

Integração e Multiculturalismo
na América Latina: Perspectiva histórica
e desafios no contexto atual
– Coletânea de artigos do
II Seminário Latino-Americano
de Estudos em Cultura

Bruno César Alves Marcelino
Senilde Alcântara Guanaes
Laura Janaína Dias Amato

[Página intencionalmente deixada em branco]

Organizadores

Bruno César Alves Marcelino

Senilde Alcântara Guanaes

Laura Janaína Dias Amato

**Integração e Multiculturalismo
na América Latina:
Perspectiva histórica e desafios
no contexto atual**

**Coletânea de artigos do II Seminário
Latino-Americano de Estudos em Cultura**

1ª Edição

Foz do Iguaçu

CLAEC

2018

© 2018, Editora CLAEC.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração e diagramação: Isabela Rocco (isabelarocco@claec.org).

Capa: Isabela Rocco.

ISBN: 978-65-86746-08-2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B8367

Integração e Multiculturalismo na América Latina: Perspectiva histórica e desafios no contexto atual (livro eletrônico) - Coletânea de artigos do II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura / Bruno César Alves Marcelino; Bruno César Alves Marcelino, Senilde Alcântara Guanaes, Laura Janaína Dias Amato (Organizadores). 1. ed.– Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2018. 1887p.

PDF – EBOOK

ISBN: 978-65-86746-08-2

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais

CDU 303 CDD 300

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Realização

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Instituição Parceira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

(Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos – PPG-IELA e Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP: Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina – PPG-ICAL)

Instituição de Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP)

Organização e Produção

BM Consultorias e Projetos

Comitê Organizador

Me. Bruno César Alves Marcelino (CLAEC)

Dra. Senilde Alcântara Guanaes (UNILA/ICAL)

Dra. Laura Janaína Dias Amato (UNILA/IELA)

Como referenciar o trabalho (conforme ficha catalográfica)

SOBRENOME, Nome. Título. In: MARCELINO, Bruno César Alves; GUANAES, Senilde Alcântara; AMATO, Laura Janaína Dias. *Integração e Multiculturalismo na América Latina: Perspectiva histórica e desafios no contexto atual - Coletânea de artigos do II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura*. Foz do Iguaçu. Editora CLAEC, 2018, p. x-x.

COMITÊ CIENTÍFICO PERMANENTE:

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán (UV – México)

Dra. Betania Maciel (FACIPE)

Dr. Daniel Levine (UM – Estados Unidos)

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes (UNIOESTE)

Dr. Djalma Thürler (UFBA)

Dr. Fabricio Pereira da Silva (UNIRIO)

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues (UFMT)

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes (UFF)

Dr. José Serafim Bertoloto (UNIC)

Dra. Laura Janaína Dias Amato (UNILA/IELA)

Dra. Ludmila de Lima Brandão (UFMT)

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo (UDG – México)

Dra. Marie Laure Geoffray (IHEAL – França)

Dra. Sandra Catalina Valdettaro (UNR – Argentina)

Dra. Senilde Alcântara Guanaes (UNILA/ICAL)

Dra. Susana Dominzaín (UDELAR – Uruguai)

Dra. Suzana Ferreira Paulino (FACIPE)

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo (UASB – Equador)

SEMLACult

2018



Centro Latino-Americano
de Estudos em Cultura
CNPJ: 13.448.301/0001-24
Rua Vila Velha, 63, Foz do Iguaçu
CEP 85870-050 | Paraná, Brasil

Sobre o CLAEC

O Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC tem como objetivo central a realização de estudos e análises de ações, projetos, programas e políticas desenvolvidas na área da cultura entre os países que integram a América Latina.

Também buscamos atuar como promotores de ações que gerem conhecimentos e experiências, por meio da elaboração e execução de projetos voltados para a promoção, expansão e difusão das políticas socioculturais, tendo como foco a diversidade social e cultural existente na latino-américa.

Pretendemos atuar junto à esfera pública, sociedade civil organizada e setor privado, em soluções para questões como o compartilhamento dos bens culturais e a democratização do acesso à cultura. O CLAEC atualmente é detentor do título de OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) outorgado pelo Ministério da Justiça e é Certificado como Ponto de Cultura pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério da Cidadania ambos na República Federativa do Brasil.

Sumário

A representação do outro: as modificações na concepção do “estrangeiro”, no imaginário dos estudantes universitários transnacionais da Tríplice Fronteira	1
A Resistência é um Lugar Solitário?: Reflexões sobre Aquarius de Kleber Mendonça Filho	19
MULHERES CAMPONESAS: POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE AO DIREITO RESPONSIVO DE PHILIPPE NONET E PHILIP SELZNICK	29
A CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO NACIONAL NO BRASIL: IMIGRANTES ALEMÃES E ESCOLARIZAÇÃO NO SUL DO BRASIL	45
Interpretações do Brasil: Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda	61
A sociologia da arte weberiana e o conceito de dispositivo cinematográfico	70
A desconstrução do discurso religioso sobre o corpo e a sexualidade na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo	79
Marcas da cultura patriarcal na violência dos corpos femininos: Uma abordagem do Direito fraterno por uma sociedade não (in) humana	99
ENSINO RELIGIOSO E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA	109
Universidade Mercadológica x Espaço de Diversidade Cultural	128
Clarice Lispector e o direito de punir no livro A maçã no escuro: uma leitura crítico-biográfica fronteiriça	133
Raízes e Opções: As Fronteiras de Identidade Cultural	145
A concentração espacial do Programa Cultura Viva no município do Rio de Janeiro	154
“O que temos nós mulheres que atrai tanta violência?” A Mediação Penal de Gênero como método de tratamento de conflitos	169
Discurso de ódio nas redes sociais: o caso dos migrantes forçados no Brasil	179
Novo Cinema Argentino: Mobilidades de Vertigens e Clausuras Perambulantes?	193
Escrita Epistolar – cartografias de uma epistemologia feminista	201
Formação de identidades juvenis e a experiência em Arte e Cultura: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia/ Salvador	212
Cultura e Comunicação Alternativa sem fronteiras: aproximações entre o Mídia Periférica e o Espaço Cultural El Arroyo	220
Quebrando Urnas: as formas de silenciamento e apagamento da cultura material e memória utilizadas pelos invasores europeus na Manaus colonial (séc.XVII-XIX)	228
Repensando a Questão da Cultura Política para os Regimes Democráticos Latino-Americanos	240

