é uma organização póstuma realizada por Ted Hughes, ex-marido de Sylvia Plath, publicado em 1971⁶. De acordo com Sigrid Renaux, em “The Syntax of water, darkness and death in Sylvia Plath’s Crossing the water” (1999): “Hughes’ choice of the title poem for this volume seems

⁶ O poema foi escrito em 4 de abril de 1962 (cf. PLATH, 2008, p. 190).



significant in its suggestion of movement of transition through a material element, and thus of creative effort” (RENAUX, 1999, p. 95). “Crossing”, portanto, figura como elemento central nesta trilha entre a água que divide a vida e a morte, mas também marca a transição para uma nova fase criativa de Plath.

“Em particular, a função de um simples *barqueiro*, quando encontra seu lugar numa obra literária, é quase fatalmente tocada pelo simbolismo de Caronte”, escreve Bachelard (2018, p. 80). No primeiro verso de “Crossing the water”, tal fato se concretiza: “Black lake, black boat, two black, cut-paper people” (PLATH, 2008, p. 190). O negro do lago e das sombras (das árvores e das pessoas), indicam o caminho da morte que está sendo apresentado: “for the lake is black, suggesting that its positive associations as resurrection, revelation, a mirror for self-contemplation, source of creative power, are gone in this context” (RENAUX, 1999, p. 99). Assim como o eu-lírico em “Tulips”, que se torna uma silhueta de papel em um ambiente de morte, aqui, os personagens são também sombras de si mesmos, personas no caminho, ou seja, em transição, para tornarem-se outras – ou apenas deixarem de ser, porque a viagem de Caronte é somente de ida, sem possibilidade de retorno.

Na segunda estrofe, há uma pequena luz a se infiltrar na escuridão do lago: “A little light is filtering from the water flowers. / Their leaves do not wish us to hurry: / They are round and flat and full of dark advice” (PLATH, 2008, p. 190). De acordo com Renaux, essa pequena luz serve apenas para dar forma às folhas que estão ali com a função de avisar os personagens da barca: “as if the ghosts of the dead in the black waters were warning the two shadows not to hurry in their crossing of the lake” (RENAUX, 1999, p. 100).

Na estrofe seguinte, o mundo dos vivos e o mundo dos mortos é interligado pela presença do remo: “Cold worlds shake from the oar. / The spirit of blackness is in us, it is in the fishes. / A snag is lifting a valedictory, pale hand;” (PLATH, 2008, p. 190). No movimento da madeira nas águas, os mundos se misturam, a raiz que se levanta como uma mão pálida em despedida confirma a presença destes seres do submundo. “Are you not blinded by such expressionless sirens?”, questiona o eu-lírico no segundo verso da última estrofe. E como uma possível resposta, quem sabe vindo segunda pessoa no barco, o poema se encerra: “This is the silence of the astounded souls” (PLATH, 2008, p. 190). As sirenes-sereias, que não cantam mais, espantam as duas almas que caminham em sua direção.



Ainda que o suicídio não seja um fato concretamente mencionado em tais poemas, Sylvia Plath utiliza da simbologia da água como um elemento que lhe aproxima da morte. Em contrapartida, o tema do suicídio é uma constante nas palavras de Anne Sexton. Seus poemas, diferentemente dos de Plath, trazem a crueza de suas experiências: depressivas, psiquiátricas, sexuais, suicidas.

“Imitations of Drowning”, escrito em setembro de 1962, descreve os intentos suicidas de morrer pela água. Ainda que o poema inicie com o medo: “Fear / of drowning, / fear of being that alone”, a segunda estrofe confirma a vontade do eu-lírico: “This August I began to dream of drowning. The dying / went on and on in water as white and clear” (SEXTON, 1999, p. 107). Até mesmo a ânsia de morte imita o movimento das ondas, em um ir e voltar incessante. Entre o medo e a vontade, existe o assombro diante da concretização da morte. Na quarta estrofe, descreve o processo de afogamento em detalhes: “But real drowning is for someone else. It’s too big / to put in your mouth on purpose, it puts hot stingers / in your tongue and vomit in your nose as your lungs break. / Tossed like a wet dog by that juggler, you die awake.” (SEXTON, 1999, p. 108). Morrer por afogamento é para uma “outra pessoa”, ainda que o eu-lírico sonhe com as águas. Por isso é uma “imitação”, conforme diz o título do poema, não há um ato concreto, apenas sua realização na palavra escrita.

Imitar é também repetir, e a água copia seu movimento anterior, em um trabalho de Sísifo. Assim é a ideia suicida do eu-lírico, que se aproxima, mas não mergulha:

I swam – but the tide came in like ten thousand orgasms.
I swam – but the waves were higher than horses’ necks.
I was shut up in that closet, until, biting the door,
they dragged me out, dribbling urine on the gritty shore.

Breathe!
And you’ll know...
an ant in a pot of chocolate,
it boils
and surrounds you.
There is no news in fear
but in the end it’s fear
that drowns you. (SEXTON, 1999, p. 109).



O mar é um desejo, ele lembra orgasmos para aquele que ali se infiltra, contudo, assim como Esther Greenwood, ele devolve o corpo para a praia. Ao final, não é mais o medo de se afogar que assola o eu-lírico, mas sim o afogar-se no medo, nessa atividade incompleta, na tentativa não realizada.

Em 4 de outubro de 1974, Anne Sexton comete suicídio. Assim como Sylvia Plath, que deixou o manuscrito de *Ariel* como sua última publicação, Sexton planejou *The Anful Rowing Toward God* para ser suas últimas palavras. O suicídio da poeta torna-se, conscientemente, parte do livro, que inicia com o poema “Rowing” e finaliza com “The Rowing Endeth”, concluindo sua viagem pelas águas em direção ao divino.

Em “Rowing”, os primeiros versos: “A story, a story! / (Let it go. Let it come)” (SEXTON, 1999, p. 417), introduzem a biografia que será contada neste livro: “Then there was school, / the little straight rows of chairs, / blotting my name over and over, / but undersea all the time, / a stranger whose elbows wouldn’t work” (SEXTON, 1999, p. 417), continua nos versos seguintes. Submersa, a água é uma referência para a solidão da poeta, presa em si mesma. Com o passar dos anos, vê em Deus uma ilha para qual ainda não remou: “but I grew, I grew, / and God was there like an island I had not rowed to, / still ignorant of Him, my arms and my legs worked, / and I grew, I grew” (SEXTON, 1999, p. 417). De acordo com William Shurr, em “Mysticism and suicide: Anne Sexton’s Last Poetry”, a consciência da poeta emerge “from all of these experiences as if rising from under a sea, gradually discerning God as an island goal. The rower as in a dream fights absurd obstacles, but has the hope of possible calm and resolution at journey’s end” (SHURR, 1985, p. 349). Aos 19 anos (“about nineteen in the head I’d say”), começa a remar:

I am rowing, I am rowing
though the oarlocks stick and are rusty
and the sea blinks and rolls
like a worried eyeball,
but I am rowing, I am rowing,
though the wind pushes me back
and I know that that island will not be perfect,
it will have the flaws of life,
the absurdities of the dinner table,
but there will be a door
and I will open it
and I will get rid of the rat inside of me,



the gnawing pestilential rat.
God will take it with his two hands
and embrace it (SEXTON, 1999, p. 417-418).

A personificação do mar, com seu “globo ocular piscando”, reitera o verso seguinte, em que ele parece sentir-se preocupado (“like a worried eyeball”) com a viagem. Assim faz também o vento, que tenta “puxá-la de volta” (“though the wind pushes me back”). A natureza, neste caso, luta contra o instinto de morte que a impele a seguir. Seu objetivo, ao chegar na ilha, é livrar-se do “rato” que a consome de dentro para fora, essa angústia que a impulsiona a continuar remando até que alguém a liberte.

A última estrofe é uma indicativa de que ainda há o que ser feito, não é o fim: “As the African says: / This is my tale which I have told, / if it be sweet, if it be not sweet, / take somewhere else and let some return to me. / This story ends with me still rowing” (SEXTON, 1999, p. 418). Ela continua remando. No último poema, ela para de remar. “The Rowing Endeth” marca o encontro com Deus, a chegada na ilha: “I’m mooring my rowboat / at the dock of the island called God. / The dock is made in the shape of a fish” (SEXTON, 1999, p. 473). A água que pensou em se afogar, mas lhe cuspiu de volta, é a imagem que lhe aguarda no destino final: “The most important function of the Sea images in *The Anful Rowing Toward God* is to carry the items that produce this Logos mysticism as Sexton’s final achievement, the final life-conferring idea that her work came to embody” (SHURR, 1985, p. 339), a água sela o pacto entre a palavra escrita e o autoaniquilamento.

Ao descer do barco, repete para si mesma: “It’s okay”, I say to myself, / with blisters that broke and healed / and broke and healed – / saving themselves over and over” (SEXTON, 1999, p. 473). O movimento repetitivo das ondas fere e cura, em um incessante ritual de salvação e morte. Quando encontra Deus, ele lhe chama para uma partida de poker, e ganha: “Then I laugh, the fishy dock laughs / the sea laughs. The Island laughs. / The Absurd laughs” (SEXTON, 1999, p. 474). De acordo com Shurr: “The game and the trickery serve to release the final tensions of the volume. Laughter spills out and the hoop of his laughter rolls into her mouth, joining God and the Rower in intimate union” (SHURR, 1985, p. 349). Ao final, estão todos rindo, a morte lhe é bem vinda e leve. A água, diz Bachelard, “humaniza a morte e mistura alguns sons claros aos mais surdos gemidos” (BACHELARD, 2018, p. 90).



Por fim, a metáfora da água, ou “Sea-Logos”, conforme Shurr, reflete tanto como algo que lhe dá vida, como visto no poema de abertura, dando-lhe segurança, quanto como algo que lhe recebe de volta: “The Sea-Logos is the personalized arena for the struggle of the human mind; it is as well the goal of the human mind and affections. And the poet’s consciousness is at the center of this world. Her genius comes alive in this vital connection with its source” (SHURR, 1985, p. 340). Estar em conexão com o gênio é uma via de mão dupla, que por vezes pode ser fatal. Assim como Sylvia Plath que, nos últimos poemas, mergulhou em si mesma em busca do material mais denso para suas palavras, Sexton vai em direção ao mar, em busca de algo-alguém que liberte o “rato” de si.

A água, nesse sentido, tem para Plath e Sexton significados destoantes, de refúgio e, ao mesmo tempo, morte. Ainda que se refira apenas a Sexton, Shurr retrata muito bem aquilo que, tanto Anne quanto Sylvia, pareciam ver no elemento: “the sea was escape and renewal, where the family had vacationed since her childhood. It is both a danger and life-support system. In most of her poetry it is also the setting for the journey of the soul” (SHURR, 1985, p. 336). Sendo, então, “cenário para a jornada da alma”, tanto a água, quanto a própria palavra, passam a carregar esta dualidade de ser fuga e, ao mesmo tempo, perigo.

Afagada pela morte, afogada nas águas

Em um poema sem título publicado em *Cenas de abril* (1982), Ana Cristina Cesar escreve: “Queria falar da morte / e a sua juventude me afagava. / Uma estabanada, alvíssima, / um palito. Entre dentes / não maldizia a distração / elétrica, beleza ossuda / al mare. Afogava-me” (CESAR, 2013, p. 117). Distraídas, Ana e a morte, pela sua juventude, a autora brinca com os versos, e ao mesmo tempo em que se sente afagada com os trejeitos desengonçados da morte, afoga-se “al mare”⁷.

Em “Ana Cristina Cesar: cristais, heavy metal e tafetá”, originalmente publicado na *Revista do Brasil*, em 1984, um ano após o suicídio da autora, Heloisa Buarque de Holanda, nesta pequena homenagem-despedida, traz as prováveis últimas palavras de Ana:

⁷ Em italiano, a expressão significa algo como “do mar”, “ao mar”.



Sofro com a descoberta de uma anotação escrita no hospital pouco antes de sua morte:

*estou sirgando
mas
o velame foge*
(HOLANDA, 2013, p. 451)

Sirgando, explica Holanda: “puxando ou conduzindo uma embarcação por meio de cordas ao longo da margem” (HOLANDA, 2013, p. 451). Em seus últimos momentos, Ana sentia-se como uma embarcação que perde o controle em águas agitadas. O velame foge, a vida também, escapa.

“Fagulha”, inserido em *Inéditos e dispersos* (1985), reitera esta ânsia de ir além do limite: “Abri curiosa / o céu.”, inicia o poema: “Assim, afastando de leve as cortinas. / Eu queria rir, chorar / ou pelo menos sorrir / com a mesma leveza com que / os ares me beijavam” (CESAR, 2013, p. 153). Na terceira estrofe, quer ver o movimento do mar em torno de si como um telespectador: “Eu queria até mesmo / saber ver, / e num movimento redondo / como as ondas / que me circundavam, invisíveis, / abraçar com as retinas / cada pedacinho de matéria viva” (CESAR, 2013, p. 153). Mergulhar no mundo como em um naufrágio do eu em mar aberto, ser consumida pela matéria viva circundante, alcançar o infinito: “Eu queria / apanhar numa braçada / do infinito em luz que a mim se misturava” (CESAR, 2013, p. 154). Na última estrofe, contudo, toma consciência da sua finitude e limitação: “Eu não sabia / que virar pelo avesso / era uma experiência mortal” (CESAR, 2013, p. 154).

Ainda que timidamente representada, a água, neste poema, potencializa a imaginação do eu-lírico, que pretende alcançar o mundo com a palavra finita e mortal. “Para sonhar o poder”, escreve Bachelard, “necessita-se apenas de uma imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável” (BACHELARD, 2018, p. 10). Ao abrir o céu, e querer mergulhar no mar (um céu ao avesso) sem limites da matéria viva, é ao mesmo tempo impulsionada para a limitação da sua própria existência. De forma semelhante, no poema gráfico em formato de duas gotas de água, “Gota a gota” descreve o viver como estes pingos limitados de existência:

Cada noite que desce sobre uma espera vã traz-me à boca um gosto de vinagre, aos ouvidos um som qualquer que ensurdeça. Ninguém se disse adeus e na ausência de



luz alguém está morrendo sozinho. Cada vez que não morremos parece-me que demos mais um passo para trás, progredimos no sentido inverso, chegamos, pois que nos levantamos para prosseguir. E nestes dias de indolência, oco, ânsia oculta, uma sensação de interminabilidade sobe, sobe, pelas veias sobe. Nada. Esta falta de segredo é uma chegada, no seu verdadeiro significado: chegada é sempre escala; ponto para respirar; pela penúltima vez, quem sabe. (CESAR, 2013, p. 190)

Pensar em uma torneira que pinga incessantemente é agonizar-se diante do barulho ritmado das gotas. Viver, para Ana Cristina Cesar, é também ouvir constantemente os pingos: cada dia não morto é mais uma gota, mais uma angústia. A água é lembrança da vida, ainda que o eu-lírico esteja cada vez mais próximo da morte: “Esta brisa marinha semimágica que entra tão sub-repticiamente pela janela denuncia o quê? ou liquefaz meus suspiros em mistério tátil e tácito. Meu deus, de novo a brisa a me desalienar e desalinhar, despertando o borbulhar que o ano inteirinho pressentiu” (CESAR, 2013, p. 190). A partir do uso do campo semântico da água (“brisa marinha”, “liquefaz”, “borbulhar”), Ana mescla o eu e o mar como reflexo da sua própria melancolia. Sendo associada aos “intermináveis devaneios do destino funesto, da morte, do suicídio”, ressalta Bachelard, “não é de admirar [que] seja a água, para tantas almas, o elemento melancólico por excelência. Ou melhor, para empregar a expressão de Huysmans, a água é o *elemento melancolizante*” (BACHELARD, 2018, p. 93-94).

Enquanto Ana C, em seus últimos momentos, luta contra o velame que lhe escapa, Alejandra Pizarnik naufraga. Em *La tierra más ajena* (1955), seu primeiro livro de poemas, dá os primeiros passos em direção às águas, em busca desta “terra distante” que nunca encontra: um lar, uma linguagem, uma palavra-morada para si. No poema em prosa “Puerto Adelante”, por exemplo, ao contrário de Ana Cristina Cesar, que busca o velame para não soçobrar, Alejandra quer seguir junto ao barco, sem retorno:

Sí. Hundirse una noche en las calles del puerto. Caminar, caminar...
Sí. Sola. Siempre sola. Lenta, muy lentamente. Y el aire estará enrarecido, será un aire cosmopolita y el suelo lleno de papeles de cigarrillos que alguna vez existieron, blancos y hermosos.
Sí. Se seguirá caminando. Hundirse, oscuridad, caminar...
Sí. Y una estrella dará su color al ancla de plata que llevaba en su pecho. Tirar el ancla.
Sí. Muy junto a ese barco gigante de rayas rojas y blancas y verdes... irse, y no volver.
(PIZARNIK, 2016, p. 32).



No porto, neste limite entre terra e água, o eu-lírico quer se perder. O uso frequente de reticências dá ao texto a ideia de continuidade, desta pessoa que caminha entre as fronteiras: do eu, da terra, da água. A repetição do “si” no início das sentenças confirma sua vocação de seguir, como se necessitasse explicar para o ouvinte que é preciso ir adiante, apesar de tudo. Nas últimas linhas, retira a âncora, como a confirmar sua intenção inicial: soltar o velame, deixar-se ir, “y no volver”.

Uma viagem sem retornos, assim como aquela que oferece Caronte em seu barco. “*Não terá sido a Morte o primeiro Navegador?*”, questiona Bachelard: “Muito antes que os vivos confiassem eles próprios às águas, não terão colocado o ataúde no mar, na torrente? O ataúde, nesta hipótese, não seria a *última barca*. Seria a *primeira* barca. A morte não seria a *última* viagem. Seria a *primeira* viagem. Ela será, para alguns sonhadores profundos, a primeira viagem verdadeira” (BACHELARD, 2018, p. 75). Quando se propõe a ir sem voltar, o eu-lírico de Alejandra já pressente a morte em si, ele, assim como ela, também estava em busca desta “primeira viagem verdadeira”.

Quase uma década mais tarde, em *Árbol de Diana*, a imagem, condensada em dois curtos versos, retorna: “explicar con palabras de este mundo / que partió de mí un barco llevándome” (PIZARNIK, 2016, p. 115). Com as “palavras deste mundo”, ora, do mundo limitado dos vivos, quer ilustrar que parte de si morreu nesta viagem ainda não concluída. De acordo com Bachelard, a morte “é uma viagem e a viagem é uma morte. ‘Partir é morrer um pouco’. Morrer é verdadeiramente partir, e só se parte bem, corajosamente, nitidamente, quando se segue o fluir da água, a carente do lago, rio. Todos os rios desembocam no Rio dos mortos” (BACHELARD, 2018, p. 77). Quanto mais próxima da morte, mais perto as águas se tornam.

No posfácio da mais recente tradução de *Extração da pedra da loucura*, “Alejandra Pizarnik: ou o naufrágio inconcluso da linguagem”, Davis Diniz, o tradutor, ressalta a presença do elemento nos últimos textos de Pizarnik, que:

tende mais fortemente a nos arrastar para dentro de si, convidando à outra margem sem oferecer garantias na travessia. Por trás das imagens do rio – ora vida, ora morte – e da água – ora pré-natal, ora violenta – encena-se o fluxo da “linguagem sem limites” pretendida para a fase conclusiva. Trata-se do que Pizarnik denominou “impuro diálogo”: uma projeção deliberada da matéria verbal, liberando a linguagem a si mesma no encalço de um naufrágio que deseja se inscrever a cada nova página. (DINIZ, 2021, p. 121)



“Sin el perdón de las aguas no puedo vivir” (PIZARNIK, 2016, p. 248), escreve no poema que dá título ao livro. Algumas estrofes à frente, também conta as gotas: “Va y viene diciéndose solo en solitario vaivén. Un perderse gota a gota el sentido de los días. Señuelos de conceptos. Trampas de vocales” (PIZARNIK, 2016, p. 249). No caso de Alejandra, a angústia dói como uma palavra não-dita, uma linguagem insuficientemente capaz de içá-la para fora do seu próprio naufrágio: “Vida de tu sombra ¿qué quieres? Un trascurrir de fiesta delirante, un lenguaje sin límites, un naufragio en tus propias palabras, oh avara” (PIZARNIK, 2016, p. 251).

Em “Extração da pedra da loucura”, Diniz ressalta que “a condição moderna do poema não significará em Pizarnik senão o que resta da criação a partir do conflito entre a busca pelo inteligível, a precisão, o fluido, a ideia de claridade, de um lado e, de outro, a imposição do fracasso mediante a dimensão obscura que envolve também o projeto elevado” (DINIZ, 2021, p. 124). Tal conflito é evidenciado na transmutação do “muro”, imagem poética frequente nas obras anteriores de Alejandra, em rio: “O rio expõe com isso o conflito diante do fluxo do tempo, condição inalienável da escrita, e, simultaneamente, representa uma densidade verbal em que a linguagem naufraga para renascer a partir da outra margem” (DINIZ, 2021, p. 125).

Do muro fez-se rio, mas onde desaguam as águas de Pizarnik senão na palavra? Parte dela já se foi com o barco, outra sempre almejou seguir com ele sem intenção de retorno. É no silêncio verborrágico de seus últimos textos que naufraga, esta “linguagem de naufrágios”, em busca da próxima margem-palavra para salvar-se.

Mas o velame sempre foge, já dizia Ana.

“Uma Ofélia jamais afogada”

Em um primeiro momento, ao unir Sylvia Plath e Anne Sexton, evidenciei a relação entre a água e a morte do eu. Mais intimistas, ou, ainda, tidas como “poetas confessionais”, Sexton e Plath, estadunidenses que tinham o mar como elemento representativo de “casa”, tornam sua imagem reflexo do afogamento em si mesmas. Enquanto Plath e Sexton apresentam a viagem de Caronte, Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar naufragam em suas águas. Em seus poemas de versos curtos, ambas poetisas parecem buscar na palavra impulso, e ao mesmo tempo salvação, diante do mar agitado que as rodeia.



“Debalde se trarão para a terra os restos de Ofélia”, escreve Bachelard: “Ela é verdadeiramente, como diz Mallarmé (*Divagations*, p. 169), ‘uma Ofélia jamais afogada... jóia intacta sob o desastre’” (BACHELARD, 2018, p. 86). Analisar a obra de mulheres, escritoras e suicidas, é retirar, do naufrágio dessas vidas, uma palavra. Neste caso, estabelecendo uma relação entre a água e o caos que rege a escrita dessas mulheres. Conforme propõe Alvarez ao tentar descrever uma “escrita do suicídio”, “o caos não é uma condição a ser encarada com controlada agonia a cada hora, a cada dia ou mesmo a cada ano”, pelo contrário, ele “é uma condição que, no que diz respeito à produção artística, provavelmente é mais inspiradora do que paralisadora” (ALVAREZ, 1999, p. 231).