Palavrões e xingamentos para a compreensão da italianidade	262
Sentidos sobre las lenguas en contextos multilingües a partir del discurso político educacional	278
Bolívia e Equador: um breve estudo comparado acerca da real efetivação das políticas de gênero, voltadas para mulheres, após as mudanças constitucionais	293
Eu, nós, eles, aqui e acolá: conjugações da invenção do outro	309
Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilinguístico	329
Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África: a Culminância da Experiência "Desfile de Turbantes"	338
Inclusão política e identidade cultural: reivindicações simbólicas dos movimentos negros brasileiros da década de 1970	347
A CULTURA ALIMENTAR E OS REFLEXOS DE UM APRISIONAMENTO DA CONDIÇÃO SOCIAL	365
Educação Integral como política pública de acesso à Educação Ambiental Patrimonial	375
Educação Ambiental Patrimonial: um conceito em construção	385
RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA: relatos de um adoecimento	395
Violência de gênero: uma questão cultural?	413
Poeira x Unicon: diferentes discursos	421
Questão racial e formação profissional em Serviço Social	435
Na construção de uma imagem, o passado se faz presente	445
"Antes de dançar o Coco era como estar no mundo, mas não existir": experiências dançantes de mulheres em contextos de políticas públicas culturais no Cariri Cearense	455
Escola e docência: a necessidade de uma práxis enquanto pedagogia engajada	465
Entre o pensar e o fazer: narrativas através das fotografias de quem vive a periferia	476
Presença da cultura italiana no município de Maravilha/SC: crenças e atitudes	486
A divisão do trabalho por gênero	500
Irunditia: as narrativas de viagem do toánucê Murillo de Campos nas expedições da comissão de Rondon	513
Entre a Loucura e o Crime: Os Discursos na Obra "Espiritismo no Brasil" (1931) De Leonídio Ribeiro e Murillo de Campos	521

Atitudes linguísticas de alunos hispanofalantes em torno das línguas na Unila	530
A CULTURA PATRIARCAL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO	540
Educação técnica e integração: a política de criação dos Institutos Federais de Fronteiras	553
A Marca Como Elemento Cultural – A Moda Ecológica de Flavia Aranha	569
Possibilidades Outras para (re)Pensarmos a Representação do Imaginário Sobre o Sujeito Negro no Ensino Brasileiro	581
Plurilinguismo e Pluriculturalidade: abordagem humanística	589
Marcas Territoriais da Multiculturalidade em Santos/SP: Imigrantes Portugueses e Espanhóis na Segunda Metade do Século 19	601
Olhar comum às visões plurais: os Festivais de Cinema Indígena no Brasil	613
A retroalimentação do excludente espaço escolar brasileiro: uma análise relativa à terceira revisão da Base Nacional Comum Curricular	639
CERÂMICA TUPIGUARANI DE CONTATO: RELAÇÕES INTERCULTURAIS ÀS MARGENS DO RIO IVAÍ-PR	647
A(s) voz(es) de Ellen Oléria: multiplicidade, interseccionalidade e resistência em uma carreira musical	657
Inventário virtual artístico: um projeto educativo de resgate da memória histórico-cultural da cidade de Jaguariaíva/PR	678
Relato da tutoria no curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais	694
A (de)colonialidade do patrimônio na América Latina: lugares do negro e do indígena no caso brasileiro e argentino	701
Carreras de pre-grado: una oportunidad para fortalecer la política pública de territorialización de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)	716
Silviano Santiago: o intelectual desobediente (trans)fronteiriço	726
O Ensino das Artes na Escola Indígena Wakōmēkwa: diálogo entre os agentes sociais e a cultura tradicional	735
Produção de Sentido em O Continente: Movimentos do Tempo e do Vento	749
"¡Es muy difícil! ¡Es muy difícil!" Quando as barreiras linguísticas conduzem à margem: a necessidade de um acolhimento intercultural e de uma formação pedagógica em línguas	768
A prática docente Guarani Mbya – liderança, engajamento e luta	787
MOVIMIENTOS SOCIALES, IDENTIDADES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN AYMARA	798
Maracatu do Baque Virado: Da extensão ao diálogo	816

Educação e cultura em debate para o ensino de arte subalterno	830
Estudos pós-coloniais e educação: diálogos com o currículo escolar e as relações étnico-raciais	855
Pontes e Viadutos e a Cidade Contemporânea: Pontes ou zonas Fronteiriças na Cidade?	865
Estudos para incentivar soluções sociocriativas por meio de tecnologias sociais na América Latina	881
La mujer sin cabeza: falências narrativas no cinema de fluxo	893
RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPONESAS NO CERRADO GOIANO	906
Perspectivas do exílio na poesia de Pizarnik	911
CÓDIGO> FALA> RUÍDO: A PALAVRA EM ESTADO DE POESIA QUE PROVOCA MOVIMENTO, EMOÇÕES E FERIDAS	927
Práticas de racismo e xenofobia contra universitários estrangeiros oriundos de países caribenhos em Belém do Pará	937
A atuação e mobilização de movimentos sociais para a implementação das políticas públicas de comunicação no Brasil	953
Corpo e Presença: experiências dentro e fora da sala de aula	971
Perspectivas do trabalho criativo entre artesãs e designers no Maranhão contemporâneo	984
A influência da cultura britânica no arquipélago Falkland/Malvinas e suas repercussões na contenda territorial.	993
O PERFIL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL CÍRCULO OPERÁRIO DE DUQUE DE CAXIAS-RJ: FATOR DE DESEMPENHO NO ENEM	1004
Diversidade Cultural e Tecnologias Sociais: estudos para incentivar a autogestão de comunidades do Brasil e Argentina	1022
OS QUINZE ANOS DA LEI 10.639/03 : Realizações e Perspectivas no Contexto da Formação de Professores	1033
BIOgeografias Como Perspectiva Epistêmica das Artes Visuais Descoloniais Fronteiriças	1057
A tonada Palhaço: comicidade ritual presente na Danza de Tijeras da Sequia Tusuy, em Puquio – Peru	1082
Mulheres Imigrantes no Mercado de Trabalho: Políticas Públicas, Ações Comunitárias, Proteção Legal e Integração Social	1099
Deslocamento Na Fronteira: Possibilidades E Limites De Construções Identitárias	1111
Produções de Sentido e Ressignificações nas Narrativas da MPB: "Arrumando Letras" no Megafone da Internet	1127
Iberescena: reflexões sobre uma ferramenta de fomento	1150

Memória Coletiva e Objetos Biográficos: estudo dos oratórios em Minas Gerais/Brasil do período colonial	1170
Formação Continuada e Ensino de História: desafios em pluralidade de contextos.	1182
As Novas Tecnologias na Igreja Assembleia de Deus	1194
Clarice e Macabéa: representações do bios e da morte	1206
Aisthesis e a Fruição Estética	1215
Sou Diáspora: Construção Social e Mobilidade através da Memória de Haitianos no Brasil	1229
Memória Cultural: uma experiência em comunidades de Minas Gerais/Brasil	1253
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: AS ESCOLAS DA COMUNIDADE KALUNGA EM CAVALCANTE / GO	1263
O Cordel em Sala de Aula	1273
Mayaelo: "Construir Comunidad Tejiendo Sensibilidades"	1285
Das Fronteiras Culturais e de Territórios Geográficos: Crianças Indígenas Kaingang da Aldeia à Cidade	1294
A ESCOLA INDÍGENA WAKÕMĒKWA E SEUS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	1304
Diversidade cultural e a preservação de acervos audiovisuais do eixo sul	1315
América Latina por trás das fotos: A vivência com povos e comunidades latino-americanas como instrumento de formação social e profissional	1331
Que política cultural é essa? Reflexões sobre a gestão pública da cultura nas universidades estaduais do Brasil	1354
Clarice Lispector na sala de aula: um caminho para a formação do leitor literário	1369
A presença de haitianos no oeste catarinense: o encontro com a branquitude	1387
A utilização das novas tecnologias no auxílio à Produção Cultural: Um estudo de caso da plataforma "Queremos!"	1407
"A gente quer comida, diversão e arte" - ação coletiva na cidade física e virtual	1419
A Potência nos Usos dos Recursos Tecnológicos e Audiovisuais para a Autoformação Docente	1431
Cartografias afetivas e a resignificação dos espaços e sensibilidades na urbe	1444

O centenário de "Pelo Telephone": A Biblioteca Nacional como pilar da institucionalização e preservação da história do samba	1464
Marambiré como Patrimônio Cultural e Instrumento de Resistência do Quilombo do Pacoval/Pará	1474
Globalização, Mobilidade e Trabalho na Rota do Turismo Popular	1492
Projeto Rádio Noroeste e Coletivo Magnífica Mundi - Formação Popular e Comunicação Comunitária	1518
Rede Carioca de Rodas de Samba e o fomento a economia criativa: Estudo de caso da roda Time de Crioulo	1530
FESTIVAL DE PARINTINS – A EPOPEIA CABOCLA E A SEMIOSE LINGUÍSTICA E CULTURAL	1539
Feminismo e Arte Contemporânea: A transfiguração e a (re)significação de poéticas	1567
Aprendizagens e desaprendizagens sobre direitos sexuais e reprodutivos perante as experiências de saúde das mulheres negras rurais maranhenses	1576
Quem vive à margem tem direito a memória? Considerações sobre a memória de pessoas trans* no Brasil e o espaço da Casa Florescer	1585
"Patrões", "pilotos", "batedores", "bandeirinhas" e o Estado: um estudo sobre o "contrabando" de cigarros na fronteira Paraguai-Brasil	1597
Araés, Território Possível: Uma Experiência Socio Estética	1615
O PROBLEMA DO COLONIALISMO NA ERA DOS MUSEUS HIPERCONECTADOS	1625
Espaço público em sítios históricos urbanos no processo de formação territorial na América Latina	1644
Os Batuques por negros e brancos	1656
LÍNGUAS INDÍGENAS AMEAÇADAS, POR UM PROTAGONISMO INDÍGENA – discussões e resultados iniciais	1666
Patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros: patrimônio subalterno?	1678
Conceição Evaristo: escrevivências do corpo	1690
AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA OBRA DESONRA DE JM COETZEE	1701
Um limite de língua ou um limite de cor?	1711
Cobertura jornalística e mobilização das emoções: as mortes de Luis Alberto Spinetta e Gustavo Cerati nas páginas de Clarín e Página/12	1718
Literatura e Performance: a presença das mulheres em slams	1736
Análise do sistema de classificação por cor/ raça no Brasil	1754

ANENN: o esboço de um sonho	1775
(RE) FAZENDO O SABER: raízes culturais e valorização identitária em sala de aula	1802
GASTRONOMIA E TURISMO: REFLEXÕES SOBRE A PRESERVAÇÃO DA CULINÁRIA TRADICIONAL NA CIDADE DE CALDAS NOVAS (GO)	1817
Os múltiplos extermínios dos corpos negros pela violência na linguagem: Uma reflexão interseccional e decolonial das Fake News sobre Marielle Franco	1831
MEMÓRIAS SUBMERSAS: análise sobre as memórias coletivas na formação do reservatório de Itaipu	1848
Quebrando Urnas: as formas de silenciamento e apagamento da cultura material e memória utilizadas pelos invasores europeus na Manaus colonial (séc.XVII-XIX)	1860

A representação do outro: as modificações na concepção do “estrangeiro”, no imaginário dos estudantes universitários transnacionais da Tríplice Fronteira.¹

La representación del otro: las modificaciones en la concepción del "extranjero", en el imaginario de los estudiantes universitarios transnacionales de la Triple Frontera.