A escrita é, para Sylvia Plath, Anne Sexton, Alejandra Pizarnik e Ana Cristina Cesar, vertigem: encarar o caos sem soçobrar. Quanto mais próximas do afogamento, mais a água flui, e a palavra as alcança – ora como boia de salvação, ora como pedras nos bolsos.

Referências

ALVAREZ, Alfred. *O deus selvagem: um estudo do suicídio*. Trad. Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. 3 ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DINIZ, Davis. Alejandra Pizarnik: ou o naufrágio inconcluso da linguagem. In: PIZARNIK, Alejandra. *Extração da pedra da loucura*. Trad. Davis Diniz. Belo Horizonte: Relicário, 2021, pp. 119-140.

HANFORD, James Holly. Suicide in the Plays of Shakespeare. In: *PMLA*, vol. 27, n. 3 (1912), pp. 380-397.

HOLANDA, Heloisa Buarque. Ana Cristina Cesar: cristais, heavy metal e tafetá. In: CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, pp. 450-451.

PIZARNIK, Alejandra. *Poesía completa*. Barcelona: Lumen, 2016.



PLATH, Sylvia. *The Collected Poems*. Edited and with an Introduction by Ted Hughes. New York: Harper-Collins Publishers, 2008.

PLATH, Sylvia. *A Redoma de Vidro*. Trad. Chico Mattoso. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

RENAUX, Sigrid. The syntax of water, darkness and death in Sylvia Plath's *Crossing the Water*. In: *Letras*, Curitiba, n. 47, 1999, pp. 95-107.

SEXTON, Anne. *The complete poems*. Foreword by Maxine Kumin. Estados Unidos: Mariner Books, 1999.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997 (versão digital).

HURR, William H. Mysticism and suicide: Anne Sexton's Last Poetry. In: *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, vol. 68, n. 3 (fall 1985), pp. 335-356.

WOOLF, Virginia Stephen. *The Diary of Virginia Woolf: Volume Five 1936-1941*. Edited by Anne Olivier Bell. Orlando: Harcourt, 1985.

WOOLF, Virginia. The Waves. In: WOOLF, Virginia. *Collected Novels of Virginia Woolf: Mrs. Dalloway, To the Lighthouse, The Waves*. Edited with an introduction and notes by Stella McNichol. London: The Macmillan Press, 1992, pp. 335-508.



VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER EM CONFLITOS ARMADOS: UMA ANÁLISE DO ESTUPRO DE NAQUIM

Paula Vanessa Penha Vale¹
Victor Lucas Queiroz Braga
Sabrina Soares Costa
Guilherme Saldanha Santana

INTRODUÇÃO

Os conflitos armados, geralmente, parecem inevitáveis à cultura da humanidade, sendo sua causa idônea ou não. Todavia, apesar de a sociedade sofrer com as consequências instauradas pela guerra, olhando sob uma nova ótica, observa-se que as mulheres, sobretudo, serão as mais afetadas.

A violência sexual contra a mulher é uma realidade presente, além de ser tão antiga quanto a história humana, de modo, que ultrapassa as barreiras do doméstico e do privado. Consequentemente, torna-se inquestionável que a violência de gênero é uma realidade que afeta grande parte da população mundial, sendo árdua a tarefa de caracteriza-la, mesmo em tempos de paz. Em contrapartida, em tempos de conflitos armados, é nítido que a instabilidade instaurada camuflará ainda mais a violência contra a mulher nesse contexto.

A violência sexual foi, e ainda é, silenciosa, uma vez que informações sobre a violência sexual perpetrada durante o conflito armado é escasso, disperso e seletivo (BASTICK; GRIMM; KUNZ, 2007). No entanto, a dinâmica por trás disso tem sido progressivamente melhor compreendida nas últimas duas décadas. Os conflitos na ex-Iugoslávia e o genocídio em Ruanda revisitou o sofrimento de mulheres e meninas, bem como suas famílias e comunidades, como resultado da violência sexual (BERNARD; DURHAM, 2014).

Percebe-se, ainda, que essa problemática é resultado da sistematização patriarcal, a qual colaborou com a criação de direitos e a formação de governo, de modo que "a entrada das mulheres dentro dos sistemas de administração de justiça é extremamente problemática, uma vez que é um sistema que não foi feito nem por, nem para elas." (DUARTE; RODRIGUES; FERREIRA, 2013, p.3).

Dessa forma, desde tempos imemoriais as guerras envolvem em sua crueldade e devastação, toda a população. De modo, que o estupro foi considerado crime de guerra somente em 1946, momento em que foi instaurado o Tribunal Militar de Tóquio, o qual

¹ Graduanda em Direito da Universidade CEUMA. E-mail: paula94143@ceuma.com.br



foi responsável de julgar as atrocidades cometidas na Guerra Sino-Japonesa, e principalmente as violações do Massacre de Nanquim

Destarte, Costa, 2018, dispõe que alguns juristas indicam a falta de maior elaboração da tipificação da violência sexual no âmbito do Direito Internacional Penal, além de existir falha na inclusão dessa violência perante o Tribunal Penal Internacional, negligenciando, também, a sua prevenção.

À vista disso, esta pesquisa busca analisar a incorporação da problemática da violência contra a mulher em conflitos armados, uma vez que esse ato ilícito acontece nas mais variadas regiões do mundo, relacionando às temáticas de violência de gênero, estudos feministas, conflitos armados e ao Tribunal Militar de Tóquio para o caso do Massacre de Nanquim. Uma vez que, durante muito tempo não foi dada atenção para a violência sexual de mulheres durante a guerra e a evolução do direito internacional humanitário e do Direito Penal Internacional.

Dessa forma, iremos proceder, em primeiro momento, com a análise da ocorrência do crime sexual contra as mulheres em contexto de conflitos armados, partindo de uma breve análise histórica, buscando a compreensão das justificativas e motivações apresentadas para a perpetuação desse crime, além de suas consequências.

Diante dessa conjuntura, em seguida, será estudado os fatos ensejadores da criação de um Tribunal Penal Internacional permanente, de modo que será investigado algumas das inúmeras ocorrências que ocasionaram a criação do referido tribunal.

Por último, será observado de que forma ocorreram a violação sexual no contexto do Massacre de Nanquim, as justificativas e motivações apresentadas por estes para perpetuação das violações sexuais.

A presente investigação é fruto de uma pesquisa bibliográfica, a qual utilizará a metodologia descritiva explicativa, "estado de arte" ou "estado de conhecimento", que. Utilizando, de um mapeamento de produções acadêmicas em diferentes campos de conhecimentos, com revisões bibliográficas em livros, teses, dissertações e artigos científicos em plataformas especializadas, além de leitura e visualização de matérias jornalísticas que tratem sobre o tema.

Além disso, será realizada, também, a metodologia de pesquisa exploratória e qualitativa, utilizando técnicas de pesquisa documental, em documentos oficiais de fontes secundárias, como conferências, convenções e resoluções. De forma, que a metodologia presente na pesquisa visa entender o desenvolvimento transnacional de mulheres e seu



impacto nas diretrizes institucionais e políticas, seguidas por Estados e Organizações Internacionais.

VIOLÊNCIA SEXUAL EM CONFLITOS ARMADOS

Sombreada pelas nuvens da guerra e dos conflitos, a violência sexual contra as mulheres em conflitos armados permaneceu durante muito tempo sendo corriqueira, tornando-se uma situação ignorada, apesar da existência de uma grande variação em sua incidência.

A violência sexual, por sua vez pode ser definida como atos de natureza sexual impostos pela força, ameaça de força ou coerção, ou tirando vantagem de um ambiente coercitivo ou da capacidade de uma pessoa consentir genuinamente, de modo, que não requer, necessariamente, a penetração (BERNARD; DURHAM, 2014).

Entende-se, que a falta de regularidade em meio a guerra perpassa épocas, visto que é evidente desde antes da Guerra do Peloponeso², na Grécia Antiga, de modo que mesmo com o estabelecimento da “guerra civilizada” a aversão a regras presente nos conflitos armados não foram extintas (MAGNOLI, 2006).

Dessa forma, essa problemática tem como resultado exercícios variantes de violência, atingindo preferencialmente as minorias. Uma vez que além das lesões já sofridas durante os conflitos armados, mulheres e meninas ainda são significativamente expostas a mais dano e violência após a guerra. Na medida em que, como dispõe Magnoli, 2006, “o saque, a pilhagem, o estupro, o vandalismo, todos esses atos que causem espanto e desprezo quando cometidos por exércitos regulares, formam uma dimensão permanente da guerra, mas não são contemplados pela teoria da guerra.”

O tema obteve sua maior visibilidade a partir do ano 1990, após os conflitos da Ex-Iugoslávia e Ruanda, momento em que houve a modificação da percepção dada ao estupro de mulheres nos conflitos armados. Notando que esse ato não se tratava apenas de uma forma massiva e direcionada as mulheres, mas sim como uma forma de atacar o exercito inimigo, as tratando como uma arma de guerra, uma estratégia deliberada e uma manifestação de poder (MATUELLA, 2017).

Destarte, essa atrocidade está associada a menor importância dada à condição feminina, sendo utilizada uma violência que constitui mecanismos sociais em que as mulheres são

1100

² “A Guerra do Peloponeso pode ser definida como disputa entre Atenas e seu império contra Esparta, Tebas, Corinto e outros membros da Liga do Peloponeso, entre 431 e 404 a.C.” (MAGNOLI, 2006)



forçadas a assumirem uma posição de subordinação em relação aos homens. Aplicando o estupro através da violência sexual, para impor medo e uma forma de usufruir da guerra, haja em vista que a figura feminina era vista como mero objeto (GUEDES, 2019). Diante dessa conjectura, BASTICK, GRIMM, KUNZ (2007), visualizam que essa crueldade secedem em diversos locais, como: lares, campos, locais de detenção, locais militares e campos para refugiados e deslocados, ocorrendo no ápice, durante o deslocamento da população e após o conflito.

Dessa forma para mulheres e crianças deslocadas, lugares de “refúgio” pode ser extremamente inseguro, tendo em vista que essa violência ocorre dentro e ao redor de campos para refugiados, geralmente realizadas durante ataques a centros civis ou durante saques. Obtendo como resultado, mulheres e meninas sendo alvos frequentes dessa brutalidade, enquanto realizam tarefas diárias, como coletar comida, água e madeira. (BASTICK; GRIMM; KUNZ, 2007).

Constata-se ainda, como explica WOOD (2019), que a violência sexual em conflitos armados deve obedecer a diferentes motivações. Sendo assim, pode ser uma violência derivada de iniciativas individuais e isoladas, violência como prática do grupo (em que os comandantes tem o conhecimento sobre tal violência, porém não a reprimem), ou uma violência como arma ou tática de guerra.

Tendo em vista este cenário, observa-se que a violência sexual durante conflito é um ato de dominação, sendo fundamentada em pré-conceitos, usados para tortura e humilhação de pessoas, de modo, que em alguns conflitos, essa prática tem sido usada estrategicamente por motivos militares (BASTICK; GRIMM; KUNZ, 2007). Dessa forma, além da violência física e mental, o estupro tem como consequência uma violência cultural e religiosa, afetando, não somente a vítima, mas sua família e comunidade local. A forma dessa violência varia, sendo realizada em alguns conflitos sob a forma de escravidão sexual, já em outros, os próprios agentes de Estado exercem tortura sexual sobre pessoas suspeitas de colaborar com o grupo inimigo. Sendo comum, mulheres e crianças sequestradas por grupos armados e mantidas em escravidão, ou forçadas a papéis de combate (BASTICK; GRIMM; KUNZ, 2007).

Comumente, nota-se, que as mulheres são usadas como arma de guerra e um instrumento de limpeza étnica e de tentativa de extermínio (WOOD, 2009). O estupro, por consequência, é ocasionalmente incentivado para o controle do território, para atuar sobre o território inimigo como soberano, com o desejo de ultimar as minorias étnicas (GUEDES, 2019).



São sabidas as graves implicações à saúde em resultância da violência sexual, de modo que os sobreviventes desse ato experienciam consequências imediatas e tardias, como prejuízos definitivos nos órgãos reprodutivos, doenças sexualmente transmissíveis, dores intensas, casos de mulheres que se tornaram estériles, abortos sem assistência e higiene, gravidez indesejada e outros danos.

Existe uma grande dificuldade em relação à pesquisa e no meio legal tratando-se desse tema, porque os sobreviventes da violência sexual experienciam diferentes sintomas pós-traumáticos como depressão e ansiedade, além de sofrerem vários estigmas como: ser considerada uma pessoa que não pode casar, ter filhos provenientes do estupro, discriminação devido ao status de adético, ser tratada como adúltera ou considerado homossexual. Ou seja, na maioria dos casos, a culpa e a vergonha pairam sobre a própria vítima e não sobre o perpetrador, portanto, falar sobre o ocorrido pode ser doloroso ou até mesmo um risco (PENACHIONI, 2017 *apud* DE BROUWER, 2015).

Outrossim, a prática desse crime corporiza um método fatal de guerra, uma vez que a sua prática pode prever as mais diversas finalidades, desde aterrorizar a população, a deportação, a transferência de uma população à força ou até a destruição da comunidade inimiga (SANTOS, 2019).

1102

Family violence, too, is prevalent in displacement and refugee settings, exacerbated by trauma, fractured community bonds, loss of livelihood and stress. The presence of international humanitarian and peacekeeping personnel may trigger an increase in prostitution to meet a perceived or actual demand for sexual services, which in turn may lead to women and children being trafficked for sexual exploitation purposes. Some humanitarian and peacekeeping personnel have themselves committed acts of sexual violence and abuse. In the past this has included exchanging money, food, assistance items or benefits for sexual services, and having sex with young children (BASTICK; GRIMM; KUNZ, 2007).

Hodiernamente, apesar do rápido alastramento de notícias, ainda pode ser notado essa violência, observando que esse ambiente de guerra contribui ainda mais para a prática desse ato ilícito. Desse modo, a guerra trata-se de um momento delicado e fragil para todos, causando, conseqüentemente, mais invisibilidade acerca da violência sexual contra as mulheres em conflitos armados.



ANTECEDENTES HISTÓRICOS À CRIAÇÃO DO TPI: O DESENVOLVIMENTO DA CRIMINALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Apesar da ideia de que a violência sexual tenha sido praticada em todos os conflitos até os dias atuais, foi somente em 1998 que uma pessoa foi condenada por crimes sexuais por uma corte internacional.

Até à Idade Média a sociedade via a mulher vítima de estupro como alguém que perdera o seu valor no seio da família, principalmente se está ainda fosse virgem. As mentalidades foram-se alterando e a partir do século XVI o estupro passou a ser visto como um crime contra a honra pois retirava a castidade e a virtude às mulheres (GUEDES, 2019, p. 175).

Ademais, a prática dessa violência contra as mulheres não teve durante muito tempo, no contexto do direito internacional, a punibilidade. Crime, esse, que era caracterizado como delito contra a propriedade a honra de terceiros (cônjuge, familiares do sexo masculino) (COSTA, 2018). Dessa forma, a primeira tentativa de reunir leis e costumes de guerra existentes em um documento e estabelecer ao exército durante uma batalha foi o “Código Lieber” de 1863, o qual trazia inovações e regras para as condutas do exército americano. Insta frisar, que o resultado das Conferências de Paz de 1864 e 1907, concederam a positivação do Direito Internacional Humanitário, determinando leis e costumes e julgando criminosos de guerra, por tribunais nacionais (PENACHIONI, 2017).

E, somente após a Primeira Guerra Mundial, em consequências das ações cometidas por soldados contra mulheres, foi estabelecido a primeira tentativa de uma jurisdição internacional pelo Tratado de Versalhes em 1919, obtendo avanço e reconhecimento dos delitos de natureza sexual contra as mulheres (COSTA, 2018).

No início do desenvolvimento do Direito Internacional Humanitário, regido essencialmente nos dias atuais pelas quatro Convenções de Genebra de 1949 e seus dois Protocolos Adicionais de 1977, as mulheres possuíam a mesma proteção garantida aos homens em situação de conflito armado. Se fossem feridas, estavam protegidas pelas previsões da Convenção de Genebra de 1864. Se fossem prisioneiras de guerra, a elas se aplicavam os Regulamentos Anexos às Convenções de Haia de 1864 e 1907 concernentes às Leis e Usos da Guerra Terrestre [...]. Ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), reconheceu-se a necessidade de adaptar a Convenção



de 1864 às mudanças que foram observadas, entre as quais a participação de número relativamente grande de mulheres (TESCARI, 2018, p. 204).

Durante a vigência do Tratado de Versalhes, estava previsto a criação de um Tribunal Militar Internacional *ad hoc*, objetivando o julgamento dos atos cometidos, inclusive os atos de violência sexual, todavia, nunca houve punibilidade concreta para os acusados (COSTA, 2018).

Em momento posterior a Segunda Guerra Mundial, os vitoriosos entenderam ser necessária apuração aos crimes cometidos. Em decorrência desse fato, foi convocado em 1945, o Acordo de Londres, para decidir os tratamentos que o inimigo deveria receber, criando o Estatuto do Tribunal Militar de Nuremberg (PENACHIONI, 2017).

Até então este tipo de violência era visto pela sociedade como algo que se sabia existir, mas por ser difícil de identificar e quantificar acabava por não constituir um fator de preocupação, perante outro tipo de crimes vistos com uma dimensão maior, que impusesse uma necessidade premente de codificação. O facto de a sua existência estar associada a situações não sistemáticas, em que os combatentes, individualmente ou em pequenos grupos em situação de conflito armado, praticavam tais atos para se satisfazerem e compensarem, por vezes, longos períodos de ausência familiar, não colheu da parte da comunidade internacional uma grande valorização. Com o final da Segunda Guerra Mundial, e após os julgamentos de Nuremberg e Tóquio, começou a evidenciar-se em termos internacionais uma maior preocupação com os crimes ditos menores, nos quais se incluía até então o de violência sexual (GUEDES, 2019, p.176).

1104

Em 1945, foi instituído o Tribunal de Nuremberg e, em seguida, em 1946, foi convocado o Tribunal Penal de Tóquio. Todavia, esses estatutos não se referiam aos crimes sexuais, de modo que a prática desse crime não era considerado de ordem internacional. Apesar disso, os dois tribunais expressavam em suas cláusulas as punições dos considerados “abusos de caráter sexual”.

O Conselho de Controle Aliado, criado em 05 de junho de 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de dirigir as zonas ocupadas pelas Forças Aliadas na Alemanha, estabeleceu a Lei nº 10, que ampliou o rol de crimes contra a humanidade que estavam previstos na Carta de Nuremberg. O artigo II, I, c, dessa referida lei, previu expressamente a violação como um crime contra a humanidade. As Forças Aliadas adotaram a Lei nº 10 em 20 de dezembro de 1945, mas, ainda



assim, os arguidos não chegaram nem a sofrer quaisquer acusações por atos de violência sexual (COSTA, 2018,)

O Tribunal de Tóquio, conhecido por Tribunal Militar Internacional para o Extremo Oriente, foi estabelecido para julgar os casos da Guerra Sino-Japonesa, ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial. Esse Tribunal foi convencionado para o julgamento dos principais criminosos de guerra japoneses, de modo que pela primeira vez o estupro foi considerado como crime de guerra e houveram responsáveis pelas agressões cometidas (TESCARI, 2018).

O Massacre de Nanquim, também conhecido como Estupro de Nanquim, ocorreu em 1937, durante a ocupação da antiga capital chinesa em 1937. Durante o ocorrido, as tropas japonesas estabeleceram um regime de escravidão e prostituição em bordéis militares, tendo a estimativa de que houveram 200 mil mulheres como vítimas (ARAUJO, 2016).

Caldas, 2022, relembra que no caso japonês foram criadas as estações *comfort*, criadas como casas de prostituição para atender os soldados, porém após o Estupro de Naquim foram transformadas em locais de escravidão sexual, em que as mulheres de territórios ocupados pelo Japão eram levadas.

1105

Uma das justificativas do governo japonês para autorizar essa prática era que os exércitos japoneses estavam cometendo muitos estupros e, por isso, contraíndo diversas doenças. Assim, a manutenção desse tipo de locais era considerada uma “medida sanitária” para a proteção do exército (CALDAS, 2022, p.50).

Insta frisar, que o Tribunal de Tóquio apesar de apurar casos de agressões sexuais como crime de guerra, as vítimas não foram ouvidas, de forma que as agressões ocorridas em meio a guerra foram resumidas ao ocorrido em Nanquim (PENACHIONI, 2017).

Já em 1949, levando em consideração as experiências da Segunda Guerra Mundial, as Convenções de Genebra, a qual tratava apenas dos combatentes, passou a tratar de forma expressa dos civis e dos crimes de natureza sexual. E mesmo após tantas guerras, até o final do século XX, a violência sexual permaneceu sendo aceitado e explicada como algo inevitável em caráter de conflitos armados internacionais e não-internacionais (TESCARI, 2018).

Essa violência permaneceu durante muito tempo sendo corriqueira, obtendo sua maior mudança a partir do estabelecimento do Tribunal Penal Internacional para antiga Iugoslávia em 1993, por deliberação da resolução do Conselho de Segurança da ONU, objetivando apurar as perversidades ocorridas na guerra civil étnica em 1990 (PAES *et al.*, 2014).



Somente em 1996, houve o primeiro julgamento por crimes de guerra realizado desde Nuremberg, o qual finalmente despertou o interesse político para a violência sexual, indiciando oito militares e policiais sérvios na Guerra da Bósnia (ARAÚJO, 2016).

Durante a guerra, até que fosse assinado um acordo, mulheres e meninas foram usadas como arma de guerra, de modo, que além de sofrerem abusos inimagináveis, a violência sexual servia como instrumento de limpeza étnica (AQUINO, 2021).

O Conselho de Segurança da ONU, criou, também, o Tribunal Penal Internacional para Ruanda, o qual definiu a violação sexual como uma tentativa de genocídio, uma vez que em aproximadamente 100 dias de conflito, houve um genocídio em massa, dizimando mais de 75% da população do país. Insta frisar, a existência da objetificação da mulher, uma vez que as mulheres *tutsis* já eram alvos dos agentes na guerra, pelo fato da sua aparente promiscuidade e ao fato da superioridade dos homens inimigos, já que eram vistos como feios e de classe baixa (WEITSMAN, 2008).

A jurisprudência advinda dos tribunais ad hoc para a Ruanda e a Ex-Iugoslávia, foi, sem dúvida, de grande importância para a tipificação de diversas condutas de violência sexual como crimes no Estatuto de Roma (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 1998), mostrando um grande avanço no direito penal (CALDAS, 2022, p.53).