The representation of the other: the modifications in the conception of the "foreigner", in the imaginary of the transnational university students of the Triple Frontier.

Suzana Angela Biesdorf²

Resumo

Ocorreu, nas últimas décadas, um boom universitário, na região da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. No presente artigo, pretendo estudar o impacto da convivência cultural nos estudantes universitários fronteiriços desta região. Os mesmos se deslocam cotidianamente entre os países onde vivem e onde estudam, na denominada região da Tríplice Fronteira. Pretendo, deste modo, verificar como se dão as mudanças na representação do “outro”, a partir da vivência transitória desses estudantes em outro país. No que se refere ao desenho da pesquisa, preliminarmente, farei uma breve dissertação sobre os conceitos de fronteiras e ambientes fronteiriços. Na sequência, uma sucinta análise acerca da utilização da expressão “Tríplice Fronteira” para denominação da zona geopolítica em questão. Ainda, abordarei o processo de interação cultural e linguística na território em análise. Por fim, entrevistarei estudantes, dos três países, no intuito de proceder à análise proposta. Pude verificar nesta pesquisa que cruzar a fronteira, para estudar uma carreira universitária, não implica apenas na aquisição de conhecimento formal e técnico. Há significativa troca de experiências, com o compartilhamento de costumes e formas de comunicação. Também houve drástica mudança de concepção, para melhor, sobre o “outro”, ou seja, acerca do país vizinho e das pessoas que o habitam.

Palavras-Chave: Fronteira; Ambiente fronteiriço; Estudantes universitários; Interação linguística e cultural; Representação do outro.

Resumen

Se ha producido en las últimas décadas un boom universitario, en la región de la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. En el presente artículo, pretendo estudiar el impacto de la convivencia cultural en los estudiantes universitarios fronterizos de esta región. Los mismos se desplazan cotidianamente entre los países donde viven y donde estudian, en la denominada región de la Triple Frontera. Por lo tanto, deseo comprobar cómo se dan los cambios en la representación del "otro", a partir de la vivencia transitoria de esos estudiantes en otro país. En lo que se refiere al diseño de la investigación, preliminarmente, haré una breve disertación sobre los conceptos de fronteras y ambientes fronterizos. A continuación, un breve análisis sobre la utilización de la expresión «triple

¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; UNILA; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; suzana.biesdorf@unila.edu.br

frontera» para la denominación de la zona geopolítica en cuestión. A continuación, abordaré el proceso de interacción cultural y lingüística en el territorio en análisis. Por último, entrevistaré a estudiantes de los tres países con el fin de proceder al análisis propuesto. Pude comprobar en esta investigación que cruzar la frontera para estudiar una carrera universitaria no implica sólo la adquisición de conocimiento formal y técnico. Hay un significativo intercambio de experiencias, con el intercambio de costumbres y formas de comunicación. También hubo un drástico cambio de concepción, para mejor, sobre el "otro", o sea, acerca del país vecino y de las personas que lo habitan.

Palabras clave: Frontera; Medio Ambiente Fronterizo; Estudiantes Universitarios; Interacción lingüística y cultural; Representación del otro

Abstract

In the last decades, there has been a university boom in the region of the triple border between Argentina, Brazil and Paraguay. In this article, I intend to study the impact of cultural coexistence on the border university students of this region. They travel daily between the countries where they live and study in the so-called Triple Frontier region. I intend, therefore, to verify how the changes in the representation of the "other" take place, from the transitory experience of these students in another country. As far as the research design is concerned, I will first make a brief dissertation on the concepts of frontiers and border environments. This is followed by a brief analysis on the use of the term "Triple Border" to designate the geopolitical zone in question. Still, I will approach the process of cultural and linguistic interaction in the territory under analysis. Finally, I will interview students from all three countries in order to carry out the proposed analysis. I could verify in this research that crossing the border to study a university career does not only involve the acquisition of formal and technical knowledge. There is a significant exchange of experiences, with the sharing of customs and forms of communication. There has also been a drastic change in conception, for the better, about the "other," that is, about the neighboring country and the people who inhabit it.

Keywords: Border; Frontier environment; University students; Linguistic and cultural interaction; Representation of the other.

1. Introdução

Nas duas últimas décadas, ocorreu um *boom* universitário na região da Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, especialmente nas cidades de Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*.

Em Foz do Iguaçu, o crescimento do polo universitário ocorreu a partir de um contexto nacional de forte expansão e interiorização do ensino superior privado, com incentivo governamental, a partir de políticas públicas de bolsas integrais e parciais para alunos carentes (PROUNI) e de financiamento subsidiado (FIES).

No tocante às universidades públicas brasileiras, houve um expressivo aumento na oferta de cursos na UNIOESTE (universidade pública estadual), bem como a criação, em 2010, da UNILA (universidade federal de integração latino-americana).

No lado paraguaio, *Ciudad del Este*, foi criada em 1993 a UNE (*Universidad Nacional del Este*), objetivando a interiorização do ensino universitário público no país, até então restrito à região metropolitana da capital paraguaia, Assunção.

Houve também um forte crescimento do ensino privado, com a implantação, na região, da *Universidad Privada del Este* – UPE, da *Universidad Politécnica y Artística del Paraguay* – UPAP, dentre outras.

O forte crescimento da demanda por essas universidades privadas paraguaias também decorreu do exponencial crescimento do número de alunos brasileiros nos cursos de Medicina.

Na cidade de *Puerto Iguazu*, no lado argentino da fronteira, existem polos de atendimento das faculdades de *Misiones* e *Buenos Aires*, dentre outras.

Os estudantes a serem entrevistados para o presente estudo serão os brasileiros que estudam no Paraguai, em *Ciudad del Este*, e que frequentam, principalmente, o curso de Medicina; os paraguaios e argentinos que vêm para Foz do Iguaçu, no Brasil, em busca de acesso à universidade pública gratuita (Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA); bem como eventuais brasileiros e paraguaios que estudem em *Puerto Iguazu*, na Argentina.

Utilizando tal ferramenta (entrevistas), pretendo verificar como se dão as mudanças na representação do “outro”, a partir da vivência transitória dos estudantes universitários fronteiriços em outro país.

Além disso, também analisarei o impacto da convivência cultural e linguística, nesses estudantes, durante sua trajetória universitária.

2. Métodos

Para SILVA et al. (2005), o contexto das interações sociais é formado por diversos conceitos e significados, que são socialmente construídos. O que busco neste estudo é exatamente uma análise interpretativa dos significados das relações sociais entre sujeitos de diferentes origens culturais, que convivem no contexto universitário da Tríplice Fronteira. Diante do objetivo proposto, o presente estudo será delineado no método qualitativo.

A pesquisa será de cunho descritivo, posto que a mesma analisa, observa, registra e correlaciona aspectos que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los.

Será feito um levantamento bibliográfico no intuito de relacionar o estudo com as teorias sobre fronteiras, culturas, interação cultural e linguística, a fim de embasar as hipóteses levantadas e os resultados alcançados.

A coleta de dados desta pesquisa se dará através da pesquisa bibliográfica e do estudo de campo. Na pesquisa de campo serão entrevistados estudantes que se deslocam cotidianamente entre os países nos quais vivem e naqueles em que estudam, na Tríplice Fronteira. A ferramenta utilizada será um questionário veiculado *on line* (redes sociais, correios eletrônicos, etc.) para estudantes brasileiros, paraguaios e argentinos da região.

3. Sobre as Fronteiras

Segundo Apadurai (1999), vivemos um momento paradoxal, no qual coexistem simultaneamente um recrudescimento do nacionalismo e um declínio do Estado-Nação moderno (entendido como organização compacta e isomórfica de território, *ethnos* e aparelho governamental).

Nos países integrantes do Mercosul, o processo de integração não se processou com a mesma intensidade do que na União Europeia (livre trânsito de pessoas e mercadorias). No entanto, a despeito da ausência de consenso entre os governos dos países desse bloco latino-americano, no sentido de um aumento maior de integração, as pessoas e empresas têm intensificado o nível de cooperação entre as citadas nações.

Para Paasi (1999), as fronteiras são tanto símbolos quanto instituições que produzem, simultaneamente, distinções entre grupos sociais, e são produzidas por eles. Elas separam grupos e comunidades sociais, mas também mediam contatos entre eles. As fronteiras fornecem padrões normativos que regulam e direcionam as interações entre membros de grupos sociais, regras sobre como cruzar fronteiras e regras que governam a troca entre as pessoas, bens e mensagens simbólicas.

Como símbolos, elas são meios e instrumentos de controle social e comunicação e construção de significados e identidades. Como instituições, conectam o passado, o presente e o futuro, ou seja, elas constroem uma continuidade para interação social.

Para Martinez (1994), infinitas variações hão de se esperar no meio fronteiro por conta das divergências na interação fronteira, em função da heterogeneidade, tamanho das nações, relação política, níveis de crescimento, configuração étnica, cultural e linguística.

3.1 O ambiente da fronteira

As região fronteiriças são *loci* que possuem, em regra, características não encontradas em nas regiões centrais dos países. São nestas regiões em que ocorrem, mais intensamente, as interações transnacionais, tanto as de natureza econômica quanto aquelas de caráter político e cultural.

Os conflitos de natureza bélica se iniciam nestas regiões; a acomodação dos mesmos também se dá nos polos fronteiriços.

De acordo com Martinez (1994) existem quatro tipos de interação fronteiriça: a) alienadas; b) coexistentes; c) interdependentes; d) integradas.

Nas fronteiras alienadas existe pouca ou quase nenhuma interação. Esta alienação é causada por guerras, disputas políticas, nacionalismo extremado, animosidade ideológica, inimizade religiosa, divergências culturais e rivalidade étnica, ainda, um controles rígidos sobre os tráfegos fronteiriços. Um exemplo atual é a fronteira entre a Coreia do Norte e Coreia do Sul.

Nas fronteiras coexistentes, existem conflitos que, no entanto, são gerenciáveis. O modelo coexistente também ocorre quando as condições desfavoráveis internas, em um ou outro país, impedem cooperação binacional.

Em ambos os casos, existe um gerenciamento de crise que permite a manutenção de um padrão mínimo de estabilidade de relacionamento. Um exemplo contemporâneo deste tipo de fronteira é a de Israel e Egito.

No modelo de fronteiras interdependentes, a região fronteiriça é simbioticamente conectada com a outra. Isso é possível através de relações internacionais estáveis e a existência de um ambiente econômico favorável. Há mútuo benefício econômico e troca paritária.

A interdependência econômica cria muitas oportunidades para as fronteiras estabelecerem relações sociais além da barreira, o que permite significativo intercâmbio cultural.

O sistema econômico gera um sistema social e cultural binacional. No entanto, há casos de fronteiras interdependentes nas quais há uma assimetria entre os parceiros binacionais. Nestes casos, uma nação é mais forte que a outra e, conseqüentemente, é dominadora. O país

mais rico extrai matéria prima e mão-de-obra barata do lado mais pobre. Um modelo a ser citado é o da fronteira entre Estados Unidos e México.

Já no caso das fronteiras integradas, há a eliminação das principais diferenças políticas e barreiras comerciais. Não há restrições no que se refere à mobilidade humana.

O nacionalismo dá lugar a um novo internacionalismo que enfatiza a paz, relações e melhorias na qualidade de vida para as nações através do comércio e da tecnologia.

As duas nações, no mesmo nível de desenvolvimento, convivem integradamente. No entanto, para que isso ocorra, as mesmas precisam estar simétricas: políticas estáveis, segurança militar e economicamente fortes.