1106

Dessa forma, com a criação do Estatuto de Roma, houve a tipificação dos crimes sexuais, abrangendo todas as formas, as quais ainda não tinham sido previstas anteriormente em outros documentos internacionais (CALDAS, 2022). Incluindo “atos de violação, escravidão sexual, prostituição forçada, gravidez à força [...], esterilização à força e qualquer outra forma de violência sexual que constitua também um desrespeito grave às Convenções de Genebra” (Estatuto de Roma, 1998).

Em 1998, o Estatuto de Roma, convenção multilateral celebrada com o propósito de constituir um tribunal internacional, permanente e independente, complementar às jurisdições nacionais, para julgar indivíduos acusados de cometer as violações mais graves que afetam o conjunto da comunidade internacional, reconheceu atos de agressão sexual e de gênero como crimes sérios enquadrados pelo Direito Internacional (TESCARI, 2018, p.221).

Ao contrário, dos Tribunais Penais criados para Ex-Iugoslávia e Ruanda, o Tribunal Penal Internacional é permanente, o qual julga crimes de guerra, contra a humanidade,



genocídios e crimes de agressão. Dessa forma, após sua criação, o Conselho de Segurança passou a realizar debates sobre a violência sexual, tornando-se um problema de segurança internacional.

ESTUDO DE CASO: O MASSACRE DE NAQUIM

On december 13, 1937, Nanking, the capital city of Nationalist China, fell to the Japanese. For Japan, this was to have been the decisive turning point in the war, the triumphant culmination of a half-year struggle against Chiang Kaishek's armies in the Yangtze Valley. For Chinese forces, whose heroic defense of Shangai had finally failed, and whose best troops had suffered crippling casualties, the fall of Nanking was a bitter, perhaps fatal defeat (CHANG, 1997).

A complexa relação do Japão e seus vizinhos (China e Coreia, principalmente), ocasionou instabilidade política. Entendendo-se, que a Segunda Guerra sino-japonesa, é lembrada pela violência do exército japonês em relação aos chineses (SILVA, 2014). Ao entrar em território chinês, o Império Japonês desenvolveu uma trajetória marcada pela devastação de inúmeras cidades, incluindo Xangai, uma vez que, os soldados japoneses tencionavam a punição dos chineses pelas campanhas e pela tentativa de travamento da expansão imperialista japonesa (SILVA, 2014).

1107

O que salta aos olhos no exame dos fatos, porém, é a crueldade e a frieza com que os soldados japoneses encaravam não só os soldados inimigos, mas também a população civil em geral. E isso inclui mulheres, idosos e até crianças da mais tenra idade. Ser chinês e estar em Nanquim durante a ocupação do Exército japonês na cidade, sobretudo no período chamado seis semanas de terror, significava estar sujeito a uma infinidade de atrocidades e a uma intensa violência física e psicológica (SILVA, 2014).

Ao observar o Estupro de Nanquim, é necessário entender que o sistema tradicional chinês era caracterizado por uma sociedade patriarcal, baseada na família e organizada de acordo com os princípios ditados pelo confucionismo, normalizando a submissão feminina através de seus ensinamentos. De modo, que a mulher chinesa sempre serviria a um homem, seja seu pai, marido ou filho, entendendo que o casamento para a mulher chinesa constituía o funcionamento da ordem social, tornando-se o objetivo de vida das mulheres (FERNANDES, 2020).



Dessa forma, o Estado Chinês se viu abalado durante a invasão estrangeira, sofrendo um grande impacto na questão da opressão do gênero feminino por consequência dos atos de violação cometidos em meio a conflitos armados (FERNANDES, 2020).

Ademais, houve uma enorme resistência organizada pelos nacionalistas em Xangai, por esse motivo os japoneses levaram três meses para a invasão completa da cidade, totalizando 40 mil japoneses e 187 mil chineses mortos.

A estratégia usada pelo Japão para a invasão em Nanquim era simples. Notando que o exército Imperial explorou o fato de a cidade ser bloqueada pela água em duas direções e com a fúria dos japoneses devido às dificuldades impostas em Xangai, ocorreu um dos maiores atos de violação em massa da história (FOGUEL, 2018).

Impende destacar, a crueldade e frieza dos soldados japoneses contra a população civil, em geral, incluindo mulheres, idosos, crianças. O Massacre de Nanquim, durou seis semanas, tendo sido iniciado em dezembro de 1937, durante a Segunda Guerra Sino-Japonesa (CHANG, 1997). Silva, 2014, evidencia ainda que ser chinês e estar em Nanquim durante a invasão japonesa significava a sujeição a uma diversidade de atrocidades e a uma intensa violência física e psicológica.

Quando os japoneses chegaram a Nanquim, capital da China na época, iniciou-se um processo de rendição, desarmamento e homicídios, de modo, que aproximadamente, mais de 300 mil chineses foram mortos, sendo muitos deles mulheres, que foram estupradas, e vários foram mutilados, antes e depois de sua morte.

1108

Até hoje, a comunidade internacional se depara com controvérsias e várias versões sobre o caso do Massacre de Nanquim, onde uma pequena parcela afirma que há exageros em relação a quantidade de chineses assassinados, sendo um golpe da propaganda. Além disso, o que causa maior espanto é a quantidade de mulheres e crianças que foram torturadas, estupradas e assassinadas pelas tropas japonesas, demonstrando os primeiros passos da utilização da mulher como arma contra o inimigo, onde mais de 20.000 mil mulheres foram brutalmente violentadas, mutiladas e assassinadas (MARTINS, 2019).

Estima-se que entre 20 e 80 mil mulheres foram estupradas durante as seis semanas de horror em Nanquim, porém, os números variam, por se tratar de um assunto delicado entre a sociedade chinesa. É notável, que muitas mulheres sobreviventes do ocorrido, não admitem publicamente os ataques sofridos durante a invasão, ou mesmo que seus filhos são fruto de estupros cometido em Nanquim (FERNANDES, 2020).





Sem proteção do Estado, uma vez que como o início das invasões, as mulheres receberam ordens para deixarem suas casas, e caso não o fizessem seriam consideradas traidoras, a única esperança que ainda detinham seria de que os japoneses a tratariam bem, após o abandono pelo próprio governo (FERNANDES, 2020).

Apesar disso, esse pensamento foi logo desconstruído, haja em vista o início dos casos de violação. Logo, iniciou-se um impasse para as mulheres chinesas, pois, não havia certeza se deveriam permanecer em seus lares ou procurar abrigo na Zona de Segurança Internacional (FERNANDES, 2020).

No entanto, mesmo em zonas de segurança, mulheres ainda eram capturadas pelo exército japonês.

Soldados japoneses enviavam caminhões para ruas e vilarejos da cidade para capturar mulheres e após, a cada uma delas era atribuído entre 15 a 20 soldados para relações sexuais e outros tipos de abusos. Muitos acreditavam que as virgens violadas os tornariam mais poderosos em batalha. Os soldados eram até conhecidos por usarem amuletos feitos a partir dos pelos pubianos das vítimas, acreditando que possuíam poderes mágicos contra ferimentos (1997) (FERNANDES, 2020).

1109

Chang, 1997, revela que a tortura se fez presente, envolvendo as mais diversas formas de humilhação, estripando as mulheres e as pregando vivas nas paredes com os seus seios cortados, além de ser comum pais obrigados a violar as suas filhas e os filhos sua mãe, prática que ainda era assistida por outros membros da família.

Por consequência, a idade não era um problema para os soldados japoneses, os quais pessoas de idade avançada, existindo relatos de mulheres com mais de sessenta anos, suportando repetidas agressões sexuais.

If the Japanese treatment of old women was terrible, their treatment of young children was unthinkable. Little girls were raped so brutally that some could not walk for weeks afterwards. Many required surgery; others died. Chinese witnesses saw Japanese rape girls under ten years of age in the streets and then slash them in half by sword. In some cases, the Japanese sliced open the vaginas of preteen girls in order to ravish them more effectively (CHANG, 1997).

As mulheres chinesas foram vítimas a todo momento, de modo, que nenhum local era sagrado demais para a violência sexual, atacando-as em conventos, igrejas, no meio da rua e na frente a uma multidão de testemunhas (CHANG, 1997).



Em seu livro, *O Estupro de Naquim*, Chang, 1997, expos diversos relatos dos crimes cometidos pelos japoneses.

Japanese soldiers came to the Chinese home at 5 Hsing Lu Kao in the southeastern part of Nanking. They killed the landlord when he opened the door, and then Mr. Hsia, a tenant who had fallen to his knees to beg them not to kill anyone else. When the landlord's wife asked why they murdered her husband, they shot her dead. The Japanese then dragged Mrs. Hsia from under a table in the guest hall where she had tried to hide with her one-year-old baby. They stripped her, raped her, then bayoneted her in the chest when they were finished. The soldiers thrust a perfume bottle in her vagina and also killed the baby by bayonet. Then they went into the next room, where they found Mrs. Hsia's parents and two teenage daughters. The grandmother, who tried to protect the girls from rape, was shot by revolver; the grandfather clasped the body of his wife and was killed immediately. (CHANG, 1997, pg 160)

O Massacre em Nanquim, violou milhares de civis, à vista disso foi criado o Tribunal de Tóquio para apurar os crimes cometidos, no entanto, os estupros em massa realizados não foram devidamente apurados, uma vez que o estupro ainda não era considerado crime de guerra, deixando os milhares de casos de violência sexual, impunes.

Além disso, umas das maiores consequências desse Massacre foi a resposta do governo japonês, uma vez que para obter a diminuição de violação as mulheres locais e conter a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, o alto comando japonês criou um sistema de prostituição militar, o qual envolveu mulheres de toda a Ásia (FERNANDES, 2022).

Devemos destacar também no período a questão das “Mulheres de Conforto” que é um eufemismo utilizado para designar as mulheres que foram forçadas à prostituição e a escravidão nos bordéis militares japoneses durante a guerra. As mulheres vinham das mais diversas regiões do Leste Asiático que foram controlados pelos japoneses. Tal evento é uma das marcas fundamentais para se entender as cicatrizes e as relações desconfiadas entre o Japão e alguns países do Nordeste Asiático e do Sudeste Asiático. Uma investigação realizada pela ONU aponta em um documento de 1994 que mais de 200,000 mulheres foram escravizadas pelos japoneses até o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) (UN, 1994). (OLIVEIRA, 2019)

Dessa forma, fica claro a dominação nipônica imperial, o qual o Japão utilizou a ideia de raça superior para desumanizar as mulheres e transforma-las em escravas sexuais. Ao



contextualizar com o conceito de Necropolítica criado por Achille Mbembe é notável que a necropolítica poderá ser adotada pelo o Estado como forma de eliminar os inimigos. Frisando que a necropolítica é o poder que mata, que subjuga a vida ao poder da morte. Esse processo está aliado a sistemática de desumanização e objetificação dos corpos excluídos.

Destarte, ao invés do governo japonês punir os soldados pelo Massacre ocorrido em Nanquim, houve a autorização da escravização sexual das mulheres, regulamentada pelo governo, através da ordem imperial 51952, sancionando o sistema das “mulheres de conforto” com a intenção de controlar o comportamento sexual dos soldados (PARRILHA, 2022).

Entende-se que o fato de o país ter empreendido um grande esquema de escravidão sexual com o objetivo de obter benefícios que poderiam auxiliar o desempenho dos soldados na guerra é um forte indício de que o Japão utilizou a violência sexual como uma estratégia de guerra, constituindo parte importante do empreendimento militar japonês à época (PARRILHA, 2022).

Insta frisar que é escasso o número de documentos sobre esse ocorrido. No entanto, ainda assim, é possível afirmar que essa violência foi utilizada como estratégia, o qual além de fortalecer seu exército, utilizou-se desse ato, também para subjugar o povo asiático, principalmente os coreanos (PARRILHA, 2022).

1111

CONCLUSÃO

Conforme exposto no presente artigo, entende-se que a violência sexual contra mulher em conflitos armados ocorre desde os primórdios, transformando-se em arma de guerra, extinção de etnias, para dominação e humilhação contra grupos inimigos, afetando não só a vítima, mas toda a sua comunidade.

Insta frisar, ainda, que essas violações não são atribuídas a uma região específica, como ocorreu no Massacre de Nanquim, além de que as atrocidades cometidas na China não foram um caso isolado.

Pois, tal violência que tem sido generalizada nos conflitos armados, sendo uma consequência inevitável da guerra. Existindo como um exemplo claro, as violações em massa ocorridas em Nanquim, a qual foi a causa de severos traumas físicos e psicológicos, ocasionando, por muitas vezes, até a morte. Dessa forma, as mulheres além de sofrerem



danos físicos e psicológicos, também sofrem estigmatização e a rejeição pelas suas famílias e comunidades, haja em vista, que a China de 1937 era caracterizada por ser uma sociedade extremamente patriarcal.

Destacando que somente a partir da Primeira Guerra Mundial começou a existir uma visibilidade mínima para a prática desse crime. No entanto, foi-se após a Segunda Guerra Mundial que essas atrocidades abriram caminho para a criação de convenções e Tribunais para punibilidade desse ato.

Por muito tempo a prática desse crime não teve sua devida punibilidade, sendo um processo moroso conseguiu-la em atacante estado de consolidação. A criação de Tribunais Internacionais para o julgamento dos responsáveis após a Segunda Guerra Mundial, foi extremamente necessária para o desenvolvimento do atual Tribunal Penal Internacional Permanente.

Admite-se, portanto, que a criação da Convenção de Genebra em 1949 e os Tribunais Militares, de Nuremberg e Tóquio, deram embasamento para os Tribunais Internacionais da Ex-Iugoslávia e Ruanda e, por consequência, a configuração atual. De modo, que o Tribunal Militar de Tóquio foi judicioso em processar crimes de estupro e de prostituição forçada como crimes de guerra e o Tribunal Penal Internacional para Ruanda foi o responsável para a definição da violência sexual como crime de genocídio.

À vista disso, percebemos que a criminalização de tal violência teve um significativo avanço desde a década de 90, entendendo que o maior problema está na aplicação das leis e não na sua rigorosidade. Em vista disso a punição da violência sexual tem como maior barreira a sua falta de provas, devido a sua carência de testemunhas e, quando há, elas temem ao serem perseguidas pelos agressores.

Dessa forma, é essencial a mudança de mentalidade e consciencialização para a sociedade atual, uma vez que além da punibilidade da violência sexual em conflitos armados, é fundamental o apoio, a humanização e o respeito para com as vítimas relacionadas a esse crime, devendo ser tratadas mantendo a atenção por a sua privacidade e respondendo suas necessidades, uma vez que é primordial o acesso à saúde e o suporte psicossocial a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Leticia de Souza. **A aplicabilidade da responsabilidade de proteger em caso de crimes de guerra envolvendo violência sexual contra as mulheres: os casos**





da República Democrática do Congo e do Sudão do Sul. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), Lisboa/PT, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/5600/1/Leticia.pdf>> Acesso em: 20 out.2022;

ARAUJO, Beatriz Alves de. Violência sexual em conflitos armados: história e desafios. **Revista Alabastro**, São Paulo, v. 1, a.4, n. 7, p. 6-17, 2016; Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180422233535id_/http://revistaalabastro.fespsp.org.br/index.php/alabastro/article/viewFile/119/64> Acesso em: 20 out.2022;

BASTICK, Megan; GRIMM, Karin; KUNZ, Rahel. Sexual violence in armed conflict: Global Overview and Implications for the Security Sector. **Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces**, 2007. Disponível em: <https://dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/sexualviolence_conflict_full.pdf> Acesso em: 20 out.2022;

BERNARD, Vincent; DURHAM, Helen. SEXUAL VIOLENCE IN ARMED CONFLICT: from breaking the silence to breaking the cycle. **International Review Of The Red Cross, [S.L.]**, v. 96, n. 894, p. 427-434, jun. 2014. Cambridge University Press (CUP). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/s1816383115000442>> Acesso em: 20 out.2022;

BRASIL, Planalto. Decreto nº. 4.388, de 25 de setembro de 2002. **Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4388.htm> Acesso em: 19 out.2022;

CHANG, Iris. **The Rape of Nanking: the forgotten holocaust of World War II.** New York: Penguin Books, 1997;

DUARTE, Evandro Charles Piza; RODRIGUES, João Victor Nery Fiocchi; FERREIRA, Luísa Tereza Hedler. Os limites do sistema internacional de direitos humanos no tratamento da violência contra a mulher. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônico)**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <

1113



[http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373336283_](http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373336283_ARQUIVO_oslimitesdosistemainternacionaldedireitoshumanosnotratamentodaviolenci
acontraamulherfinal.pdf)
[ARQUIVO_oslimitesdosistemainternacionaldedireitoshumanosnotratamentodaviolenci
acontraamulherfinal.pdf](http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373336283_ARQUIVO_oslimitesdosistemainternacionaldedireitoshumanosnotratamentodaviolenci
acontraamulherfinal.pdf)> Acesso em: 19 out.2022;

ESTATUTO DO TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL PARA RUANDA,
1994. Disponível em: <[http://www.unict.org/sites/unict.org/files/legal-
library/100131_Statute_en_fr_0.pdf](http://www.unict.org/sites/unict.org/files/legal-library/100131_Statute_en_fr_0.pdf)>. Acesso em: 09 out.2022;

FERNANDES, Jennifer Caroline de Oliveira. **Estupro de Nanqim: análise da
mulher chinesa através da abordagem feminista das Relações Internacionais.**
Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Internacionais). Faculdade
Damas da Instrução Cristã (FADIC), Recife/PE, 2020. Disponível em: <
<https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/academico/article/view/1977/1421>
> Acesso em: 09 out.2022;

FOGUEL, Israel. **Ii Guerra Mundial: Seis Momentos Tensos.** Clube de Autores, 2018;

1114

GUEDES, Henrique Peyroteo Portela. Tribunais Penais Internacionais: os Direitos da
Mulher nos Conflitos Armados. **Nação e Defesa, Póvoa de Santo Antônio – Portugal,**
n.153, p.171-187, ago./2019. Disponível em: <
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33164/1/GUEDES_HenriquePeyroteoPort
ela_Tribunaispenaisinternacionais_ND_153_p_171_187.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33164/1/GUEDES_HenriquePeyroteoPort
ela_Tribunaispenaisinternacionais_ND_153_p_171_187.pdf)> Acesso em: 20 out.2022;

INTERNATIONAL MILITARY TRIBUNAL FOR THE FAR EAST. **Judgment
International Military Tribunal for the Far East, Part A.** Tokyo: 8 de Novembro
de 1948. Disponível em: <[https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/Judgment-
IMTFE-Vol-I-PartA.pdf](https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/Judgment-
IMTFE-Vol-I-PartA.pdf)>. Acesso em: 09 out.2022;

LOPES, Ana Maria D'Avila. CALDAS, Beatriz Nogueira. A perspectiva de gênero na
jurisprudência penal internacional: combate ao uso da violência sexual contra a mulher como
arma de guerra. **Revista do Direito,** Santa Cruz do Sul, n.66.p.44-63, jan./mar.2022.
Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/17544>>
Acesso em: 20 out. 2022;



MATUELLA, Iazana. Conflitos armados e a agenda internacional: a questão da mulher. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.25, n.3, p.1277-1295, set./dez.2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/Q9mzqw4MfkRSpHzV8VH9bFc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09 out.2022;

MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2006;

MARTINS, Ádria Luyse do Amaral. **Estupro de Guerra: a violação do corpo da mulher como arma contra o inimigo e a transgressão ao Direito de Desenvolvimento Feminino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito). Centro Universitário do Estado do Pará, Belém/PA, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.cesupa.br:8080/jspui/bitstream/prefix/109/1/TC%20-%20Adria%20Martins.pdf>> Acesso em: 20 out.2022;

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Mural Internacional**, São Paulo, v.9, n.1, p. 156-159, jan./jun.2018. 80p. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/39278/27796>> Acesso em: 09 out.2022;

OLIVEIRA, Alana CG. **Entre o Sol, a Águia eo Dragão: dinâmicas de poder e segurança entre Japão, EUA e China no Leste Asiático eo estudo de caso das ilhas Senkaku/Diaoyu no século XXI**. Rio de Janeiro: PhD Thesis, UFRJ, 2019;

PARRILA, Ariel da Silva. **As “Mulheres de Conforto” coreanas e a violência sexual estratégica: uma análise**. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2022. 136p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/236504/parrilha_as_me_mar_sub.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em: 20 out.2022;

PAES, Bárbara Blanco Dias *et al.* **Violência de Gênero nos Conflitos Armados do Século XXI: Uma Análise do Direito Internacional Vigente e do Tribunal Penal Internacional**. 2014. 8 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014;

1115



PEANOCHIONI, Júlia Battistuzzi. **Violência Sexual em conflitos armados e em ataques generalizados ou sistemáticos: a criminalização pelo Tribunal Penal Internacional.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2017. 141p. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19843/2/J%c3%balia%20Battistuzzi%20Penachioni.pdf>> Acesso em: 20 out.2022;

ROLLEMBERG, Luísa de Sá. Violência sexual no direito internacional humanitário. **O Cosmopolítico**, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p.1-6, jun./2018. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/ocosmopolitico/article/view/53809/31651>> Acesso em: 20 out.2022;

SANTOS, Filipa Gonçalves Marques Ferro dos. **A utilização da violência sexual enquanto arma ou método de guerra.** Dissertação (Mestrado em Direito Penal). Faculdade de Direito – Universidade de Lisboa, 2019. 119p. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/41953/1/ulfd140974_tese.pdf> Acesso em: 19 out.2022;

SANTOS, Aline de Souza Correia. **A violência sexual em zonas de conflito: um estudo sobre o Japão Imperial no século XX.** Trabalho de Diplomação (Bacharel em Relações Internacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre/RS, 2022. 65p. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/245624/001146310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 out.2022;

SILVA, Veberson Pereira da. **O IMPÉRIO DO CRISÂNTEMO: O massacre de Nanquim e a construção do Japão no contexto imperialista.** Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 138 f;

TESCARI, Adriana Sader. **A violência sexual contra a mulher em situação de conflito armado.** In: VITALE, D., and NAGAMINEM R., eds. Gênero, direito e relações internacionais: debates de um campo em construção [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 200-231. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/6tdtg/pdf/vitale-9788523218638-09.pdf>> Acesso em: 20 out.2022;

1116



WEITSMAN, P. A. **The politics of identity and sexual violence: A review of Bosnia and Rwanda. Human Rights Quarterly**, p. 561-578, 2008. Disponível em: <<https://idi.mne.gov.pt/images/pdf/primeira-guerra/TVersailles.pdf>>. Acesso em: 09 out.2022;

WOOD, Elisabeth Jean. VIOLENCIA SEXUAL DURANTE LA GUERRA: HACIA UN ENTENDIMIENTO DE LA VARIACIÓN. **Análisis Político**, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 3–27, 2009. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45907>>. Acesso em: 9 out.2022;

WOOD, Elisabeth Jean. La violación como práctica de guerra: hacia una tipología de la violencia política. **Revista Estudios Socio-jurídicos**, Rosario, v. 22, n. 1, p. 67-109, 2019, p. 71. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v22n1/0124-0579-esju-22-01-67.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2022.



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Thais Aparecida Santos¹

INTRODUÇÃO

A presente interlocução tem como objetivo trazer reflexões diante da inclusão da pessoa com deficiência na universidade. Falar de inclusão no campo universitário nos remetem dialogar para além das leis de cotas e a inserção, mas trazer à luz a inclusão de fato. Diante desse cenário, podemos trazer a lei que dialoga com a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil tem destaque nas políticas educacionais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Tal discussão ainda é recente no campo teórico e nas pesquisas, devido a dificuldades encontradas dentro da universidade e diante do impacto social, cultural diante da entrada dos alunos com deficiência no ensino superior, com isso indagamos: Será que de fato as leis de cotas para o egresso na universidade são efetivas, como as políticas públicas podem contribuir para o egresso destas pessoas?

As políticas públicas trazem diálogos referente ao tema, porém mesmo com o avanço das leis, não corrobora com as mudanças desejadas e ações imediatas, tal necessidade é percebida, a uma compreensão ampla e aprofundada sobre as ações que paute para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

METODOLOGIA

O trabalho teve como metodologia qualitativa, de cunho exploratória. As buscas por estes arquivos foram realizadas em plataformas de pesquisa científica como: Google Acadêmico, Scielo, periódicos de revistas científicas e repositórios de universidades. Com descritores compostos pelas seguintes palavras: acesso, permanência, alunos com deficiência, ensino superior e educação superior. A consulta foi realizada em maio de 2022. Descrevemos com as palavras-chave: pessoas com deficiência, ensino superior e políticas públicas. À partir dessas consultas foram encontrados 56 resultados, mas

1118

¹ Mestranda em Psicologia, pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), São João Del Rei. Especialista em Neuropsicologia e Psicologia Escolar- Aprendizagem (Faculdade Única)
thais.psicologia2017@gmail.com



optamos por estudos mais recentes entre o ano 2019 a 2022 e a partir dessa filtragem encontramos 29 estudos sobre a temática. Após a leitura dos referencias teóricos, títulos e resumos, dialogamos com 7 estudos para compor tal discussão.

RESULTADO E DISCUSSÃO

As discussões sobre as pessoas com deficiência no ensino superior perpassam além da eliminação de barreiras impostas culturalmente, socialmente e arquitetônicas, mas das necessidades que contemplam os impedimentos da inclusão de fato desses estudantes no ensino superior, pois argumentações cena as políticas de ações afirmativas. Na educação essa pode ser dialogada de várias maneiras, a provisão que diz respeito a adequações para a realizações das cotas universitárias como seleção, vagas e cotas, a ações que dizem à permanência e a qualidade dos cursos. Tais discursos contemplam as políticas afirmativas da diversidade social. (FERES JUNIOR, 2008).

As identificações sobre fatores emocionais, discorre sobre o estresse no ambiente acadêmico, sobre o qual as visões dos estudantes passam por dicotomias do acesso a inclusão como à falta de acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal. Tais apontamentos colocam em amostras o capacitismo na universidade. (PEREIRA et al., 2022).

A entrada na universidade para as pessoas com deficiência, torna-se uma visão de inclusão diante da percepção dessas, mas ainda há muito o que se fazer, na tentativa eficaz de inclui-las de fato. No sentido, a um direito social e na promoção de equidade dentro das instituições de ensino superior, fomentando a ética e o compromisso ético, científico e social na sociedade. (Sobrinho,2013).

O acesso à universidade, há diversas interlocuções. As pessoas com deficiência dentro do campo acadêmico ainda é algo distante, as demandas de acessibilidade arquitetônica apresentam uma grande lacuna nos dizeres das pessoas com algum tipo de deficiência e que muitas vezes as leis não cumpre a sua efetividade. Pois somos seres de diversidade humana e diversidade de aprendizagem, ou seja cada aluno tem uma forma de vivencia pessoal e aprendizagem. Neste sentido, o campo sobre a inclusão necessita urgentemente de discussões para que busquem incluir a participação dos alunos com deficiência de forma unânime. (Pereira et al, 2020).

As intensificações sobre posicionamentos diante da inclusão requerem diferentes visões, pois na atualidade há desafios na educação, consistindo em buscar uma proposta de



políticas públicas, onde pautem pela equidade de acesso do ensino- aprendizagem, respeitando a diversidade humana e as relações sociais e coletivas. (Oliveira, 2011). Pois, “assegurar o direito à diferença na universidade é ensinar a incluir e, se a instituição não tomar para si essa tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão em suas formas mais sutis e mais selvagens”. (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Para tanto, as políticas públicas colaboram para a inclusão social, com a finalidade de combater a exclusão de todas as formas, qualquer tipo de discriminação, sendo uma forma de conscientização efetiva de acesso para todos nas suas diversas esferas sociais, como a educação e o trabalho. (PNUD, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão possibilitou dialogar sobre a inclusão das pessoas com deficiência no campo acadêmico e a relevância das políticas públicas diante desse cenário, na garantia de acesso para todos, para que possam proporcionar condições adequadas, para que entendam a diversidade e que respeitem as diferenças, para que reconheçam a importância da interação coletiva. Para tanto, o caminho ainda é árduo, mas as políticas de inclusão é um avanço histórico, mas não garantem a efetividade de suas ações.

1120

REFERÊNCIAS

BRASIL . Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2022. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

FERES JÚNIOR. J. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. Sinais Sociais. Rio de Janeiro. v.3 nº8, p. 38-77 set-dez. 2008. Sinais Sociais | RIO DE JANEIRO | v.3 nº8 | p. 38-77 | setembro > dezembro 2008 39. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/641.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2022.

PEREIRA, Rosamaria et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. Revista Brasileira de Educação Especial, [s.





l.], v. 26, n. 3, p. 387–402, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

PEREIRA, Rosamaria et al. Percepção de universitários com deficiência que apresentaram níveis distintos de estresse. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s. l.], v. 38, p. 1–11, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e383112>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano. Racismo, Pobreza e Violência. Brasil. 2005.

OLIVEIRA, A.S.S. Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão na UNIMONTES. (Tese) Doutorado em Educação - São Carlos: UFSCar, 2011. 174f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2876/3464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 de junho de 2022.

1121

SOBRINHO, D J. Educação superior: bem público equidade e democratização. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLSXv/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em 01 de junho de 2022.



SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y PODER. REPENSANDO LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL LAZO COMÚN COMO PROYECTO EDUCATIVO

María Cecilia Colombani¹

Este artículo se abocará a pensar el hecho educativo desde una perspectiva ético-antropológico-política. Entendemos lo político como aquello capaz de transformar lo real desde el juego de las fuerzas que pone en tensión. Consideramos al aula como un espacio de micro poder, esto es un *topos* propicio para la transformación de los sujetos intervinientes en el hecho educativo y de la realidad situada de esos mismos actores. Así, un espacio político es aquel donde se da esa transformación.

Desde esta perspectiva, la educación se convierte en el momento oportuno de una reinención de los vínculos y de las identidades en aras de una convivencia más justa y humana; asimismo, se trata de la oportunidad del reconocimiento del Otro como pilar fundacional de tal transformación. En este sentido, la educación se convierte en el *kairos* de co-construir un mundo habitable, un albergue donde morar con el otro en forma más armoniosa.

En el orden del concepto de *kairos* que hemos propuesto, creemos que el hecho educativo constituye la oportunidad de cuidar al otro, como forma de cuidarse a sí mismo. Cuidar al otro es tomarlo a cargo en su calidad de par antropológico para consolidar un universo más isonómico y personal. En este sentido, conviene que la huella semántica del término *epimeleia* nos sitúa en el corazón de la experiencia: cuidado, atención, solicitud, dirección, administración, estudio, práctica. La diversidad semántica abre las distintas aristas de la *praxis* educativa. Una vez más, saber y práctica aúnan sus espacios. No se trata de una atención ingenua, voluntarista, sino de una dirección que obedece a un saber. Más bien, “Hay que comprender que esa aplicación a uno mismo no requiere simplemente una actitud general, una atención difusa. El término *epimeleia* no designa simplemente una preocupación, sino todo un conjunto de ocupaciones” (FOCAULT, 1991, 49).

Cuidarse y atenderse es el primer paso para poder cuidar del otro en gesto solidario y empático.

El hombre debe cuidar de sí mismo porque, en realidad, nadie puede y debe hacerlo por él. La verdadera y más genuina dimensión antropológica lo ubica como aquel ser que está capacitado para tomarse a sí mismo como objeto de inquietud y cuidado y así hallar en su núcleo íntimo a la persona en estado de disponibilidad.

¹ Universidad de Morón. Universidad Nacional de Mar del Plata. Asociación Argentina de Filosofía Antigua. Asociación Filosófica de la República Argentina. ceciliacolombani@hotmail.com.



El verbo *therapeuo*, por tanto, nos ubica en el *topos* que estamos problematizando y resulta una noción nodular dentro de esta economía del cuidado. Alude a la acción de estar al servicio de, cuidar, guardar, atender, tener cuidado de, honrar, curar. Indudablemente la riqueza semántica nos permite abordar la perspectiva del re-conocimiento del otro y de sí mismo. Conocerse a sí mismo implica reconocerse como persona y ese gesto supone honrarse y honrar al otro como par antropológico. Honrar la propia vida, la cual toma, una vez más, un cierto valor estético (COLOMBANI, 2009).

El verbo *therapeuo*, ligado a un horizonte curativo, nos retrotrae a una instancia previa al estado de enfermedad. Cuidar es previo a curar, cuidar-se evita curarse, porque la acción trabaja en el punto de la armonía, del equilibrio que evitará lo que luego, de otro modo, habrá que curar. A la luz de estas consideraciones, proponemos leer el ejercicio docente desde dos autores canónicos de la Antropología filosófica: Martin Buber y Emmanuel Mounier.

El hecho educativo es un fenómeno social y comunitario en tanto experiencia capaz de fundar lazos con lo común, con aquello que se puede hallar en el mismo estado de apertura que uno mismo, para consolidar un vínculo:

“Ya desde el primer momento hemos situado a la persona en el primer plano. Se trata ahora de buscar su experiencia fundamental. Contrariamente a una difundida opinión, ésta no consiste en la originalidad, la reserva circunspecta, la afirmación solitaria; no consiste en la separación, sino en la comunicación” (MOUNIER, 1971, 19)

La comunicación no es la lingüística que supone el uso de las palabras como herramientas. Pensamos, por el contrario, en el concepto de comunicación de corazón a corazón que sostiene Karl Jaspers como uno de los cuatro orígenes de la filosofía (1981). Se trata de una comunicación de núcleo íntimo a núcleo íntimo y en ello se juega el reconocimiento del otro como par antropológico. Es allí donde pretendemos llegar con el hecho comunicativo y educativo. El ser humano se define en la relación. No podemos captarlo en la singularidad del yo aislado ni aprehenderlo por fuera de una relación que supone una triple constelación: el yo ello, el yo tú y el yo Tú con mayúsculas como forma y posibilidad de abrirse al Absoluto (BUBER, 1984,5 y ss.).

Este es el *topos* de la experiencia educativa. Un territorio relacional, de vínculos compartidos. Su originalidad no radica en la clausura circunspecta, sino en la apertura comunicativa que va de tú a tú. Es este el primer gesto de cuidado de uno mismo y del



otro. Un primer atajo para captar a la persona con la que se gesta el hecho educativo. Si perdemos de vista este escenario, el otro desaparece de la escena, pero, en tal ausencia, desaparecemos como persona.

Invisibilizar al otro es clausurar la posibilidad de la atención, del cuidado y de la preocupación. Comprender la estructura relacional es ponerse en camino de un mundo más armónico y habitable que se construye con el otro como co-gestor de una *poiesis* existencial. La tarea no parece fácil. Proponemos acompañar el texto de Mounier para ver el desplazamiento del individualismo al personalismo como *praxis* liberadora.

“Desde el comienzo de la historia, los días consagrados a la guerra han sido muchos más que los consagrados a la paz. La vida en sociedad es una guerrilla permanente. Allí donde la hostilidad se apacigua, se instala la indiferencia. Los caminos de la camaradería, de la amistad o del amor parecen perdidos en este inmenso fracaso de la fraternidad humana” (1971, 19).

Tal como afirma la cita se produce un movimiento hegemónico que instala la indiferencia como modo de relación. Se trata de resistir la despersonalización, de poner en marcha un movimiento contra hegemónico de resistencia desde un micro espacio de poder como es la cátedra o el aula. En ese ámbito político, la tarea es exorcizar el protagonismo de la guerra por sobre la paz y educar en y para la paz.

El hecho educativo es un acto amoroso. Lo pensamos desde el término *philia*, amistad, camaradería, asociado a la dimensión del *eros* que, desde su impulso primigenio, nos lleva a unirnos con el otro. Esto también es del orden del cuidado y de la preocupación. Se trata de una voluntad de saber y de verdad. Afirmer el vínculo con el otro es afirmar la vida.

No obstante, sabemos que “una especie de instinto trabaja para negar y empobrecer perpetuamente a la humanidad que nos rodea” (MOUNIER, 1971, 19). Asistimos a un panorama complejo donde la precarización de los vínculos y el olvido del juego relacional gana la escena. Esa precarización arroja al individuo a su entorno más clausurado, y le niega parte de su humanidad. El hombre ha olvidado su apertura al otro y con ello se ha alejado de la camaradería como *ethos* existencial. El resultado es una progresiva desolación y aislamiento que se inscribe en los márgenes del individualismo. “El individualismo es un sistema de costumbres, de sentimientos, de ideas y de instituciones que organiza el individuo sobre esas actitudes de aislamiento y de defensa... Es la antítesis misma del personalismo, y su adversario más próximo” (MOUNIER, 1971, 20).



En efecto, el individualismo es un verdadero *ethos*, una auténtica forma de ser y de estar instalado en el mundo. Creemos que la educación es la posibilidad de transformar ese sistema de costumbres y estar en contacto y en apertura con el otro es la primera forma de modificar el dispositivo. Para ello, el gesto inaugural consiste en el reconocimiento del otro como par, como aquel con quien puedo fundar una instalación común que enriquece las meras posibilidades individuales.

El reconocimiento del otro como camarada, como co gestor de un mundo más equitativo y menos solitario es el nudo con el otro con quien enriquezco mi propio mundo. Es, en última instancia, la posibilidad del diá-logo como el mutuo atravesamiento del universo personal. El *dia* alude a atravesar las barreras de mi propia individualidad para abrazar el universo del otro como *kosmos* afín.

Desde esta perspectiva, es posible encontrar a la persona y convertir la experiencia existencial en una experiencia personal. Tal como sostiene Mounier, “Sin embargo, la persona solo se desarrolla purificándose incesantemente del individuo que hay en ella. No lo logra a fuerza de volcar la atención sobre sí, sino por el contrario, tornándose *disponible*” (1971, 20).

Esta debe ser la primera premisa educativa. Volvemos disponibles en la línea del cuidado. Para lo cual es necesario ver al otro y verse a sí mismo como la expresión de un universo relacional. Cuidarse en el sentido de estar disponible es asumir la responsabilidad de acoger al otro como mi tú, como mi par, que viene a consolidar mi ser en el mundo. Esto implica un cambio de actitud y de mirada, de instalación consciente de un puesto en el *kosmos*. Des-centrarse es la forma de hacerse cargo de uno mismo porque solo al des-centrarme visualizo al otro. Si no media esta actitud no hay forma de oxigenar el individualismo que anida en cada uno ni de ampliar el horizonte del mundo: “Así el primer cuidado del individualismo es centrar al individuo sobre sí; el primer cuidado del personalismo, descentrarlo para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona” (MOUNIER, 1971, 20).

Quien aprehende las ventajas de abrirse al mundo, lo enriquece con la convergencia de miradas, de experiencias, de vivencias, de modelos de instalación. La vida se vuelve dialógica frente a la experiencia monológica del individualismo. El mundo se empobrece porque pierde la diferencia clave de la riqueza y la diversidad.

Abrirse es apostar a una vida más rica. La tarea que nos compete como educadores es captar la dimensión política de esta transformación que se mide en un cambio de



costumbres, de valores y que modifica la trama social en su conjunto. Formarnos como personas conjura el reinado del individualismo y con ello la anulación de la diversidad.

“Por experiencia interior, la persona se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros. La experiencia primitiva de la persona es la experiencia de la segunda persona. El *tú*, y en él el *nosotros*, preceden al yo, o al menos lo acompañan” (MOUNIER, 1971, 20).

Esta es la experiencia originaria de la persona y desde esta dimensión, lo que advirtiera Martin Buber retorna en los dichos de Mounier. No hay vocablos aislados, sino pares de vocablos y el ser humano se halla en el “entre” de la relación.

El hecho educativo se proyecta en ese “entre”, en la recuperación de un tejido relacional y solidario que opaca el individualismo que albergamos en aras de un vínculo más fecundo, más sano y terapéutico. Estar disponible y abierto al encuentro con el otro es un acto reparador. Cuidarme es cuidar al otro. Del yo al tú y del tú al nosotros la educación debe liderar el proyecto reparador del tejido social.

En el individualismo me pierdo como persona. Pierdo la enorme riqueza que supone descentrarme. Si al comienzo del texto hablamos de la perspectiva de la *epimeleia* como cuidado y atención, debemos pensar en su vocablo complementario para entender el gesto ético. *Epistrophe* es la acción de volverse sobre uno mismo, de retornar sobre sí. ¿Qué encuentro cuando vuelvo sobre mí mismo? A la persona capaz de franquear sus propios límites, de ir más allá de sus intereses, de saltar al mundo que es ancho y ajeno. Por ello

“Cuando la comunicación se rebaja o se corrompe, yo mismo me pierdo profundamente... yo me vuelvo, a mi vez, extraño a mí mismo, alienado. Casi se podría decir que solo existo en la medida en que existo para otros, y en última instancia ser es amar” (MOUNIER, 1971, 21).

Estar disponible al encuentro del otro es saberlo persona. Vuelve a aparecer la figura de Buber en este cruce de conceptos. Rebajar mi tú a un ello es otorgarle la categoría de objeto. Y un objeto es lo manipulable, lo definible, lo cuantificable, lo definible.



“Yo trato al prójimo como a un objeto cuando lo trato como a un ausente, como un repertorio de informaciones para mi uso, o como un instrumento a mi disposición; cuando lo catalogo sin apelación, lo cual significa, estrictamente hablando, desesperar de él” (MOUNIER, 1971, 21).

¿Por qué dice Mounier que es tratarlo como un ausente? Porque solo la persona tiene entidad presente a partir del juego de la reciprocidad. La relación con el objeto es muda; de allí su ausencia. El hecho educativo se propone la comunicación de corazón a corazón, en sentido jaspersiano, y entonces, es un contacto de presencia a presencia. Ese es el desafío. Construir una comunidad de personas, de voces que se aúnan en una sinfonía diversa. “Tratarlo como a un sujeto, como a un ser presente, es reconocer que no puedo definirlo, clasificarlo, que es inagotable, que está henchido de esperanzas, y que sólo él dispone de ellas: es concederle crédito” (MOUNIER, 1971, 21).

Concederle crédito a una persona es confiar en sus capacidades *poiéticas*. Es un gesto de espera. Una comunidad se instituye desde cimientos sólidos cuando nos “concedemos créditos”. Sucede entonces, que los lazos de reciprocidad se vuelven sólidos y amigables. El otro no guarda el matiz fantasmagórico de una otredad amenazante. No es un extraño, un extranjero en el mismo territorio. Es un par y desde esa paridad onto-antropológica se constituye en mi camarada, mi compañero de atajos existenciales. No hay comunión ni disponibilidad para acoger al prójimo si no soy capaz de concederle crédito. Solo quien vence el individualismo es capaz de concederlo porque el acto implica visibilizar a quien le concedo ese crédito. Este es el mayor desafío de una educación personalista: confiar en el otro para experimentar que el personalismo supera en ventajas existenciales al individualismo.

Confiar es cuidarnos mutuamente, atendernos y tomarnos a cargo. Es saber que mi mano está tendida y otras tantas manos dejan de resultarme extrañas para acercarse en gesto de solidaridad existencial. Reconozco y soy reconocido para salir del mismo deshonor abstracto al que se refiere M. Foucault al hablar del encierro generalizado propio de la edad clásica. Es el deshonor del anonimato, la pérdida de sensibilidad de captar al otro en su singularidad. El otro me con-voca, en la huella semántica del verbo *vocare*, llamar; me mueve a romper la distancia y la extrañeza que el universo individualista diagrama como cartografía existencial. “De este modo, la relación interpersonal positiva es una provocación recíproca, una fecundación mutua” (MOUNIER, 1971, 22).



Provoco al otro y el otro me provoca en gesto ético-político. Ético porque se genera un nuevo *ethos*, una nueva actitud de vida; político porque se produce una transformación en la propia identidad que redundará en una política de la existencia. Esta es la dimensión política de la *praxis* educativa. De esto somos responsables como agentes transformadores y liberadores. Solo desde esta voluntad y este deseo podremos contribuir, desde un micro espacio como el aula, a revertir las características de un mundo que ha perdido intensidad vincular. “Mundo desvitalizado y desolado, donde cada persona ha renunciado provisionalmente a sí misma como persona para volverse uno cualquiera, no importa quién, intercambiable” (MOUNIER, 1971, 23).

Conclusiones

“El primer acto de la vida personal es la toma de conciencia de esta vida anónima y la rebelión contra la degradación que representa” (MOUNIER, 1971, 23). En efecto, la cita nos marca el rumbo. El primer acto del hecho educativo es esta toma de conciencia de la palabra fundamental yo-tú, de la vida anónima y ausente que representa el individualismo. Desde esta perspectiva, el hecho educativo se vuelve un acto resistencial.

Es el *kairos* para resistir no solo el anonimato sino también toda forma de individualismo. Así entendido, el hecho educativo tiende puentes hacia lo social en general. Una sociedad individualista es una sociedad ausente, que se vuelve extraña a sí misma. En este sentido, el hecho educativo se instituye como acontecimiento político capaz de transformar no solo lo individual, sino también lo social.

No hay transformación sin *epimeleia*. Solo desde el cuidado de uno mismo, que rebasa en cuidado del otro, es posible fundar un territorio común. Para ello es necesario el gesto íntimo de retornar sobre sí mismo y desde ese lugar intransferible abrirse al otro en gesto ético.