Como exemplo, Bélgica e sua vizinhança; região basiliensis (Suíça, França e Alemanha) são pioneiras nas novas formas de cooperação e planejamento internacional.

A seguir, analisarei a Tríplice Fronteira, que é o ambiente deste estudo.

3.2 A Tríplice Fronteira em tela

A região da Tríplice Fronteira foi inicialmente colonizada por exploradores de madeira, erva mate e outros produtos de natureza extrativista. Outro fator inicial no processo colonizatório foi a instalação das Forças Armadas, nos três países, em razão da demarcação e controle dos territórios dos respectivos países.

A explosão populacional na região ocorreu a meados da década de 1970, com a assinatura do tratado de Itaipu, entre Brasil e Paraguai, e a vinda de milhares de trabalhadores, de todo o Brasil, para a instalação da usina hidrelétrica.

Simultaneamente, neste período ocorreu um grande aumento do comércio binacional entre Brasil e Paraguai, tanto com a implantação de empresas exportadoras do lado brasileiro, nos bairros adjacentes à Ponte da Amizade (Vila Portes e Jardim Jupira, em Foz do Iguaçu) quanto no lado paraguaio.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, ocorreram dois fenômenos socioeconômicos, simultaneamente: a forte redução na utilização de mão-de-obra pela Itaipu Binacional e a explosão do “comprismo”, que se caracterizou pela prática de contrabando e descaminho, por pessoas excluídas do mercado de trabalho formal.

Na referida década de 1990, em função do aumento do narcotráfico, da prática de assaltos contra os “compristas” e do roubo de veículos brasileiros com destino para o Paraguai, ocorreu um intenso incremento dos índices de crimes violentos na região, relacionados com os conflitos entre diversos grupos criminosos que controlavam as rotas e territórios do tráfico, bem como os portos clandestinos, em ambos os lados da fronteira, utilizados para a passagem de mercadorias contrabandeadas, armas, drogas, cigarros e munição.

Em relação a denominação desta região, integrada pelas cidades de *Puerto Iguazú* (Argentina), *Ciudad del Este* (Paraguai) e Foz do Iguaçu (Brasil), como Tríplice Fronteira, Montenegro (2007), informa que tal denominação passou a ser utilizada a partir da suspeita de terroristas islâmicos na região, após os atentados na embaixada de Israel na Argentina, em 1992. A oficialização do nome de Tríplice Fronteira se deu em 1998, após a assinatura, pelos governos dos três países, de um plano de segurança para a região.

A mesma autora reforça que a instituição Tríplice Fronteira se conforma, portanto, como uma entidade cuja existência transcende os limites jurídicos entres os respectivos países.

Menciona que, especialmente a partir do ataque às torres gêmeas, nos EUA, em 11 de setembro de 2001, a mídia passa a reforçar a ideia de que a região é uma “zona cinzenta”, uma espécie de território sem lei, que escapa ao controle do poder estatal.

A referida pesquisadora ainda cita que, especialmente após o crescimento acelerado dos últimos quarenta anos, o espaço se tornou uma região transnacional, com intensa circulação de pessoas, bens e significados. Cita, ademais, que este *locus* possui grande diversidade cultural, em razão do grande número de imigrantes árabes, chineses, coreanos, dentre outros.

Consequentemente, podemos concluir que a referida Tríplice Fronteira se enquadra, a partir do modelo exposto no tópico anterior, proposto por Martinez (1994), na categoria de fronteira interdependente.

Todavia, as relações entre os diversos países não é exatamente simétrica. No lado paraguaio, em *Ciudad del Este*, há uma forte presença de empresas e empresários brasileiros, especialmente em ramos de atividade cuja origem das mercadorias é o Brasil, tais como autopeças, equipamentos agrícolas, ferramentas e concessionárias de veículos.

Em Foz do Iguaçu, é pequena a presença de empresas paraguayas e argentinas. A cidade, no entanto, fornece grande parte dos produtos hortifrutigranjeiros consumidos na cidade-gêmea

paraguaia. Os comércios dos ramos de confecções, calçados, gastronômico, dentre outros, também são fortemente frequentados tanto por argentinos quanto por paraguaios.

Há, ainda, significativa presença de vendedores ambulantes paraguaios, no lado brasileiro da fronteira, que comercializam diversos produtos (alho, frutas, além de diversas mercadorias oriundas do Paraguai).

Em *Puerto Iguazu*, é forte a presença brasileira relacionada ao turismo, com intenso fluxo de vans, táxis e veículos particulares, com destino às Cataratas argentinas e aos bares, restaurantes e à feira livre da cidade.

Há, portanto, um intenso trânsito de pessoas, mercadorias e serviços. Assim sendo, também há relevante interação cultural e linguística entre os povos.

3.3 A interação cultural na região

De acordo com Febvre *in* Kuper (2002), (1930, apud Eliot, 1939), (...) “uma cultura é mais do que a reunião de artes, costumes e crenças religiosas. Todas essas coisas agem entre si, e para compreender verdadeiramente uma é preciso compreender todas”. O mesmo autor sumariza que “cultura inclui todas as atividades e interesses característicos de um povo”.

Geertz (1997), citando Max Weber, que afirma que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, defende que a análise cultural não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Entre as especificidades da fronteira, ainda se fala de uma construção de identidade do povo fronteiriço. Para Paasi (1999) as identidades são produzidas através das fronteiras e elas se tornam parte de identidades coletivas, memórias compartilhadas e senso de continuidade entre gerações.

As identidades são frequentemente representadas em termos de uma diferença entre Nós e os Outros, em vez de ser algo intrínseco a um determinado grupo de pessoas. Apesar do conceito de identidade ser baseado na diferenciação, isto não significa uma inevitável animosidade em relação ao Outro.

Dou início a este tópico sublinhando que os destinos do forte processo imigratório na Tríplice Fronteira foram principalmente as cidades de Foz do Iguaçu, no Brasil e *Ciudad del Este*, no Paraguai.