La educación sigue y seguirá siendo el ámbito propicio para la liberación de toda forma de opresión; por ejemplo, la del propio individualismo.

Bibliografía

Buber, M. *Yo y tú*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1984

Colombani, M. C. *Foucault y lo político*, Prometeo, Buenos Aires, 2009.



Foucault, M., *Historia de la Sexualidad*. Siglo XXI, México, 1991

Jaspers, K. (1981) *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, FCE, Madrid, 1981

Mounier, E. *El personalismo*, EUDEBA, Buenos Aires, 1971

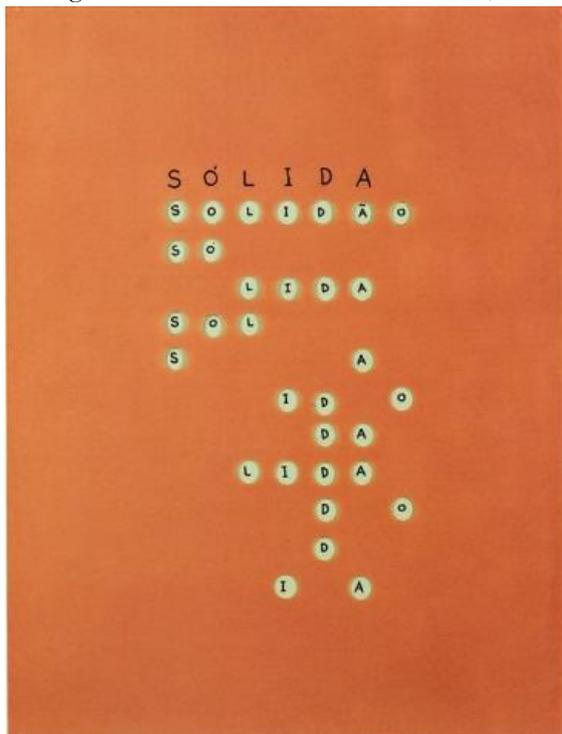


POEMA/PROCESSO: UMA ESCOLHA PELA RADICALIDADE

Alessandra Lima de Carvalho¹

Os anos 50 e 60 foram para os movimentos literários brasileiros, um momento de grande efervescência artística. Nesses anos surgiram movimentos de grande expressividade como o *Concretismo*, que ainda hoje figuram como os mais significativos grupos artísticos da poesia de vanguarda no Brasil, tendo importantes nomes como Haroldo e Augusto de Campos, entre outros. Foi no grupo *Noigandres*, ligado à vertente paulista do *Concretismo*, e liderado pelos poetas já citados, além de Décio Pignatari e Ferreira Gullar, que Wladimir Dias-Pino, um dos fundadores do *Poema/Processo*, fez sua estreia como poeta em uma grande capital.

Imagem 1 – Poema *Sólida*. Wladimir Dias-Pino, 1956



1130

Em dezembro de 1956, participou da *Primeira Exposição Nacional de Poesia Concreta* no Museu de Arte Moderna de São Paulo, onde apresentou a poesia *Sólida* em forma de

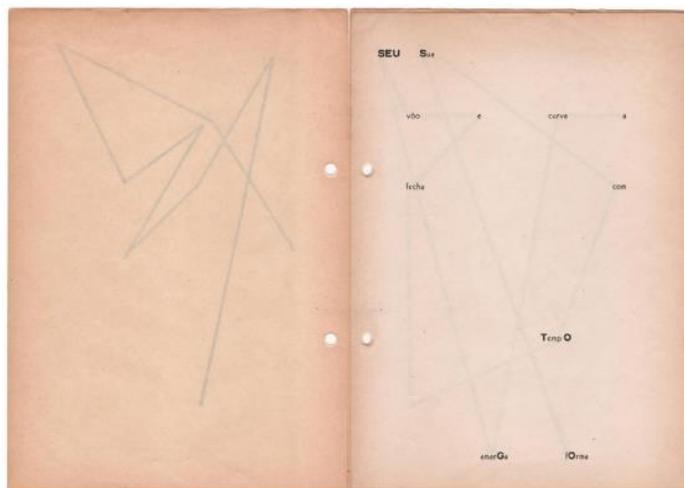
¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO). Mestre em Artes da Cena no Programa de Pós-Graduação Em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAC/UFRJ). E-mail: alelimaartes@gmail.com



cartaz² – a mesma que mais tarde vai ser reelaborada pelo poeta, ganhando o formato de caixa com pranchas que formam objetos dobráveis. Já nessa época, Dias-Pino se destacava entre os colegas do movimento concreto, pois sua obra já mostrava sinais de uma escrita expandida, ultrapassando as fronteiras da literatura tradicional. Antes disso, em Cuiabá (onde viveu dos dez anos até a idade adulta), lançou, junto a outros artistas, um movimento literário nomeado de *Intensivismo*.

Segundo o poeta, o movimento “(...) propunha intensificar o sentido da imagem na poesia (...) seria a visualidade nascer simultaneamente à inscrição do poema. Não o ESCREVER, mas o INSCREVER do poema”³ É nessa época que começa a elaboração do seu famoso poema-livro intitulado *A ave*⁴, considerado o primeiro poema semiótico da literatura universal. O livro também é apontado pelo artista, como um antecipador de conceitos ligados à visualidade que o Poema/Processo viria apresentar anos mais tarde.

Imagem 2 – Livro *A Ave*. Wladimir Dias-Pino, 1953/56



1131

² Imagem retirada do site Enciclopédia Visual: espaço dedicado á obra de Wladimir Dias-Pino. Disponível em: <http://www.encyclopediavisual.com/poemas.detalhes.php?secao=1&subsecao=1&conteudo=25>. Acesso em: 03/07/2016.

³DIAS-PINO, Wladimir. Cronobiografia. Museu de arte do Rio. Disponível em: <http://www.museudeartedorio.org.br/sites/default/files/cronobiografia.pdf>. Acesso em 29/06/16. Grifo do artista.

⁴ Imagem retirada do site Enciclopédia Visual: espaço dedicado á obra de Wladimir Dias-Pino. Disponível em: <http://www.encyclopediavisual.com/poemas.detalhes.php?secao=1&subsecao=1&conteudo=25>. Acesso em: 03/07/2016.



O Concretismo não correspondeu ao projeto poético/artístico de Dias-Pino. Segundo ele, “os poetas modernistas, em sua briga com os gramáticos, se contentaram apenas em trabalhar com o ‘instrumental linguístico’, modificar a língua.” (DIAS-PINO, 1973, p.121) E, por isso mesmo, “o máximo que atingiram foi um estilo pessoal como unidade estruturante ou como interpretação das palavras diante da temática.” (DIAS-PINO, 1973, p.121). Ele queria ir além, e o projeto construtivo se mostrou distante das suas aspirações. Em 1965, Wladimir Dias-Pino participou da organização de um concurso organizado pelo Ministério dos transportes, onde trabalhava na época. Lá encontrou alguns poemas sem nome, assinados apenas por pseudônimos, em uma lata de lixo. Os recolheu e por meio de um anúncio de jornal, encontrou os criadores dos trabalhos rejeitados. Percebeu naqueles poemas um estilo poético diferente, mais experimental, que lhe chamou atenção não só pela originalidade, mas também por uma identificação pessoal imediata. Por isso mesmo, estabeleceu com esses artistas, não só uma grande amizade, mas uma intensa parceria artística a partir de então. Álvaro de Sá, Neide de Sá e Moacyr Cirne partilhavam de pensamentos sobre a escrita de poesia que iam ao encontro do pensamento artístico de Dias-Pino. A prova disso é que dois anos mais tarde, em dezembro de 1967, juntamente a outros poetas, inaugurou a 1ª Exposição Nacional do Poema/Processo na Escola de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro. Estavam assim lançadas, as bases de um movimento artístico que irá alargar suas fronteiras de atuação se expandido nacional e internacionalmente. Juntos reuniram mais de 100 poetas jovens e rejeitados de todo o país para fundar um movimento independente.

A primeira exposição do grupo mostrou essa disposição para a experimentação, com obras que traziam novas formas de abordagem literária expandidas para outras linguagens artísticas, bem como a intensa convocação participativa do público. Uma matéria do *Jornal Correio da Manhã* trazia o título: “Grupo cria poemas que são comidos como os biscoitos”⁵, seguido pela seguinte descrição:

Com o público comendo biscoitos que simbolizam letras e botando palavras no bolso e levando para casa, inaugurou-se, ontem, a primeira Exposição Nacional de Poema-Processo, no Rio, feita por um grupo de jovens poetas no Pavilhão da Escola Superior de Desenho Industrial, na Rua do Passeio. O importante para eles é o

⁵ Jornal Correio da Manhã. 1º caderno. 12 de dezembro de 1967. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%20comidos%20como%20biscoitos&pasta=ano%20196. Acesso em: 01/07/2016.



processo e a sua maior finalidade, o consumo. O processo de criação deve ser captado no seu momento e simultaneamente consumido – através de todos os sentidos e não somente da leitura tradicional.⁶

Imagem 3 – Poema-comestível. Álvaro de Sá, 1967



Poemas Comestíveis / Álvaro de Sá

Além desta reportagem, os jornais da época trazem várias descrições das obras que foram expostas, onde é possível perceber o forte estímulo à participação do público. Os poemas podiam ser tocados, manipulados, compostos pelo leitor a partir de um estímulo inicial do artista, ou mesmo literalmente comidos, numa provável menção ao consumo valorizado pelo grupo do Poema/Processo. O poeta Ariel Tacla, por exemplo, propôs que o público criasse seu próprio poema através de recorte e colagem de revistas em cartolinas. Anselmo de Santos apresentou seu *Poema Rasgado*, onde era necessário que o leitor arrancasse as folhas do livro para que as palavras sobrepostas fossem tomando sentido. Já a poetisa Neide de Sá, convidou o público a pendurar objetos como papéis, jornais, livros ou mesmo roupas em um varal estendido no espaço expositivo. Entre os artistas participantes, os jornais divulgavam ainda os nomes de Álvaro de Sá, George Smith, Wladimir Dias-Pino e Nei Leandro de Castro, mas havia outros. Ainda, nessa primeira exposição, o grupo lançou a *Revista Ponto 1*, pela *Editora Vozes*, onde apresentaram os princípios do movimento do Poema/Processo, bem como um manifesto, intitulado de *Proposição*.

1133

⁶ Ibidem.



A primeira exposição foi lançada simultaneamente no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Norte, ratificando a intenção dos poetas-processo na descentralização do movimento. Ao mesmo tempo, a opção trouxe também algumas dificuldades que desafiaram o grupo a desenvolver estratégias para superar diferentes problemas, como descreve Dias-Pino:

Ao optar pela abertura total o movimento do poema/processo descentralizou-se e encontrou a dificuldade das diferenças: de repertório; de possibilidades econômicas; do estágio de desenvolvimento das regiões geográficas distantes; de idade dos diversos poetas. Procurou-se, então, de maneira didática (exposições, publicações, manifestações coletivas, diálogos públicos), o nivelamento informacional. (DIAS-PINO, 1973, p.160)

Em janeiro de 1968, os poetas-processo fizeram uma segunda exposição, agora na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Outras obras aparecem na divulgação da exposição pelos jornais, que apontam 62 trabalhos de 26 artistas de vários estados brasileiros como São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e Minas Gerais⁷. A Revista manchete divulgou obras como uma caixa paramentada com alavanca onde esta, uma vez acionada, projetava uma contagem regressiva de dez a zero para, em seguida, mostrar a imagem de uma bomba explodindo. Fala ainda de variadas formas de apresentação dos poemas: em rolos, dobradiços, táteis, tudo a disposição do visitante. Citava também uma obra onde livros de Gonçalves Dias e Olavo Bilac eram oferecidos para serem rasgados.

O Jornal Correio da Manhã de 23 de janeiro de 1968 divulgou a exposição na ENBA, informando sobre um debate que ocorreria no encerramento da exposição. De acordo com o periódico, os temas discutiriam questões como vanguardas: aproximações entre artes plásticas e a poesia; participação do público, entre outros temas conceituais do Poema/Processo.⁸

⁷ POETAS-PROCESSO tem obras em exposição na ENBA. *Jornal Correio da Manhã*. Rio de Janeiro: 23 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02/07/2016.

⁸ Os temas divulgados pelo Jornal Correio da Manhã eram na íntegra, foram: “(...) realismo e vanguarda; a visualidade na poesia (poesia e artes plásticas: suas afinidades e diferenças); o problema da participação do público, a lógica do consumo, a problemática da estrutura, e a problemática do processo, o estilo e o contra estilo, as falsas vanguardas, etc.”.



O debate seria seguido de um *happening poético*⁹ onde os alunos da ENBA e poetas-processo fariam uma passeata¹⁰ portando cartazes-poema até as escadarias do Teatro Municipal. Ao final haveria uma queima de livros de poetas “discurso-social-acadêmico-tradicionais, decretando oficialmente a morte do verso e seus correspondentes”¹¹.

Imagem 4 – Happening poético. Fotografia de 1968



1135

O poeta Ferreira Gullar, convidado para o debate, condicionou sua participação à desistência da queima de livros. O que realmente aconteceu, o grupo de poetas-processo abdicou de queimar os livros, pois poderiam ser mal interpretados e relacionados aos eventos que estavam acontecendo na China de Mao Tsé-Tung.

Porém, não desistiram totalmente da ação, só mudaram a estratégia, em vez de queimar os livros, resolveram rasgá-los, o que não causou menos indignação tanto por parte de poetas, quanto da grande imprensa. Livros de João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, e até mesmo de Ferreira Gullar foram rasgados.

⁹ Grifo do Jornal Correio da Manhã. *POETAS-PROCESSO tem obras em exposição na ENBA*. Jornal Correio da Manhã. Rio de Janeiro: 23 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02/07/2016.

¹⁰ Imagem da passeata. In: DIAS-PINO, Wladimir. *Processo: Linguagem e Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973, p.211

¹¹ *POETAS-PROCESSO tem obras em exposição na ENBA*. Jornal Correio da Manhã. Rio de Janeiro: 23 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02/07/2016.



A ação do grupo provocou uma antipatia generalizada pelo movimento. Jornalistas e críticos usaram suas colunas para desaprovar o ato. Em vários periódicos é possível encontrar notas de repúdio, algumas até com direito de resposta¹². Se os poetas-processo queriam espantar pela radicalidade eles conseguiram. Pois, a partir deste dia, os poetas-processo compraram uma briga com o meio literário em geral. O evento gerou intenso mal-estar no campo artístico, além de inúmeros ataques ao movimento através da imprensa escrita e da crítica especializada. Meses depois do ocorrido, os jornais ainda se lembravam do ato, como a crítica publicada no *Jornal do Brasil* de Eduardo Portella:

Aqui está um dos equívocos teóricos do poema-processo. A instauração da nova criatividade não exige o rompimento radical com o passado. E não exige porque a história não é só presente, ou futuro, ou passado. O tempo é uma estrutura unitária onde coexistem passado, presente e futuro. De tal modo que a tarefa criadora consiste em transformar o passado em futuro criticamente (...). O fazer literário é um ato de informação da matéria, de informação do suporte em cima do qual se efetiva a peripécia criadora. Como então prescindir da palavra? ¹³ (PORTELLA, 1968)

Porém o grupo não esmoreceu e continuou suas atividades intensamente, principalmente fora dos grandes centros e internacionalmente. Nesse mesmo ano (1968), o grupo expôs em Olinda (PE), em Salvador (BA), em Ouro Preto (MG), em João Pessoa (PB), em Brasília (DF), e novamente no Rio de Janeiro na 1ª Semana de Arte Brasileira, e no famoso evento *Arte no Aterro*¹⁴. A ação foi um grande evento público gratuito, promovido pelo Jornal Diário de Notícias, em julho de 1968, que ofereceu aulas e atividades de arte, além de demonstrações das pesquisas estéticas de vários artistas e grupos de vanguarda como Hélio Oiticica, Lygia Pape, Antônio Manuel, Ângelo Aquino e muitos outros.

1136

¹² Clippings de jornais em anexo, p. 22.

¹³ PORTELLA, Eduardo. *É preciso espantar pela radicalidade?*. *Jornal do Brasil*, 06 de abril de 1968. Disponível em : <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02/07/2016.

¹⁴ Imagem do evento *Arte no Aterro*, retirada do livro DIAS-PINO, Wladimir. *Processo: Linguagem e Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973, p.214



Imagem 5 – Arte no Aterro. Fotografia de 1968



Aos poucos foram construindo uma rede de poetas em todo o território brasileiro e também fora dele, fazendo exposições em Buenos Aires e Montevideu. Esse era um dos objetivos do movimento, uma estratégia mesmo, como afirma Dias-Pino: “Evitou-se a penetração em São Paulo pelo exemplo histórico de apropriação centralizadora que sua força econômica demonstrara no modernismo e na geração de 45”. (DIAS-PINO, 1973, p.19). Várias formas alternativas de divulgação do movimento do Poema/Processo foram utilizadas, além de exposições. Como o 1º Festival de Música Popular Brasileira de Cataguases (MG), onde poetas-processo comeram carne crua, enquanto a então jovem cantora Maria Alcina, “foi arrancando palavras, ruídos, sons, desnivelando os instrumentos e tomando posições corporais em relação ao desenvolvimento da música”.¹⁵ Há relatos de que os jornais da época se mostraram bastante escandalizados com a performance.

1137

¹⁵ DIAS-PINO, Wladimir. *Processo: Linguagem e Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973, p.218.



Imagem 6 – Desfile em Pirapora. Fotografia de 1969



Em junho de 1969 participam do 2º Festival de Pirapora (MG), promovendo um *Desfile de Autores e Personagens da Literatura Brasileira*, onde alunos das escolas da cidade desfilaram com cartazes e obras apresentando o Poema/Processo. Em abril de 1970, cerca de 30 jovens poetas-processo participam da Feira de Arte do Recife com um pão-poema-processo, medindo dois metros e que, segundo um jornal da época, foi comido pelos presentes.

1138

Imagem 7 – Lançamento da 1ª edição do Livro *Processo: Linguagem e Comunicação*, organizado por Wladimir Dias-Pino. Liquidação: a longo prazo.



Entrada: um livro rasgado de versos. (Dias-Pino, 1973, p. 222)

O Poema/Processo era para Dias-Pino uma resposta ao contexto social da época. Para ele, a poesia discursiva, feita em versos, centrada no autor e no estilo, já estava



ultrapassada, e não correspondia às demandas de um novo tempo, de um novo leitor. Segundo ele, “a quantidade do consumo obriga o poeta produzir o reproduzível, como a máquina obriga a simplificação racional, a expressão direta, ao acabamento preciso do serial (...), códigos ou signos, em lugar da imagem literária.” (DIAS-PINO, 1973, p.310). Por isso, a primeira coisa que o grupo vai estabelecer, é a separação necessária entre poesia e poema. Essa ruptura se dá, principalmente, pela diferença que o Poema/Processo faz entre língua e linguagem. De acordo com os poetas-processo, a poesia estaria mais ligada à língua, à palavra, sendo mais uma questão de estilo, muito ligada à subjetividade e à individualidade do poeta. Já o poema estaria no universo da linguagem, entendido mais como um projeto do que como uma obra acabada, finalizada. E, sendo projeto, o poema aconteceria na experiência de cada leitor que criaria sua versão, por isso mesmo um ato coletivo, um contra estilo com aspirações ao universal:

Primeiro procurou-se, da forma mais radical, a separação ou dissociação entre o que é POESIA de um lado e o POEMA do outro. (...) O poema de processo sob esta condição não está preocupado com o “estado poético” como fator de maiores estudos, nem mesmo com a experimentação linguística; mas tem o propósito de deixar bem claro que essa separação mostra, de maneira indiscutível, que o poema é físico – e até mesmo tátil – em sua visualidade gráfica, enquanto que a poesia é totalmente abstrata. (DIAS-PINO, 1973, p.25)

1139

Se um mundo era novo, novas eram as realidades, e o poeta não poderia ficar alheio, pois para falar desse mundo era necessário o uso de novos processos. Era preciso estar em sintonia com meios de comunicação em massa, bem como os recursos visuais surgidos em uma era industrial. Para o Poema/Processo, “a bomba, a pílula, a guerra, o LSD, o Chacrinha, os hippies, Guevara” isso era o mundo moderno. Diziam eles: “Fazer poesia hoje é falar dessas coisas. E qualquer um pode fazê-lo. Basta chegar e trabalhar. Um poeta não é um ente privilegiado. As musas são uma balela, assim como a cegonha ou o papai noel.” (CASTRO, Ruy. 1968, p.117). A radicalidade das suas propostas, de certo modo, solicitava a *profanação* da literatura tradicional, funcionando como um *contradispositivo* ao estilo de literatura vigente (AGAMBEM, 2009).

Pode-se perceber em todo o tempo de ação do grupo, uma preocupação quase pedagógica em formar tanto poetas do movimento, quanto à crítica e o leitor sobre a linguagem do Poema/Processo, bem como conceitos e caminhos possíveis de criação de acordo com as demandas. Sempre com o olhar voltado para os meios de produção da



época, de maneira a usá-los, absorvê-los ou reelaborá-los. Como bem afirma Walter Benjamin, “(...) repensar a ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias do nosso tempo.” (BENJAMIN, 1987, p.123)

Em todas as exposições, havia sempre a preocupação em promover debates ou conversas sobre o poema-processo. O grupo, dessa forma, se aproxima muito do que propõe Walter Benjamin em seu texto *O autor como produtor* (BENJAMIN, 1987), quando ele afirma que “um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém”. E vai além, no que diz respeito a importância do autor como um multiplicador:

O caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar, ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito. Esse aparelho é tanto melhor quanto mais conduz consumidores à esfera da produção, ou seja, quanto maior for a sua capacidade de transformar em colaboradores os leitores ou espectadores. (BENJAMIN, 1987, p.132)

No Poema/Processo, o leitor também passou a ocupar uma nova posição, o de consumidor/participante. E esse novo papel exigia uma nova atitude, onde consumir o poema implicava em uma interatividade co-criadora. De acordo com Wladimir, “o processo do poeta é individualista e o que interessa, coletivamente, é o processo do poema”. (DIAS-PINO, 1973, p. 308)

O movimento propôs a expansão das fronteiras literárias tradicionais partir da adoção de diferentes possibilidades criativas, ao estimular a criação de obras a partir de conceitos que apontavam caminhos para o poeta/processo. No livro *Processo: linguagem e comunicação*¹⁶ - que será a base dessa pesquisa -, são apresentados poemas que exemplificam algumas ideias-chave do poema-processo como os de matriz, série, versão, projeto, código, poema de animação, explosão tipográfica, contra estilo, mistura de linguagens, gráfico, superposição de leituras, novas grafias, montagem e objeto-poemas, assim como o estímulo à participação do leitor/consumidor e a prioridade ao processo.

¹⁶ O livro lançado em 1972, e reeditado um ano depois pela Editora Vozes, Wladimir Dias-Pino expõe as bases do Poema/Processo, e apresenta uma antologia da história do movimento com obras, textos e clippings de matérias e entrevistas da época. O livro que teve duas edições (1972/1973), não é numerado o que parece sugerir que o leitor passeie livremente pelo livro, escolhendo como percorre a obra. Para a pesquisa a autora precisou numerar um exemplar manualmente.



O poeta deveria ser o propositor de uma obra matriz capaz de “criar as possibilidades de consumo”, que convidasse à participação do leitor. A ideia de que “a matriz cria a lógica, o consumo. Como a geladeira cria, pelo consumo, uma lógica (de uso) independente do nível cultural do consumidor.” (DIAS-PINO, 1973, p.311). Assim, uma obra poderia alavancar o desencadeamento de séries, ou seja, de infinitas possibilidades de variação sobre um mesmo tema, que seriam versões do poema.

Trabalhavam, também, com elementos gráficos como desenhos, ou a própria saturação da escrita tipográfica no papel. Outras obras exigiam uma atitude ativa, físico-criativa e colaborativa do leitor. Existia, também, a possibilidade da obra ser somente um projeto, uma ideia organizada do artista sobre um possível poema/processo.¹⁷ E a ideia não era só conceitual ou estética, também era uma estratégia necessária, pois assim, de acordo com o grupo, “(...) estava criada a possibilidade do poeta do interior (com suas dificuldades de materiais de reprodução) poder concorrer com os dos grandes centros”. (DIAS-PINO, 1973, p. 202).

Apesar de se aproximarem de outras linguagens artísticas, os poetas-processo deixavam claro que, ainda que mantivessem uma conversa com as artes plásticas, por exemplo, consideravam que os domínios dentro da linguagem do Poema/Processo, eram diferentes, como afirma Moacyr Cirne:

Além da voltagem semântica que caracteriza quase todos os nossos poemas um problema mais importante se apresenta: as direções de leitura. Nas artes plásticas lemos a estrutura (leitura abstrata), que, por mais dinâmica que possa ser, encerra sempre uma rigidez operatória. Qualquer elemento / de composição – mesmo um espaço vazio ou morto – é agente estrutural: cores e formas específicas permanecem cores e formas específicas, não permitindo transformações (opções) operatórias. No poema/processo lemos o processo (leitura criativa). (CIRNE, 1968)

O poema-processo não estava condicionado à língua ou a um modo tradicional de escrita, com direções pré-determinadas de leitura. Muito menos à ideia tradicional de livro, por isso havia o incentivo à criação de livros-objeto, livros-objeto-poema, poema-objeto, folhas avulsas que sofriam intervenções coletivas por meio de correspondência entre os artistas, entre outras propostas.

¹⁷ Imagem de projeto feito por Álvaro de Sá mesclando poema com performance teatral, em anexo, p.31.



Sempre com proposições que superavam dificuldades de produção com intensa inventividade e originalidade, os poetas-processo criaram um movimento com bases sólidas e pressupostos coerentes com suas ações e propostas artísticas. Sempre preocupados com os conceitos que balizavam o Poema/Processo, promoviam ações pedagógicas, fomentando assim, a participação de diversos poetas no movimento. Essa consciência da responsabilidade artística, de fornecer os meios de produção e estimulá-los, vai ser uma constante no grupo (principalmente de seus fundadores), independente da geração de produtos que correspondessem à lógica de mercado. Afirmando, como Benjamin (1987), que

O autor consciente das condições da produção intelectual contemporânea esta muito longe de esperar o advento de tais obras, ou desejar-lo. Seu trabalho não visa nunca a fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, a dos meios de produção. Em outras palavras; seus produtos, lado a lado com seu caráter de obras, devem ter antes de mais nada uma função organizadora. (BENJAMIN, p. 131)

E foi justamente essa consciência que levou o grupo do Poema/Processo a parar suas atividades em 1972. Uma *parada tática*¹⁸, como descreve Dias-Pino, em entrevistas atuais, pois as tensões políticas no Brasil tornam-se cada vez maiores, a partir do AI-5 em 1968. O grupo, que usava intensamente da correspondência internacional em suas atividades, chega à conclusão que pode estar dando a falsa impressão no exterior, de que no Brasil vivia-se um clima de liberdade criativa. Optam assim, pela interrupção temporária da ação do grupo e sua rede nacional e internacional de poetas.

As propostas e ações mostram a inclinação do movimento para a radicalização. Pois, segundo Dias-Pino, “(...) não se pretendia apoio oficial, porque não interessavam exposições de visitantes passageiros ou contemplativas publicações sem qualquer radicalidade”. (DIAS-PINO, 1973, p.18) A opção do grupo por ações mais radicais, a recusa de qualquer apoio oficial, bem como as táticas de divulgação do Poema/Processo, evitando qualquer cooptação pelo sistema capitalista de arte, talvez tenha levado o movimento, por consequência, a ficar à margem da história da vanguarda literária no Brasil. Foi uma escolha artística, a escolha pela radicalidade.

¹⁸ KAC, Eduardo. Entrevista com Wladimir Dias-Pino, poeta revolucionário. ARS, ano 13 n. 26, 2015. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v13n26/1678-5320-ars-13-26-00006.pdf>. Acesso em 01/07/2016.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Santa Catarina: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. *O autor como produtor*. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. In: _____. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRITO, Ronaldo. *Neoconcretismo: Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro*. São Paulo: Cosac& Naify, 1999.

CASTRO, Ruy. *Os inimigos da poesia*. Revista manchetes nº 825, 1968.

CIRNE, Moacy. *Revista Ponto 2*, Rio de Janeiro, Ponto, 1968. Fonte: <http://www.poemaprocessos.com.br/textos.php?texto=89>. Acesso em 05/07/2016.

CONVERSA DE GALERIA. *O poema infinito de Wladimir Dias-Pino*. Museu de Arte do Rio. Publicado em 01 março de 2016. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=h8OQGQYdJcC>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Tradução: José Marcos Macedo. In. Folha de São Paulo, 27/06/1999. Transcrição de conferência realizada em 1987.

DIAS-PINO, Wladimir. *Processo: Linguagem e Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973.

ENCICLOPÉDIA VISUAL: espaço dedicado á obra de Wladimir Dias-Pino. Fonte: <http://www.encyclopediavisual.com/poemas.detalhes.php?secao=1&subsecao=1&conteudo=25>. Acesso em: 03/07/2016.

GARCIA , Angelo Mazzuchelli. *A literatura como design gráfico: da poesia concreta ao poema-processo de Wladimir Dias Pino*. Minas Gerais, 2008. Tese de doutorado/UFMG. Fonte: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-7CVNUB/tese_parcialmazzuchelli.pdf?sequence=1. Acesso em 02/08/2016.



GRUPO CRIA POEMAS que são comidos como os biscoitos. *Jornal Correio da Manhã*. 1º caderno. 12 de dezembro de 1967. Fonte: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 01/07/2016.

KAC, Eduardo. *Entrevista com Wladimir Dias-Pino, poeta revolucionário*. ARS, ano 13 n. 26, 2015. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v13n26/1678-5320-ars-13-26-00006.pdf>. Acesso em 01/07/2016.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

PEREIRA, R. N. PASCOA, L. B. V. *O livro voa: da poesia concreta à "Ave" de Wladimir Dias-Pino*. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, Dezembro de 2014. Fonte: www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/download/4867/3941. Acesso em: 01 de julho de 2016.

POETAS-PROCESSO tem obras em exposição na ENBA. *Jornal Correio da Manhã*. Rio de janeiro: 23 de janeiro de 1968. Fonte: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 02/07/2016.

PROPOSIÇÃO 67: Manifesto fundador do poema processo. Fonte: <http://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/semiotica/semiotica-da-cultura-2012.2/proposicao-67/view>. Acesso em 03/07/2016.

SALGADO. Marcus Rogério. *Poesia e artes plásticas na obra de Neide Sá*. Rio de janeiro: Revista Convergência Lusíada n. 34, julho – dezembro de 2015: Fonte: <http://www.realgabinete.com.br/revistaconvergencia/pdf/rev349.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2016.

WLADIMIR DIAS-PINO: poesia/poema. Organização Rogério Câmara e Priscilla Martins. Tradução: Ana Teresa de Castro Lima. Brasília, DF: Estereográfica, 2015. 204 p. ilus. col. 23x21 cm. Apoio Funarte. ISBN 978-85-68809-01-3. Fonte: http://www.priscillamartins.com/pdf/PG_priscillamartins.pdf. Acesso em: 03/07/2016.



SHE-HULK ESMAGA INCELS: REPRESENTATIVIDADE E PROTAGONISMO FEMININO NA SÉRIE *SHE-HULK* (2022)

Ellen Alves Lima¹

Yuri Garcia²

Introdução

É inegável o alcance mundial das transposições cinematográficas de quadrinhos no cenário contemporâneo. Com bilheterias que alcançam bilhões³ de dólares, esse ciclo de produções projetava, até 2017, somente um ideal de herói⁴. Com protagonistas seguindo o imaginário do super-herói branco, cisgênero e heterossexual, podemos concordar com a cineasta Ann Kaplan quando afirma: “Continuo achando que, usualmente, há uma hierarquia de discursos nos filmes comerciais, o que faz (pelo menos até recentemente) com que o discurso do homem seja mais valorizado do que o feminino” (2002, p.213). Contudo, após diversas manifestações exigirem mais diversidade e equidade de gênero em Hollywood, a partir de 2015, esse cenário começou a mudar.

Atualmente, nessa nova tendência *blockbuster*, a Marvel Comics e DC Comics, maiores empresas de transposições cinematográficas de quadrinhos, exibiram apenas sete filmes protagonizados por mulheres: *Wonder Woman* (2017), *Captain Marvel* (2019), *X-men: Dark Phoenix* (2019), *Birds of Prey: The Fantabulous Emancipation of One Harley Quinn* (2020), *Wonder Woman 84* (2021), *Black Widow* (2021), *Black Panther: Wakanda Forever* (2022). Seguindo esse crescente interesse em produções heroicas, a Disney, no momento atual, detém todos os produtos da Marvel, visto que, realizou a compra da Fox⁵ para obter os *X-men* e outros personagens exclusivos do estúdio, assim como também executou alguns acordos com a Sony⁶, para produzir mais filmes do *Spiderman*, *Blade* entre outros personagens pertencentes do estúdio. Desse modo, no ano de 2020 começou a disponibilizar, no catálogo de seu streaming, séries utilizando personagens da Marvel comics, diversificando os estilos de produção. Sua primeira série foi protagonizada pela Feiticeira Escarlate em *WandaVision* (2020). Em seguida, lançou outras duas obras com protagonistas femininas: *Ms. Marvel* (2022) e, em agosto de 2022, *She-Hulk: Attorney at Law*.

1145

¹ Mestranda em Comunicação Social pelo PPGCOM-UERJ. Email: ellen2000.a.l@gmail.com.

² Professor credenciado (PPGCOM-UERJ). Email: yurigpk@hotmail.com.

³ <https://jamesons.com.br/confira-o-ranking-atualizado-de-bilheterias-do-mcu/>

⁴ Destacamos aqui, que essa indicação se refere apenas à atual tendência fílmica Blockbuster dos universos expandidos da Marvel e DC Comics. Antes disso, filmes de menor orçamento como *Supergirl* (Jeannot Szwarc, 1984), *Steel* (Kenneth Johnson, 1997) e *Blade* (Stephen Norrington, 1998) já haviam sido feitos.

⁵ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/20/disney-conclui-compra-da-21st-century-fox-por-us-71-bilhoes.ghtml>

⁶ <https://www.omelete.com.br/filmes/sony-acordo-disney-homem-aranha-filmes>



Vale ressaltar que todas as obras cujo papel principal era designado a uma mulher, independente da qualidade do produto, sofria inúmeros ataques com comentários e críticas negativas. Acusava-se desde o figurino não sexualizar o suficiente, até como seria possível personagens femininas serem capazes de desempenhar tarefas que, até 2017, eram apenas realizadas por homens. Por essa razão é preciso apresentar a afirmação da autora Gabriela Borges (2019):

Quando surge uma heroína num filme, é importante para a cultura pop e é bom para as meninas mais novas, especialmente, terem outras referências. E os meninos também, porque saem dessas histórias centradas sempre na força do homem e na submissão da mulher. Mesmo assim, os dois filmes - Mulher Maravilha (2017) e Capitã Marvel (2019) - sofreram críticas e boicotes, principalmente, do público masculino. Esse é um grande reflexo do machismo no mundo nerd, mas vai além da cultura pop, é sobre a nossa sociedade. (BORGES, p.182, 2019)

She-Hulk: Attorney at law (2022) é uma série de comédia com uma equipe idealizadora majoritariamente feminina. Com a criadora Jessica Gao e as duas diretoras principais Kat Coiro e Anu Valia, podemos traçar um paralelo com a uma afirmação da autora Judith Butler em *Problemas de Gênero* (2018) “Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres.” (2018, p.23). Desse modo, é possível relacionar esse direcionamento para o público feminino com uma frase da autora Ana Maria Bahiana que ao desenvolver sobre o gênero cinematográfico da comédia descreve “Seu herói deve ser simples, inocente e simpático (sim + páthos, com quem se sente junto) e deve passar por uma reversão positiva de fortuna” (2012 p.171). Ou seja, um produto conduzido por mulheres para haver a identificação do público feminino. Desse modo, o artigo busca analisar que efeitos uma produção audiovisual conduzida por mulheres para mulheres pode causar, trazendo à luz temas como o mito da beleza, sexo e misoginia. Em seguida, aproveitar essas discussões e elementos para observar seu impacto no público que demonstra extrema reclusão a obras protagonizadas por heroínas.

Linda, Forte e Verde

Para compreendermos alguns elementos sobre esse a importância dessa produção dentro do contexto apresentado, é necessário investigar como se dá a narrativa da personagem durante a série. Acidentalmente, a advogada Jennifer Walters recebe seus poderes como



She-Hulk do seu primo Bruce Banner. Sua carreira estava estável, portanto, a personagem reluta ao fato de ter se tornado uma super-heroína realizando a etapa descrita como “recusa do chamado” (2007, p.66) da obra *Herói de mil faces* (2007). Jessica Gao ainda declarou no documentário *Assembled The Making Of She-Hulk attorney at law* (2022) seu desejo de que a personagem estivesse com uma vida normal e de repente tivesse que lidar com seus novos superpoderes. Por conseguinte, configura-se uma jornada mais similar com os heróis clássicos como o *Iron Man* (2008).

Logo, Jen Walters perpassa sua narrativa tentando conciliar seu papel como advogada, heroína e adulta. O primeiro episódio apresenta a relação de primos entre Jen e Bruce. Devido ao fato de ser um superpoder ativado pela raiva Banner busca explicar tudo que envolve ser um Hulk, entretanto, Jennifer possui ótimo controle da sua condição e faz um discurso sobre como mulher se estressa todo dia e consegue não demonstrar. Tatiana Maslany a atriz que interpreta a personagem brinca “Ela é muito boa em controlar o Hulk. Muito melhor que o Bruce”⁷. Vale ressaltar que a necessidade desse autocontrole se dá, sobretudo, por uma cadeia de questões sociopolíticas. Em *O Sentido Global do Lugar* (2000), Doreen Massey conclui que elementos como raça e gênero afetam sua experiência no espaço-tempo. A partir dessa especificidade, torna-se necessário abordar um fator que oprime o gênero feminino: a misoginia. Logo, é o problema socio-estrutural que a protagonista intende defender-se durante toda a série. Marcia Tiburi desenvolve em seu livro *Feminismo em comum* (2018) a definição de misoginia: “A misoginia é o discurso de ódio especializado em construir uma imagem visual e verbal das mulheres como seres pertencentes ao campo do negativo... A misoginia está presente quando se associa as mulheres à loucura, à histeria, à natureza.” (TIBURI, 2018, p.39)

Portanto, é compreensível o porquê de haver a expectativa de um maior descontrole da She-Hulk apesar do seu ótimo desempenho. Jennifer Walters é contratada como advogada principal da “Super Law Division”, desse modo, recebe diversos casos envolvendo super-humanos. Para se compreender o rumo que a série toma, é preciso perceber o embate direto que é proporcionado. O humor da série também é voltado a ridicularizar o comportamento de homens misóginos, desde os casos que a advogada recebe até o episódio que sai para alguns encontros, há humor relacionando à estupidez da cultura masculina. Logo, vale ressaltar o que a autora Alba Valeria Tinoco Alves Silva

⁷ “She’s really great at controlling Hulk. Far better than Bruce” Tatiana (10 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)



desenvolve, em *Deus e o diabo no humor das mulheres: contos, casos e crônicas com humor escritos por mulheres* (2015), sobre como há uma rejeição quando o humor vem de uma mulher.

A negação do senso de humor das mulheres não é uma questão isolada ou trivial. Pelo contrário, é parte de uma complexa teia de pressupostos culturais sobre a inteligência, a competência e o lugar da mulher. À medida que a mulher é vista como apoio, objeto sexual e serva doméstica, ela não pode ao mesmo tempo ter a permissão de ter senso de humor, com sua necessária afirmação de superioridade e sua crítica fundamental à realidade social. Uma senhora de respeito, e uma garota de família não são engraçadas, na melhor das hipóteses, elas apreciam o humor do marido ou do namorado. Por isso mesmo, um dos temas dominantes no humor das autoras americanas tem sido a rejeição desses estereótipos passivos e anti-intelectuais que negam às mulheres independência e autoestima. Elas têm rido da absurda acusação de que são desprovidas do humor, de maneira abertamente satírica ou à socapa. (SILVA, 2015, p.77)

Ou seja, percebe-se que a intenção dessa rivalidade cômica é também demarcar a independência e empoderamento feminino da protagonista. Como advogada, há uma sequência de casos em que ganha, cada um trazendo consigo um desafio e um momento cômico. No que se passa no segundo episódio, Jennifer surge como testemunha para ajudar um colega da firma, o coadjuvante que declarava falas vazias e machistas processa uma senhora asgardiana que, com poderes de mutação do corpo, se passou pela rapper Megan Thee Stallion para roubar seu dinheiro. O personagem abraçou que era digno de namorar a rapper e precisou provar para a corte sua ingenuidade para acreditar na farsa. Jennifer ganhou o caso afirmando que sim, seu colega tinha um ego inflado ao ponto de achar que namoraria a Megan Thee Stallion.

No episódio 3, Jennifer precisa defender um caso um pouco mais delicado. O arqui-inimigo de seu primo, o Abominável, do filme *The Incredible Hulk* (2008) seguia preso por mais de dez anos mesmo ao apresentar bom comportamento. A advogada teve dúvidas se deveria pegar o caso, porém, seguiu as indicações de que todos têm direito à defesa. Apesar do personagem não demonstrar plena confiança de que abandonaria seu comportamento de vilão, Emil Blonsky, conseguiu ser solto graças à ótima defesa da protagonista.

O seriado reverte o motivo de risada no episódio 5. Para resgatar seu nome (She-Hulk) que foi patenteado pela vilã Titania com o propósito de desenvolver uma linha de cosméticos, Jen apresenta seu perfil em um aplicativo de relacionamentos para



demonstrar que utilizava She-Hulk como parte de sua identidade antes da vilã patentear seu nome, vencendo o caso a partir de sua própria humilhação.

O interessante da personagem Titania seria sua extrema similaridade com a Kylie Jenner, e até a família Kardashian – uma família que ficou famosa nos estados unidos com o seriado *Keeping up with the Kardashians* (2007). Kylie, assim como outras membras da família Kardashian, tem sua própria linha de maquiagem, entre outros produtos cosméticos, e sempre os apresenta com uma postura blasé e fútil. Em contraposição com essa vilã linda, e muito arrumada com uma variedade de produtos, Jennifer em sua forma humana é mais despojada, sem uma grande preocupação com suas roupas ou penteado e ainda acha exagerada a linha de produtos da vilã, comercializando itens de cuidado para pele com elementos como “veneno de cobra”. Uma autora que compartilha desta crítica ao universo exacerbado de cosméticos seria Naomi Wolf em *O mito da Beleza* (2019),

E a alucinação inconsciente adquire influência e abrangência cada vez maiores por conta do que hoje se tornou uma manipulação consciente do mercado: indústrias poderosas – a das dietas, que gera US\$ 33 bilhões por ano; a dos cosméticos, US\$ 20 bilhões; a da cirurgia plástica estética, US\$ 7 bilhões – cresceram a partir do capital composto por ansiedades inconscientes e conseguem por sua vez, através de sua influência sobre a cultura de massa, usar, estimular e reforçar a alucinação numa espiral econômica ascendente. (WOLF, 2019, p.35)

1149

A autora segue o capítulo desenvolvendo como o mito da beleza foi construído como uma nova forma de opressão às mulheres da classe média que conseguiram direito ao trabalho após a segunda onda feminista (WOLF, 2019, p.35) Desse modo, pode-se indicar que Jennifer Walters “[...] atende ao chamado do temor político por parte de instituições dominadas pelos homens, instituições ameaçadas pela liberdade das mulheres.” (2019, p.35). Pois, contrapõe essa empresa, que apesar de ser da vilã, vale trazer à luz a crítica da pressão estética que as mulheres perpassam ao longo de seus cotidianos.

A criadora, Jessica Gao, queria trazer um tema que havia sumido do universo cinematográfico da Marvel “Acho que todos nós podemos concordar que uma coisa que tem faltado no UCM é S-E-X-O. Por que ninguém tem vida sexual no UCM? Pessoas



tem relações sexuais.”⁸. Dessa maneira, no primeiro episódio revela-se o questionamento da Jen “Capitão América morreu virgem?”⁹. Nos episódios seguintes revela-se o desconforto da protagonista em sair a encontrar na casa dos trinta. Apesar da advogada ser muito focada em seu trabalho, sua amiga a encoraja a criar um perfil em um aplicativo de relacionamentos. Assim, cria seu perfil como She-Hulk e atrai uma variedade de homens estranhos.

Em determinado momento, se relaciona com um homem que a admira muito, entretanto, apenas como She-Hulk. Logo, a confiança da personagem é abalada, mas, a advogada que a defendeu no caso contra a Titania a apoia com a seguinte frase “Você pode mais, você merece melhor”¹⁰. A partir dessa frase, é possível observar o empoderamento feminino a partir da sororidade entre a heroína e as coadjuvantes, expressando essa rede de apoio entre mulheres.