A construção da barragem de Itaipu se deu a partir de um acordo binacional entre os referidos países, que acarretou na vinda de milhares de trabalhadores de ambos os países para a construção da usina; o fenômeno do “comprismo” também teve como principais polos o Brasil, como destino e o Paraguai, como origem das mercadorias.

Ainda, analisando não apenas a economia das fronteiras, ressalto que a forte presença brasileira no setor do agronegócio paraguaio também redundou em um aumento das populações e da atividade econômica de Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*.

Assim, há uma enorme discrepância entre as populações de Foz do Iguaçu (264.044 habitantes – IBGE/2017) e *Ciudad del Este* (299.255 habitantes – DGEEC/2015) com *Puerto Iguazu* (82.849 habitantes – INDEC/2010).

Houve também um significativo processo imigratório, nas cidades brasileira e paraguaia, que envolveu a vinda de milhares de pessoas do Oriente Médio (Palestina, Líbano e Síria, dentre outros países), criando o segundo maior contingente populacional árabe-descendente do Brasil, na cidade de Foz do Iguaçu.

Com a chegada desta colônia, ocorreu a instalação de duas mesquitas e duas escolas árabes, na cidade brasileira. A atividade principal desta população é a de natureza comercial.

Nessas cidades também ocorreu um significativo aumento das populações oriundas do Extremo Oriente, majoritariamente de chineses étnicos (Taiwan) e de coreanos, cuja atividade predominante também é o comércio.

Também habitam a região as populações indígenas que, por falta de políticas públicas efetivas, vivem sob condição precária.

Silva (2008) relata que, diferentemente das condições do imigrante argelino na França, estudadas por Sayad (1998), onde o imigrante será sempre imigrante e estrangeiro, o esforço do poder público, na cidade de Foz do Iguaçu, parece ser o de constituir o imigrante na condição de cidadão.

Ainda, a autora informa que o governo do município de Foz do Iguaçu criou uma logomarca para a cidade: “Foz, a cidade de todos nós”. Segundo a mesma: “Esse emblema também parece expressar o reconhecimento público de um elemento marcante da formação da sua estrutura urbana, constituída pela história da chegada de sucessivos grupos, nacionais e estrangeiros, que emigraram em busca de oportunidades e de outras inúmeras razões.”

A marcante presença histórica de diversos fluxos migratórios, com distintas origens, parece efetivamente ter criado, na região, um ambiente no qual há maior diversidade cultural do que em outras cidades do mesmo porte, nas regiões mais centrais dos respectivos países, em que, normalmente, há maior homogeneidade no processo colonizatório.

É certo que as diversas comunidades étnicas ainda possuem espaços próprios, onde compartilham seus valores e crenças, culturais e religiosas.

Todavia, é inegável que os elementos oriundos das diversas culturas passaram a ser “apropriados” pela cultura típica da região e, de certa forma, foram resinificados como elementos de uma nova cultura.

Deste modo, o narguilé, de origem árabe, é um elemento presente em múltiplas rodas de conversas entre os jovens da fronteira, mesmo naquelas formadas por pessoas sem qualquer descendência árabe.

O mate ou o tereré também podem ser vistos numa roda de conversa entre um nordestino, que estuda medicina no Paraguai, um jovem comerciante de descendência chinesa e um argentino, que estuda em uma universidade pública brasileira.

Apesar dos diversos grupos ainda não se encontram em um processo pleno, completo, de integração, é inegável que as teias de relações e significados construídas na região criaram um caldo de cultura próprio da região que, sem dúvida, pode ser denominada de cultura da Tríplice Fronteira.

3.4 A interação linguística na Tríplice Fronteira

No que se refere ao aspecto linguístico, as principais interações são entre as populações de fala hispânica e aquelas de língua portuguesa. Cumpre ainda citar a forte presença do guarani, idioma da população nativa indígena, que também é idioma oficial do Paraguai.

A população local denomina de “portunhol” a mescla de palavras utilizadas na interações entre estas populações.

Segundo Bonfim (2012), o portunhol da fronteira não se confunde com as alusões jocosas utilizadas por publicitários, que se referem meramente ao uso de duas ou três interjeições em espanhol, na peça publicitária, visando dar efeito cômico à mesma. Tampouco se refere ao que a linguística denomina de interlíngua, que seria “a linguagem produzida por

um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna (...)³.

Trata-se de um fenômeno linguístico que permeia a grande fronteira entre o Brasil e os países que o circundam, nos mais de 16.000 km de fronteira, que se molda a partir da necessidade de comunicação, nas trocas econômicas e culturais desenvolvidas em tais regiões.

No caso da fronteira Brasil/Paraguai, Diegues (2005), citado por Bonfim (2012) denominou a interação linguística de “*portuñol selvaje*”: “*U portuñol salvaje es la língua falada em la frontera du Brasil com u Paraguai por la gente simples que increíblemente sobrevive de teimosia, brisa, amor al imposible, mandioca, vento y carne de vaca.*”

Todavia, as interações linguísticas na fronteira não se limitam ao português, espanhol e guarani. A supramencionada diversidade étnica da região faz com que, estejam presentes nas conversas do cotidiano o árabe, o mandarim e o coreano.

A criação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), no município de Foz do Iguaçu, bem como o recente fenômeno migratório haitiano para o Brasil, implicaram na presença, na região, de novos sons e fonemas, como a presença do *créole*.

O intenso fluxo turístico mundial, em razão da existência das Cataratas do Iguaçu e da usina da Itaipu, tornam usual a presença do inglês, francês, alemão, italiano e japonês na cidade.

Por óbvio, o alcance e a penetração recíproca destes idiomas, neste meio fronteiriço, depende vários fatores.

O primeiro fator citado por Day (2013) é a distância de poder. Segundo a autora, tal conceito “está diretamente vinculada à relação de motivos que um indivíduo possui para aprender e para utilizar uma determinada língua.”