No episódio 6, é convidada para ser madrinha do casamento de uma amiga que a obriga a permanecer na forma de Jennifer Walters, pois, chamaria muita atenção se fosse o contrário. Durante a festa pós casório, a protagonista tem um embate com a sua vilã em uma condição injusta pois estava alcoolizada. Ademais, conhece um homem doce e gentil que demonstra interesse nela como humana, após o encerramento do casamento saem juntos e tem apenas uma noite de sexo. Após esse episódio, ele some e para de responder as mensagens da heroína.

Sendo assim, sucede para o episódio 7. Desde que Emil Blonsky foi solto, resolveu morar em um sítio zen para desenvolver programas de terapia para super-humanos desajustados, mantendo em mente a condição de não se transformar no Abominável, e caso isso ocorresse, sua tornozela acionaria um alerta. Ao passar por uma cerca elétrica aciona sua tornozela como se tivesse quebrado seu combinado e Jen vai direto ao sítio checar as condições. Ao chegar no local os super-humanos acidentalmente quebram seu carro, dessa maneira, fica presa no sítio sem sinal de celular, a procura de sinal aguardando ansiosamente uma resposta de Josh – o homem com quem havia se relacionado no episódio anterior.

⁸ “I think we can all agree that the one thing that the MCU has been missing is S-E-X. Why does no one have a love life in the MCU? People have love lives” Jessica Gao (22 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)

⁹ “Captain America died as a virgin?” Jennifer Walters *She-Hulk: Attorney at law* (2022)

¹⁰ “You can do better, you deserve better.” Mallory book (22 minutos) *She-Hulk: Attorney at law* (2022)



Emil coordena uma terapia em grupo e convida Jennifer para o círculo. As conversas são mediadas com palavras e mecanismos comuns de espaços de terapia. O grupo é composto por cinco homens que buscam melhorar comportamentos tóxicos para eles mesmos. O autor JJ Bola inicia seu texto *Seja Homem: A masculinidade desmascarada* (2020) com o seguinte trecho “Porque os homens são ensinados a usar uma máscara, uma fachada que, desde muito cedo, encobre como estamos nos sentindo de verdade, que oblitera nossas questões internas.” (2020, p.11). Por essa razão, é um grupo cômico: Emil com sua postura de líder zen guiando um grupo completamente aleatório trabalhando suas emoções.

Conforme o decorrer da conversa, She-Hulk é alertada sobre o fato de não parar de checar o celular e que acabara de sofrer *ghosting*¹¹. Em vista disso, a protagonista acaba aderindo o processo terapêutico do grupo e apresenta seu monólogo mais emocionante.

Ele gostou da Jen, não perguntou especificamente sobre a She-Hulk... Todo mundo presta atenção quando estou assim. Mas parece trapaça, eles gostariam, se eu fosse apenas Jen? Os caras que gostam da She-Hulk ficariam pela Jen? Porque alguns deles não fazem isso. E isso é péssimo para Jen, porque a Jen é ótima, e ninguém se importa porque há a She-Hulk. Então eu conheci um cara que realmente gosta da Jen, e isso é bom saber disso, sabe? E então, ele me dá um ghosting e isso é uma merda¹²

1151

Nessa fala, fica explícita sua falta de confiança em si mesma, pois, há um desequilíbrio ao tentar ser essas duas identidades. Wolf (2019) advertiu mais acima, uma das formas de opressão atual contra as mulheres é a falta de autoestima.

Após o monólogo, os homens demonstram raiva contra Josh e acolhem a She-Hulk garantindo que gostariam da Jennifer tanto quanto da She-Hulk. A heroína demonstra alívio após o desabafo e vai embora do sítio convicta de que vai buscar se amar mais, ao som de *IDGAF* (2017) da cantora e compositora Dua Lipa, artista reconhecida por suas músicas que empoderam mulheres a se retirarem de relacionamentos tóxicos como *New Rules* (2017).

¹¹ Ele se refere a um fenômeno muito comum que tem acontecido nas relações atuais: quando uma pessoa com quem você se relacionava começa a desaparecer. <https://blog.eureka.me/ghosting/>

¹² He liked Jen, he didn't specifically ask about She-Hulk... Everyone's pays attention When I'm this. But it feels like cheating, would they like, if I was just Jen? Would guys who like She-Hulk stuck around for Jen? Because some of them don't. And that sucks for Jen because Jen is great, and no one cares When there's She-Hulk. So, I meet this guy who actually likes Jen, and that just felty good to know that, you know? And then, he ghosts me, and it sucks” She-Hulk (22 minutos) *She-Hulk: Attorney at law* (2022)



Seguindo esse caráter contra-hegemônico da série, houve também uma grande preocupação para a confecção de seu uniforme. A diretora Kat Coiro declarou no documentário making of “Uma das coisas que queríamos alcançar com o traje dela era que ele fosse poderoso, você sabe, não um olhar masculino e todo hipersexual. Mas também seja livre e mostre seu corpo”¹³. O uniforme da She-Hulk é um macaquinho de short e blusa *babylook*, um figurino imensamente mais respeitoso do que diversos uniformes femininos apresentados em produções como *Avengers* (2012) o *Suicide Squad* (2016). O resultado final dialoga com a proposta da diretora: um uniforme que empodera a personagem em suas duas formas físicas.

Um dos momentos mais marcantes do seriado seria quando aparece o personagem Matt Murdock, interpretado por Charlie Cox. Esse herói se tornou o mais bem sucedido das séries da Marvel da Netflix, em *Daredevil* (2015), que também foi comprada pela Disney. Durante o episódio 8, por também ser advogado e super-herói em sua narrativa, fica nítida a química romântica entre ele e a protagonista. Após Matt vencer um processo contra a heroína, lutam juntos para salvar a vida do estilista que confecciona seus trajes e acabam fazendo sexo. Na manhã seguinte, o herói sai da casa da Jennifer performando *The Walk of Shame*, uma atividade comumente atribuída às mulheres que saem de manhã da casa de alguém que dormiram na noite anterior, segurando os sapatos de salto alto nas mãos.

Dessa forma, Jessica Gao concluí seu objetivo ao tratar sobre sexo em uma produção da Marvel. Para além da menção em si é preciso destacar o valor das cenas em que Jennifer demonstra que gostou da noite anterior, visto que, o prazer feminino raramente é exaltado. Desse modo, encontra-se mais um ponto interessante efetuado pela criadora, apresentar o prazer feminino para o próprio público e não de uma forma sexualizada para o público masculino, como Laura Mulvey (1975) aponta em seu livro *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1975), a lente pela qual se apresentava o corpo feminino era masculina e para o prazer do mesmo.

Daredevil é muito querido pelo público masculino como uma persona sombria e sedutora e, ao realizar essa cena observa-se a *female gaze* que a realizadora insere nessa obra audiovisual – contrapondo o *male gaze* que Mulvey (1975) aponta como um padrão

¹³ “One of the things we wanted to accomplish with her suit was it to be powerful, you know, not be male-gazey and all hypersexual. But also, be free and show her body off” Kat Coiro (43 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)



comum cinematográfico. Alicia Malone em *The Female Gaze* (2018) apresenta um catálogo de filmes dirigidos por mulheres, inclusive *The Consequences of Feminism* (1906) da primeira diretora mulher da história do cinema, Alice Guy-Blaché. Desse modo, descreve que o curta apresenta de maneira cômica a inversão das performances de gênero, onde mulheres tem gestos e comportamentos mais agressivos enquanto homens cuidam do lar e das crianças. Em seguida, relata a seguinte observação:

A premissa do filme joga comicadamente com os medos que algumas pessoas ainda alimentam sobre o feminismo – que seu verdadeiro objetivo não é a igualdade dos sexos (como é a própria definição do termo), mas sim travar uma guerra contra os homens. Este é um medo irracional que supõe que as mulheres queiram tirar o poder dos homens a ponto de eles se tornarem os oprimidos e as mulheres opressoras.¹⁴(MALONE, 2018, p.15)

Portanto, destaca-se que o humor a partir dessa inversão das performances de gênero, não inverte realmente o sistema, porém contribui para a crítica sobre a falta de igualdade de gênero.

Após a primeira metade da obra, torna-se visível quem seria o vilão principal. Aqui, a crítica à misoginia se torna mais evidente e direta com a presença de um site chamado Intelligencia, no qual diversos homens considerados *Incls*¹⁵ arquitetam ataques contra She-Hulk. As estratégias variam de comentários negativos na internet até o próprio interesse central do líder do grupo (conhecido como Hulking) que planeja tomar uma amostra de sangue da protagonista para se tornar um Hulk.

1153

She-Hulk Smash

Com esse embate direto contra a misoginia, desde a linguagem da série até os próprios personagens, como o vilão Hulk King, o ator que o interpreta, Jon Bass, aponta seu

¹⁴ The premise of the film plays comedically into the fears some people still nurse about feminism – that its true goal is not equality of the sexes (as is the very definition of the term) but that it is instead about waging war on men. This is an irrational fear which supposes that women want to take power away from men to the point where men become the oppressed and women oppressors. (2018, p.15)

¹⁵ O termo significa jovens celibatários involuntários e vem da junção das palavras *involuntary* e *celibates*, em inglês. Os *incels* são indicados por um comportamento que pode ocasionar situações catárticas que resultam em incidentes como os do Massacre de Aurora. Ver: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-58300599>>.



personagem como “Babaca...Ele conhece a She-Hulk em um encontro. Ele é um idiota total. É muito óbvio que ele quer mais do que tudo dormir com a She-Hulk. Mas então se torna um pouco mais aparente que há uma razão muito mais sórdida para isso e é para obter o sangue dela.”¹⁶.

Embora seja um seriado ficcional, é preciso alertar que diversos comentários misóginos que aparecem na série em seu terceiro episódio foram retirados das reações reais que incels produziram¹⁷ quando a Disney anunciou que faria a série da heroína. Há um forte paralelo entre o público masculino que nega obras protagonizadas por mulheres, e os vilões da narrativa. Aqui, podemos traçar um novo paralelo com a importância da cultura para a construção da performance de gênero, conforme Judith Butler (2019) aponta:

Enquanto materialidade intencionalmente organizada, o corpo é sempre uma incorporação de possibilidades, tanto condicionadas quanto circunscritas em convenções históricas. O corpo é uma situação histórica, como afirmou Beauvoir, e é também uma feitura, uma dramatização e uma reprodução de certa situação histórica. (BUTLER, 2019, p.216)

Torna-se possível compreender a construção desses comportamentos dicotômicos, visto que, ao considerar que o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump eleito em 2017, “exerceu seus poderes autoritários transformando as mídias sociais em armas” (FELINTO, GRUSIN, 2022, p.37). Pode-se concluir que, quando em um contexto histórico sociopolítico há um líder de estado cometendo crimes como assédio sexual¹⁸ e utilizando as redes sociais como ferramenta de disseminação de ódio, projeta-se um exemplo.

Em vista disso, Teresa Laurentis adverte.

Negar o gênero significa, em primeiro lugar, negar as relações sociais de gênero que constituem e validam a opressão sexual das mulheres; e em segundo lugar, significa permanecer “dentro da ideologia”, de uma ideologia que não coincidentemente,

¹⁶ He meets She-Hulk on a date. He’s a total creep. It’s very obvious that he wants more than anything to sleep with She-Hulk. But then it becomes a little bit more apparent that there’s a much seedier reason for that and that’s to get her blood” Jon Bass (23 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)

¹⁷ <https://www.legiaodosherois.com.br/2022/mulher-hulk-comentarios-terceiro-episodio-reacoes-instagram.html>

¹⁸ *She Said* (2022)



embora não intencionalmente, reverte em benefício do sujeito do gênero masculino.
(LAURENTIS, 2019, p.137)

Estabelecido esse sistema no qual o gênero masculino recebe privilégios e o direito da agressividade, é preciso refletir o porquê de a monstruosidade ser designada à She-Hulk. Enquanto um sujeito contra-hegemônico, devido ao seu gênero, Jennifer Walters recebe uma camada adicional para se preocupar: seu superpoder que a torna uma mulher linda, forte e verde. Judith Butler complementa “Os gêneros são instituídos pela estilização do corpo e, por isso, precisam ser entendidos como o processo ordinário pelo qual gestos corporais, movimentos e ações de vários tipos formam a ilusão de um EU atribuído de gênero imemorial” (2019, p.214). Victoria Alonso, produtora executiva, declarou no documentário *making of* que foi necessário conter os gestos que a atriz realizou originalmente, pois, assustaria o público¹⁹. Logo, apesar de ser uma Hulk, há a necessidade de seus movimentos serem contidos devido a seu gênero e a linguagem da série que busca desviar da violência gratuita como solução narrativa.

A autora Fátima Régis em seu texto *Do corpo monstruoso ao mito do ciborgue: Os processos de construção de identidade e diferença no ocidente* (2003), descreve que: “O monstro é o ser radicalmente diferente do homem grego: o outro do homem.” (2003, p.25). Mais à frente, observa-se que qualquer pessoa fora desse padrão do homem grego, é um monstro por seu caráter contra-hegemônico. Assim, com o complemento de Carlos Augusto Peixoto Junior: “o que podemos notar é que o monstro sempre desestabiliza a representação e a identidade em suas diversas formas de expressão” (2000, p.180). Jennifer Walters é um monstro para a sociedade não apenas pelo seu gênero, mas por sua expressão de gênero a partir de seu superpoder, sua identidade, somada ao seu empoderamento, corrompe os padrões conservadores não só de seu vilão narrativo, mas do público misóginos. Carlos Augusto Peixoto Junior ainda conclui, “Trata-se, portanto, da irrupção no espaço social de um corpo individual assignificante que, devorando os signos, amedronta e provoca angústia em nosso ser cultural.” (2010, p.180). Por essa razão, a heroína incomoda e assusta o público *Incel*.

A série se aproveita dessa estrutura para realizar sua *season finale*. Hulking foi o responsável pela contratação de Josh para seduzir Jen. Sendo assim, gravou um vídeo íntimo dos dois, e o apresenta junto ao perfil do aplicativo de relacionamento da personagem na

¹⁹ “So Tatiana doing this is one thing. When we have She-Hulk, it feels this!” (7 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)



premiação de Melhor Advogada. A She-Hulk, em um acesso de raiva pela humilhação, destrói o telão que projetava as imagens e, em seguida, sofre consequências exageradas por seu comportamento: é proibida de usar seus poderes e é demitida.

Logo, fica explícito que enquanto mulher, não seriam consideradas as ações de crime de ódio da Inteligência orquestradas por Hulking, apenas seu momento de reação. Portanto o nono episódio começa com uma referência à série do Hulk dos anos 80, projetando a She-Hulk como um monstro violento e irracional. Assim, também apresenta trechos de noticiários referindo-se a personagem como um monstro descontrolado.

Jennifer Walters, após toda a sua jornada de ganho de confiança por conseguir conciliar sua vida como advogada com a de super-heroína, decide lutar por seus direitos de maneira legal. Por sua narrativa ser diferente dos demais produtos do universo cinematográfico da Marvel, a protagonista discorda de um final envolvendo diversas lutas, com personagens extrafortes e o principal, que seu vilão precise de superpoderes para ser um grande vilão, pois suas atitudes já indicavam o machismo, racismo e a falta de caráter.

Em uma cena que desconstrói o formato clássico de séries ficcionais, She-Hulk sai do menu da Disneyplus e vai para os estúdios físicos da Marvel. A personagem entra na sala de roteiristas do seu show e expressa sua indignação e, em seguida, sai para conversar com o presidente da Marvel Studios, Kevin Feige. Nessa conversa, Jennifer defende seu caso sobre como sua história não é sobre violência gratuita entre seres superpoderosos. E sim, sobre como ela aprendeu a unificar suas identidades sem perder sua essência, a vontade de lutar por justiça. Após reclamar e vencer o caso contra o robô (que interpreta Kevin Feige), também vence Todd (Hulking) de maneira legal. Tatiana descreve esse momento da heroína como “Tentando guiar sua própria história”²⁰, destacando assim, sua autonomia e independência.

Desse modo, Jennifer personifica o ideal apresentado no texto de Fátima Régis (2003), pois rompe a barreira da expectativa do natural, do monstro como uma aberração negativa. Assim, a hibridização tecnológica permite leituras mais interessantes do que um reducionismo biológico. Enquanto ciborgue (a prótese humano-máquina que nos tornamos na sociedade contemporânea), sua identidade não remete à narrativa simplista sobre um suposto valor em ser natural ou recuperar uma identidade do passado. Desempenha sua composição fora dos padrões misóginos de maneira única e leve.

²⁰ “Trying to guide her own story” Tatiana (43 minutos) *Assembled The Making Of She-Hulk* (2022)



Considerações Finais

She-Hulk (2022) é um trabalho que se destaca por apresentar uma vasta sequência de ações fora dos padrões misóginos, logo, é uma obra marcadamente feminina que contempla discussões recentes e relevantes acerca do tema. Jessica Gao, criadora do projeto, supervisionou cada detalhe para atingir esse êxito, inclusive está presente na cena da sala dos roteiristas. Embora tenham ocorrido boicotes à série por parte do público *Incel*, vale recordar que a autora escreveu *Pickle Rick* (2017)²¹, um dos episódios com maior engajamento de *Rick and Morty* (2013), uma série de desenho animado adulto com grande aceitação do público masculino.

Enquanto uma obra de comédia que atende às espectadoras, também recebe críticas positivas referentes ao bom timing da atriz principal. Portanto, *She-Hulk: Attorney at law* (2022) surge como exemplo de heroína, do ano de 2022, que busca um date, trabalhar com o que acredita e esmagar quartas paredes. Vale ainda ressaltar que, em nove episódios, vence diferentes casos no tribunal, passa por uma jornada para se amar mais, faz sexo buscando prazer e derrota qualquer homem que tenta delimitar sua história.

1157

Referências Bibliográficas

BOLAS, J J. **Seja Homem: A Masculinidade Desmascarada**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BORGES, Gabriela. Gênero e Representação nas Histórias em Quadrinhos. In: MARINO, Dani; MACHADO. Luluña (orgs.). **Mulheres & Quadrinhos**. São José: Skript, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

²¹ <https://www.omelete.com.br/series-tv/rick-and-morty-roteirista-de-pickle-rick-nao-estara-na-4a-temporada>



FERNANDES, Cíntia Sanmartin... [et al.] (org.). *Ativismos urbanos: sobrevivendo em tempos de urgências*. In. FELINTO, Erick et GRUSSIN, Richard. **Mediação gore e o *bromance* de Jair Bolsonaro e Donald Trump**. Porto Alegre: sulina, 2022.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. In. LAURETIS, Teresa. **A tecnologia de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. In. BUTLER, Judith. **Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MALONE, Alicia. **The Female Gaze: Essential movies made by women**. USA: Mango Publishing Group, 2018

MASSEY, Doreen. **Um sentido Global do Lugar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MULVEY, Laura. **Visual Pleasure and Narrative Cinema**. New York: Oxford UP, 1975.

OLIVEIRA, Fátima Cristina Régis Martins. *Do corpo monstruoso ao mito do ciborgue: Os processos de construção de identidade e diferença no ocidente*. **Contemporânea**, n.1, 2003.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. *Sobre Corpos e Monstros: Algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença*. **Psicologia em Estudo**, n.1, jan/mar. 2010.

SILVA, A.V.T.A. **Deus e o diabo no humor das mulheres: contos, casos e cônicas com humor escritos por mulheres**. Salvador: EDUFBA, 2015.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

1158



7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Cultura, Sociedade
e Relações de Poder**

11, 12 e 13 | Abril | 2023

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

1159



**Actas Completas da 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Cultura, Sociedade e Relações de Poder**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-54-0



DIREITO LINGUÍSTICO E AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: O PROJETO MONOLINGUÍSTICO

Telma Cruz Costa¹

Introdução

A problemática que sustenta esta investigação se refere à ausência da efetividade das políticas linguísticas do estado brasileiro e o desaparecimento das línguas indígenas da quase totalidade das etnias que habitam a região nordeste da Bahia. Destacamos nesse debate o protagonismo e a luta dos povos originários pelos seus direitos assegurados no artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Assim, analisar os pressupostos das políticas linguísticas que forjaram o projeto monolíngüístico no Brasil, destacando a proibição e extinção das línguas indígenas na geopolítica do direito linguístico dos povos originários se constitui como objetivo principal desse texto, lastreado teoricamente no estudo da tese de MACEDO (2021) Sinologia Comparada: As bases da sinologia ocidental e a construção da sinologia chinesa com Wang Li. E em autores como: CALVET (2007), LUCIANO (Baniwa, 2006), RIBEIRO (2020) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) no que concerne, em linhas gerais, ao direito de todas as comunidades linguísticas usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural.

Como pressuposto metodológico do doutoramento, a pesquisa-ação, de cunho qualitativa, se materializa na minha atuação como docente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena (LICEEI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Logo, para produção deste texto, o recorte da investigação resulta do levantamento das línguas indígenas dos povos do nordeste do semiárido da

1160

¹ Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia, mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós- Crítica/UNEB). Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, orientadora: Prof. Dr^a. Lícia Maria de Lima Barbosa. Endereço eletrônico: telmacruz@gmail.com.



Bahia, sistematizado a partir do questionário estruturado aplicado através de amostragem aleatória com professores indígenas que participam desse processo de formação inicial e que, também, estão em atividade docente nas escolas das aldeias de diferentes etnias espalhadas no território do semiárido baiano, das quais podemos citar: Atikum, Kaimbé, Kiriri, Tumbalalá, Kantaruré, Tuxá, Pankararé, Truká Tupan, Xucuru-Kiriri, Tuxí e Pankararu.

Ao concluir esta breve análise e reflexões podemos compreender, em termos provisórios, que os conflitos linguísticos no país transitam entre o apagamento do multilinguismo e o não reconhecimento das línguas indígenas em que pesem as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. O monolinguismo traz no seu bojo um propósito claro de extermínio da cultura de um povo a partir da extinção de sua língua. Novamente, para atender ao imperialismo do capital, para além do cenário de violação dos direitos linguísticos encontramos a violação dos direitos humanos, que mostram claramente a subjugação econômica aos interesses macros do cenário econômico brasileiro, em detrimento da cultura e dos direitos indígenas, em síntese a expropriação das terras dos povos originários como fator de apagamento das línguas indígenas.

1161

O projeto monolinguístico de integralização da cultura indígena

A reorganização geopolítica dos povos indígenas no território brasileiro, diante da desenfreada ocupação das suas terras pelos pecuaristas e garimpeiros ilegais, geram intensos conflitos sociais que se agravam pela falta de reconhecimento do direito às terras tradicionais, assegurado no Capítulo VIII, Artigo 231, da Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece no:

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (1988).

Apesar de os dados do Censo de 2020 não serem atualizados, em função da conjuntura política que desobrigou o levantamento estatístico no Brasil no referido ano, o Censo de 2010 registrou que as terras indígenas representavam “[...] 12,5%

do território brasileiro (106,7 milhões de hectares), onde residiam 517,4 mil indígenas (57,7% do total). [...] A terra com maior população indígena é **(era)** Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas.” (IBGE, 2010, destaque nosso). Quadro que atualmente pode ter se agravado em função da situação de abandono e morte que viveu o povo Yanomami em virtude da necropolítica do Estado brasileiro nos anos de 2018-2022.

Considerando o contexto histórico, observamos que o avanço na luta pela retomada do direito constitucional dos povos originários à terra pode ser atribuído ao fenômeno da etnogênese, protagonizado pelos povos indígenas no território brasileiro como forma de resistência diante da descontrolada ocupação das suas terras. Luta que impulsionou “o surgimento do movimento pan-indígena no Brasil na década de 1970, unindo e articulando povos distintos, muitos dos quais eram inimigos nas antigas guerras intertribais.” (BANIWA, 2006, p.101). Como nos esclarece, BARTOLOMÉ,

A nova visibilidade política obtida pelos povos indígenas nas últimas décadas faz com que os processos pelos quais eles passam sejam objeto da reflexão, algo desconcertada, dos responsáveis ao decretarem que a “modernidade” era o fim da etnicidade, ou que esta era uma “contradição secundária” das sociedades de classes. No entanto, os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos e participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas. (2006, p. 44)

1162

O apagamento da cultura e de outras formas de representações sociais dos povos nativos, a despeito da resistência e luta frente à negação do direito originário à terra, contribuíram fortemente para a destruição dos modos próprios e da cosmovisão indígena. Destruição que repercutiu também aos bens mais preciosos dos povos originários, os seus modos de pensar e estar no mundo, sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, políticas e econômicas, enfim, uma ameaça velada a sua existência. Sobretudo, quando consideramos o cenário político recente do país no qual os povos indígenas foram submetidos a um sistema de exclusão e devastação dos seus territórios. Com o apagamento das políticas sociais e específicas para os grupos culturais diversos, os indígenas aldeados foram os que mais sofreram com a invasão dos “grileiros” nas terras e o avanço perverso do garimpo ilegal, com impactos fatais a dinâmica da vida das suas comunidades.

Retomando o curso histórico das conquistas anteriores ao período de 2018-2022, podemos perceber que o processo de consolidação do projeto monolíngüístico no Brasil, antecede a Constituição Federal de 1988. Período no qual surge o projeto político educacional de integralização dos povos indígenas ao Estado Nacional, fato que intensificou a expansão de instrumentos normativos com vistas à proibição do ensino das língüas indígenas nas diversas escolas do país. Segundo BANIWA (2006), “A perseguição e a proibição das língüas indígenas acarretaram sérios prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque para eles a língüa é o signo mais claro de sua história.” (p. 124)

Ainda que não seja o propósito exclusivo deste texto analisar a configuração social do estado brasileiro, mas a relação deste com a população indígena, vale destacar o projeto em curso no país antes da promulgação da Constituição, da perspectiva de “integração e assimilação cultural” que concebia as comunidades indígenas como integrantes da população brasileira sob a tutela do Estado Nacional, defendendo a ideia da “relativa incapacidade indígena” para gerir suas vidas, como forma de ocultar os verdadeiros interesses dos governos de apropriação das suas terras e riquezas naturais. Concomitantemente, sob a alegação equivocada da falta de capacidade intelectual e política, avançava o projeto de emancipação indígena como tática de extermínio dos povos originários, que resultaria num abandono do estado e, conseqüente, início do processo de vulnerabilidade social desse povo (BANIWA, 2006). Para justificar essa visão distorcida dos indígenas, a partir da década de 60 foram criadas várias instituições estatais com a pretensa finalidade de proteger e dar assistência aos indígenas, como explicita LUCIANO BANIWA (2006) “Todo o esforço estava voltado para acelerar o processo de integração, que deveria focar um único objetivo de interesse do Estado: o fim da existência dos povos indígenas e a conseqüente negação e anulação de seus direitos sobre seus territórios” (p.72).

Enfim, uma análise rápida do panorama histórico-político dos povos originários no Brasil e das relações de poder exercidas pelo Estado Nacional indicam a elaboração de um projeto de nação de apagamento das identidades étnicas, da organização econômica, da relação com a terra, da produção cultural, tradições, memórias, língüas e ancestralidades. Nesse contexto, emerge o projeto monolíngüístico que tem seu campo fecundo de atuação na educação escolar indígena. Para BANIWA (2006),

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou língüas, ignorou conhecimentos, perseguiu e



proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos. [...] Naquela época, fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas nas escolas-internatos dos missionários. Quem descumpria as ordens era severamente punido e castigado. Os castigos iam desde ficar um dia sem comer, a permanecer em pé horas e horas no sol quente, a trabalhos forçados ou a castigos com efeitos psicológicos terríveis. (p.123 -124)

Assim, é possível concluir que o monolinguísmo traz no seu bojo um propósito claro de extermínio da cultura de um povo a partir da extinção de sua língua. Uma escolha posta no projeto de sociedade pensada para o Brasil de outrora, considerando, sobretudo, o que aponta a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: “A tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico” (1996, p.15). Assim, como

a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11)

1164

Além dessas questões macros do cenário brasileiro no que se refere às etnias indígenas, outro fator decisivo para o apagamento das línguas indígenas foi de fato a expropriação das terras indígenas. Não faltam evidências políticas que ainda persistem, como no já citado caso recente dos Yanomami que foram submetidos à necropolítica do poder central para atender ao imperialismo do capital, para além do cenário de violação dos direitos linguísticos encontramos a violação dos direitos humanos, que mostram claramente a subjugação econômica.

Portanto, a correlação de forças entre o Estado brasileiro e as comunidades tradicionais tem sido de produzir por meio da seleção linguística, entre outros elementos, um campo de disputa ideológica fértil de negação do multilinguismo e do bilinguismo com vistas à integralização da cultura indígena a cultura nacional. Atualmente, temos uma compreensão mais plural das línguas autóctones, principalmente, considerando o contexto da educação escolar indígena legitimada pelos documentos oficiais. Nesse sentido, “a educação bilíngue-intercultural recentemente introduzida na prática pedagógica da escola indígena esforça-se por corrigir os equívocos pedagógicos históricos, porém a desigualdade linguística persiste” [...] (BANIWA, 2006, p. 125).

Perspectivas das línguas indígenas na Bahia

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) preconiza que: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua [...]” Com base nesta recomendação esta seção pretende delinear as perspectivas atuais das línguas indígenas existentes ou desaparecidas dos povos que habitam o território do semiárido da Bahia e, observando as delimitações do texto, analisar a conjuntura sócio-histórica do monolingüismo no contexto local.

Para início, na ausência de dados mais recentes, podemos observar que no Censo 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a totalidade da população indígena brasileira (declarada ou não) aldeada ou vivendo fora do território era de 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% em área rural. Das 305 etnias (comunidades com afinidades linguísticas, culturais e sociais) encontradas, a Tikúna concentrava o maior número (6,8%) do total da população indígena o país.

Nesses dados, foram identificadas, segundo o IBGE (2010), 274 línguas indígenas faladas por pessoas com 5 anos ou mais de idade, excluindo as originárias dos outros países, sendo que 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português. Dos 786,7 mil indígenas de 5 anos ou mais de idade, 293,9 mil (37,4%) falantes da língua indígena, 57,3% estavam dentro das terras e 12,7% fora delas. Entre os aldeados o português era falado por 605,2 mil (76,9%) e por praticamente todos os indígenas fora das suas terras (96,5%). Ver dados em números absolutos na tabela 01.

1165

Tabela 01 - Pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade e a condição de falar língua indígena no domicílio				
Variável - Pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)				
		Total	Em terras indígenas	Fora de terras indígenas
		2010	2010	2010
Total		786.674	434.664	352.010
Falavam		293.853	249.263	44.590
Não falavam		449.345	142.011	307.334
Sem declaração		43.476	43.390	86

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2010)



Analisando os dados da população indígena brasileira, a partir do Censo 2010, observamos a predominância da língua portuguesa falada por quase todas as pessoas aldeadas ou não. Esta situação reflete fortemente o cenário que se coloca para os povos indígenas do nordeste da Bahia. O processo de colonização e as estratégias civilizatórias para evangelização dos indígenas resultou no apagamento cultural que até os dias atuais reverberam na dinâmica de vida dos povos originários, com maior incidência na população indígena que vive no semiárido do nordeste da Bahia, sistematicamente submetida aos dogmas da igreja católica no processo de colonização do Brasil.

Na perspectiva da descolonização do projeto monolíngüístico, se destaca o contexto, politicamente criado pelo movimento indígena a partir da década de 70, da Educação Escolar Indígena, enquanto instrumento de retomada cultural e de revitalização das línguas originárias nos territórios da Bahia. Nesse sentido, na busca dos diálogos interculturais a Educação Escolar Indígena pressupõe que, como:

[...] um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do bilíngüismo e multilíngüismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional. (Brasil, 2012, p. 380)

1166

Anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígenas (2012), temos os direitos jurídicos instituídos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), e no que se refere a língua indígena apontamos, ainda, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) que já anuncia:

Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. (p. 4)

Corroborando com este princípio posto pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), podemos entender que as comunidades indígenas pelo seu pertencimento cultural e



identitário como povo que desenvolveu uma língua comum, reconhecida ou não, ainda que esteja em processo de extinção pelas condições impostas pelo projeto societário nacional, tem legitimado seus direitos linguísticos. Entretanto, como discutimos na seção anterior o projeto monolíngüístico revela-se culturalmente danoso a preservação da maioria das línguas indígenas, que vivenciaram o processo velado de apagamento cultural da quase totalidade das etnias localizadas no nordeste da Bahia.

No Brasil, e mais precisamente, na Bahia são identificadas algumas línguas indígenas que tem suas origens em dois troncos linguísticos, como afirma RIBEIRO (2020):

No Brasil, a maioria das línguas indígenas e seus dialetos estão agrupados em dois grandes troncos linguísticos, a saber, o Tupi e o Macro-jê; em famílias linguísticas como as Karib, Aruák ou Arawák, Pano, Tukano, Makú, Yanomami, entre outras. Existem ainda as chamadas línguas isoladas, assim denominadas por não terem comprovação de parentesco com nenhuma outra estudada (Rodrigues, 1986). De acordo com Lucy Seki (2000), no Brasil 10 línguas são classificadas como isoladas – Tikúna, Irantxé/Münkü, Trumái, Máku, Aikaná, Arikapú, Jabutí, Kanoê e Koaiá ou Kwazá. (p. 24)

1167

Em linhas gerais a revitalização das línguas indígenas na Bahia tem a finalidade de afirmação identitária dos povos originários com vistas a resgatar suas memórias, narrativas, saberes e ancestralidades. Observamos, ainda, que caminhando nessa direção a Educação Escolar Indígena se apresenta como espaço de revitalização das línguas dos povos originários, resgate que tem se intensificado, pois é na escola que a relação língua e cultura se fortalecem a partir dos princípios e da organização curricular intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe. Para RIBEIRO (2020, p.26) “Com vistas ao contexto e panorama geral das Línguas Indígenas, sabemos que diversas correm sério risco de extinção. Vemos na educação e nos subsídios a programas específicos sobre as histórias e culturas dos povos indígenas um possível caminho para sua salvaguarda”.

Para materialidade da escrita desse texto, o recorte da investigação das línguas indígenas faladas no nordeste da Bahia resulta da atividade aplicada no componente curricular dos Cursos de Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena e Pedagogia Intercultural, ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do levantamento das línguas originárias dos povos que hoje residem dentro ou fora das aldeias nos territórios de identidade do estado da Bahia. A amostragem realizada de forma aleatória pelos(as) estudantes/professores(as) indígenas que participam desse



processo de formação inicial e que também estão em atividade docente nas escolas das aldeias espalhadas no território do semiárido baiano, demonstrou em parte a situação atual que caracteriza as línguas faladas nas suas comunidades. Ver no mapa abaixo a distribuição das etnias indígenas localizadas no Estado da Bahia (2022).



FONTE: <https://geografar.ufba.br/>

Com vistas a conhecer as línguas indígenas e seus contextos de realização, os(as) estudantes/professores(as) pesquisaram e elaboraram um quadro demonstrativo com as



principais línguas, localização e população estimada. Como docente e discentes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena (LICEEI/UNEB), discutimos o contexto atual das línguas faladas pelos povos originários que hoje habitam as aldeias nos territórios do nordeste da Bahia, como podemos observar nos levantamentos realizados pelos grupos de estudantes/professores(as) dos cursos citados acima (ver tabelas 2 e 3).

TABELA 2 – LEVANTAMENTO REALIZADO PELO GRUPO DE ESTUDANTES – POVO KAIMBÉ

POVO	ESTADO	LÍNGUA TRONCO LINGUÍSTICO	POPULAÇÃO ESTIMADA (2010 – 2019)
Pataxó	BA/MG	Patxohã Macro-Jê (tronco)	12.326
Xucuru	PE	----	2.720
Atikum	PE/BA	----	7.929
Truká	BA/PE	Jê (Família)	2.981
Tupinambá	BA	----	4.669
Pataxó Hã-Hã-Hã	BA	Patxohã Macro-Jê (tronco)	2.866
Kiriri	BA	Kipeá Macro-Jê (tronco)	2.571
Xucuru-Kariri	AL/BA	----	1.471
Tuxá	AL/BA/PE	*Dzubukuá Macro-Jê (tronco)	1.703
Tumbalalá	BA	----	1.195
Kaimbé	BA	----	1.029
Kantaruré	BA	----	401

1169

FONTE: Levantamento realizado pelos(as) estudantes do Curso de Pedagogia Intercultural (2022) a partir dos dados coletados pela SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena), FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), Mapa Guarani e Uirá Garcia entre o ano de 2010 a 2019.

No caso específico dos povos indígenas do nordeste da Bahia, a princípio foi possível perceber pelo levantamento realizado pelos(as) estudantes/professores(as) do povo



Kaimbé, que das doze etnias citadas sete línguas indígenas já estão desaparecidas, uma incidência expressiva de línguas extintas, sendo que as outras cinco línguas sobreviventes, apresentam vestígios da origem da família e/ou tronco linguístico, como podemos citar os casos dos povos: Pataxó, Truká, Kiriri e *Tuxá, este último passando por um processo de pesquisa antropológica e revitalização da língua.

As estratégias de sobrevivências das diversas etnias que habitam o semiárido do nordeste da Bahia, revelam a intensa resistência e luta que os povos indígenas deste território travaram pela vida e sobrevivência. Os projetos de extermínio dessas culturas podem ser percebidos quando analisamos a existência e desaparecimento das línguas indígenas. Os fatores econômicos, os projetos políticos e de apropriação das riquezas naturais do país certamente estão na base desse projeto colonizador imperialista. Alguns desses fatores já pontuados ao longo do texto e outras estratégias podem ser facilmente identificadas no acervo das muitas pesquisas antropológicas realizadas nesses territórios originários.

Entretanto, para retomar o debate sobre a ausência da efetividade das políticas linguísticas do estado brasileiro, o desaparecimento das línguas indígenas da quase totalidade das etnias que habitam a região nordeste da Bahia e o poder do silenciamento das políticas linguísticas que forjaram o projeto monolinguístico no Brasil, ressaltamos novamente a proibição e extinção das línguas indígenas na geopolítica do direito linguístico dos povos originários.

Desse modo, observando a tabela 3 constatamos que das dezesseis etnias elencadas no levantamento realizado pelos(as) estudantes/professores(as) do povo Pankararé, somente sete etnias preservaram sua língua nativa, as demais etnias falam exclusivamente a língua portuguesa.

1170

TABELA 3 – LEVANTAMENTO REALIZADO PELO GRUPO DE ESTUDANTES DO POVO PANKARARÉ

ETNIAS	POPULAÇÃO ESTIMADA	LÍNGUAS	ESTADO
Atikum	7.929	Português	BA/PE
Kaimbé	1.029	Português	BA
Kantaruré	386	Português	BA
Kariri-Xokó	1.905	Dzubukuá	AL/BA



Kariri	159	Dzubukuá	CE / PI / BA
Kiriri	2.571	Kipeá	BA
Payayá	47	Português	BA
Pankararé	1.768	Português	BA
Pankarú	108	Português	PE/BA
Pataxó Hãhãhãe	2.866	Patxohã	BA
Pataxó	12.326	Patxohã	BA/MG
Truká	2.981	Português	BA /PE
Tumbalalá	1.195	Jê	BA
Tupinambá	4.669	Português	BA
*Tuxá	1.703	Dzubukuá	AL/BA/PE
Xukuru-kariri	1.471	Português	AL/BA

FONTE: Levantamento realizado pelos(as) estudantes do Curso de Pedagogia Intercultural (2022) a partir dos dados coletados levantados no IBGE 2010.

Obviamente, a presença marcante da língua portuguesa falada indica uma situação similar a demonstrada na tabela 2, fato que denota a vitória massiva do projeto monolíngüístico do Estado Nacional em detrimento da diversidade linguística, portanto, significa dizer que o multilingüismo e o reconhecimento oficial das 274 línguas indígenas faladas no país ainda é uma realidade distante para os povos autóctones. Para além dessa já presumida realidade, observamos nos dados apresentados nas tabelas 2 e 3 que as línguas Patxohã, Kipeá e Dzubukuá, todas do tronco linguístico Macro-Jê, são majoritariamente faladas pelas quase totalidade das etnias indígenas que ainda preservam sua língua. Como destaca RIBEIRO (2020):

A língua Patxohã ou Pataxó, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, nos dias de hoje, é falada pelos Pataxó e Pataxó Hãhãhãe que historicamente vivem em Porto Seguro e Itaju do Colônia (Bahia). [...] A revitalização da língua Patxohã é um exemplo, entre muitos outros, dos movimentos de afirmação identitários/etnogêneses em curso na América do Sul, por meio dos quais os povos



indígenas (considerados oficialmente extintos) buscam recuperar suas memórias, línguas e histórias, fortalecendo suas identidades, saberes e autonomias. [...] Da língua Kiriri ou Kariri se falava até pouco tempo atrás que ela não era mais falada, mas como vimos acima os parentes Kariri XoKó em Alagoas romperam com esse fatalismo e estão fazendo a retomada das variantes dialetais Dzubukuá e Kipeá da família Kiriri/Kariri. (p. 25)

Podemos afirmar, ainda que provisoriamente, que essas diferentes línguas descendentes do mesmo tronco Macro-Jê, mostra como os indígenas da Bahia mantêm uma linhagem ancestral tênue, que revela a forte origem entre os “parentes” originários. De norte a sul, oeste e nordeste da Bahia as famílias linguísticas preservam a força da identidade cultural dos povos que habitam os territórios indígenas da Bahia. Em contrapartida, o Estado Nacional nega essa potência linguística, viabilizando a ausência de políticas linguísticas de proteção das diversas línguas indígenas reforçando, ainda mais, como coloca a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos “A tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico” (1996, p. 3).

Para concluir a análise proposta nessa seção, sem a pretensão de esgotar esse debate, reafirmamos como princípio fundamental o respeito ao multilinguismo e plurilinguismo existentes no Brasil, corroborando com o princípio de que “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.” (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, p. 6). Portanto, o processo de revitalização das línguas indígenas que acontece nas aldeias e, sobretudo, nas escolas indígenas demarca que as ameaças de extinção dessas línguas estão tomando outro rumo, como podemos perceber na afirmação de RIBEIRO (2020, p. 27): “Compreendemos a relevância dessas línguas como rizomas definitivos em nossas vidas. Delas originam e dinamizam as identidades, os sentidos, as cores e a vida.

1172

Considerações iniciais

Podemos concluir, em termos provisórios, que em detrimento dos direitos linguísticos dos povos originários o projeto monolingüístico implementado no Brasil, desde o período da colonização, tem cumprido a função de apagamento das línguas e culturas indígenas de uma forma tão eficiente que o desaparecimento dessas línguas dos povos





que habitam o nordeste do semiárido da Bahia mostra a realidade de negação de direitos jurídicos, linguísticos e, em última análise, de direitos humanos.

Os diferentes grupos étnicos dos territórios de identidade do estado da Bahia, na quase totalidade, falam a língua portuguesa que se expandiu de forma avassaladora em substituição às diversas línguas faladas pelos indígenas brasileiros. Ora, não poderia ser diferente se considerarmos o esforço do estado nacional na história contemporânea para viabilizar o projeto de nação que atendesse aos interesses econômicos do capitalismo, conjuntura política-cultural que incide de forma contundente para extinção das línguas indígenas.

Diferentemente da história oficial, encontramos o movimento indígena de retomada dos territórios e da cultura dos diversos povos originários, um movimento de resistência e luta que culmina com a institucionalização da educação escolar indígena, instrumento de coesão e fortalecimento das pautas dos povos originários na luta pela descolonização das suas cosmovisões e revitalização das línguas nativas.

Sabemos que o Brasil está longe de ser um país coeso linguisticamente, sobretudo, se considerarmos as demais variantes existentes. Entretanto, no caso específico das línguas indígenas a realidade se torna mais gritante, afinal são 274 línguas coexistindo com a língua portuguesa oficial, realidade que exige uma política linguística de proteção. Como afirma CALVET (2007, p. 84) “Num primeiro momento, a expressão ‘direito linguístico’ nos remete à proteção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em proteção mostra até que ponto elas estão ameaçadas” e acrescentaria que continuam ainda mais ameaçadas no cenário atual.

Enfim, não podemos esquecer que os conflitos linguísticos no país transitam entre o apagamento do multilinguismo e o não reconhecimento das línguas indígenas em que pesem as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. O projeto monolingüístico traz no seu bojo um propósito claro de extermínio da cultura de um povo a partir da extinção de sua língua.

1173

Referências

BAHIA. Indígenas. Mapa: Povos e Territórios Indígenas Identificados na Bahia. **Grupo de Pesquisa GEOGRAFAR**. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: 2012<https://geografar.ufba.br/8-indigenas-mapa-povos-e-territorios-indigenas-identificados-na-bahia-2012>. Acesso em: 08 fev. 2023.





BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**. Volume: 12, Número: 1, Publicado: 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “**Censo 2010: Características Gerais dos Indígenas – Resultados do Universo**”, Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm Acesso em: 12 dez. 2022.

_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena. **Série Institucional**, Vol. 2, 2ª Ed, Brasília, 1994.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975 – 1995). Brasília/São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995.

CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



FLEURI, R. M. (Org.) **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Rogério Fernandes de. **Sinologia comparada: As bases da sinologia ocidental e a construção da sinologia chinesa com Wang Li**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2021.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996. Disponível em: [www.dhnet.org.br › deconu › a_pdf › dec_universal_direitos_linguisticos](http://www.dhnet.org.br/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos) <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2022.