Neste sentido, cumpre frisar que os idiomas preponderantes no setor turístico da cidade são o inglês e o espanhol, sendo que a utilização do primeiro está intimamente vinculada à hegemonia norte-americana no cenário econômico e político mundial do pós-guerra.

³ Interferência, Interlíngua e Fossilização. Ricardo Schütz. Atualizado em 1 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html> ; acesso em 06/06/2018.

Ainda no que se refere à correlação entre língua e poder, parece-me impressionante a resistência do idioma nativo do povo guarani, na população paraguaia, em face do agressivo processo colonizatório espanhol na América Latina.

No Brasil, por exemplo, a resiliência do tupi-guarani e das demais línguas nativas, no conjunto da população não-nativa, se restringiu exclusivamente a nomes de rios, cidades e ruas.

A penetração recíproca entre o espanhol e o português na região é facilitada por dois outros fatores, denominados pela pesquisadora supramencionada de distância geográfica e distância interlinguística.

A extensa fronteira entre o Brasil e os países hispano-falantes da América do Sul criam um ambiente propício para que os sons e fonemas da língua não-nativa, do país contíguo, sejam familiares, especialmente nas regiões mais próximas aos limites fronteiriços.

Da mesma forma, a raiz comum latina de ambos os idiomas faz com que exista uma pequena distância interlinguística entre os mesmos, facilitando o aprendizado.

É possível concluir, conseqüentemente, que a região é um ambiente rico para o estudo das interações interlinguísticas, face à variedade de fatores que interagem na comunicação interpessoal da Tríplice Fronteira.

4. Análise dos dados

A pesquisa de campo se deu por meio de aplicação de questionário *on line*, com a utilização de um formulário com questões abertas, no *Google Drive*. O período de disponibilização do mesmo foi de vinte dias.

Na coleta dos dados foi possível ter acesso às amostras de estudantes dos três países vizinhos, Argentina, Brasil e Paraguai, totalizando vinte entrevistados.

No que tange à nacionalidade, nove estudantes se declararam brasileiros, sete paraguaios e quatro argentinos. Onze estudam ou estudaram no Brasil, sete no Paraguai e dois na Argentina.

Quanto à faixa-etária, dez estudantes declararam ter entre 17 a 22 anos; cinco entre 23 a 29 anos e cinco acima de 30 anos. No tocante ao gênero, treze estudantes se declararam do gênero feminino e sete do gênero masculino.

Em relação ao tempo em que estudam ou estudaram no país vizinho, cinco estudantes estudam há menos de 1 ano, cinco entre 1 a 2 anos; oito entre 2 a 3 anos e dois há mais que 3 anos.

A maioria dos entrevistados (nove) é brasileira (45%); sendo que, destes, sete estudam no Paraguai e apenas dois na Argentina. Trinta e cinco por cento dos entrevistados se declararam paraguaios; todos estudam no Brasil. Por fim, quatro estudantes (20%) se declaram argentinos, sendo que todos também estudam no Brasil.

Quando suscito o motivo pelo qual eles estudam fora de seu país, surgiram as seguintes respostas: dez estudantes (50%) declinaram questões econômicas (mensalidade menor e bolsa de intercâmbio); três estudantes (15%) apontaram o projeto UNILA, no Brasil, como fator decisivo; três estudantes (15%) informaram que buscaram estudar fora do país visando uma melhor qualidade de educação; dois estudantes (10%) mencionaram o interesse em estudar no exterior, simplesmente; um estudante (5%) sinalizou o interesse específico na carreira de medicina da UNILA e um estudante (5%) disse que há falta de reconhecimento profissional em seu país.

Dos dez estudantes que apontaram o fator econômico como elemento decisivo para buscar estudos universitários fora do país, seis deles são brasileiros que estudam Medicina no Paraguai.

Na sequência perguntei sobre o que lhes atraía no país antes de estudar nele. As respostas foram as seguintes: sete estudantes (35%) indicaram o comércio; quatro estudantes (20%) indicaram aspectos culturais e linguísticos; três estudantes (15%) mencionaram que quiseram estudar em uma cidade diferente da que vivem; dois (10%) citaram a segurança; um estudante (5%) indicou o turismo como fator prévio de interesse; um (5%) mencionou ver melhor opção de educação e dois (10%) não responderam;

Dos sete estudantes que indicaram a questão comercial como ponto de atração inicial no país antes de estudar nele, cinco são brasileiros que foram estudar no Paraguai.

Em relação ao que **não** lhes parecia interessante no país antes de estudar nele verifico que: nove estudantes (45%) levantaram questões linguísticas e culturais; três entrevistados (15%) apontaram questões sociopolíticas, tais como o atraso no desenvolvimento e a corrupção; um estudante (5%) indicou a mercantilização da religião; um estudante (5%) informou a baixa

qualidade do estudo; um estudante (5%) menciona questão de segurança; outro (5%) a desorganização e quatro dos entrevistados (20%) não responderam/não informaram;

O próximo questionamento foi o seguinte: O que vê de **melhor hoje** no país vizinho em que estuda? Nove estudantes (45%) indicaram fatores culturais, tais como hospitalidade, receptividade e amabilidade; cinco (25%) apontaram fatores logísticos e de organização do país, tais como transportes; quatro (20%) sinalizaram a possibilidade de uma educação melhor; dois (10%) não responderam.

Em contraponto ao que foi perguntado acima, o foco da pergunta seguinte foi o questionamento acerca do que os entrevistados veem de **negativo hoje** sobre o país vizinho em que estudam. Sete dos entrevistados (35%) mencionaram questões políticas, tais como corrupção, governo Temer (Brasil) e Macri (Argentina); três (15%) avaliaram negativamente os quesitos de segurança, infraestrutura e organização; três (15%) viram a pobreza como fator negativo; dois (10%) disseram que não viram nada de negativo; dois (10%) levantaram as questões de preconceito com estrangeiros, conservadorismo religioso e tendência pró-militar e três pessoas (15%) não responderam.

No seguinte módulo de questões, perguntei sobre as pessoas do país vizinhos, se já as conheciam, como as viam e como as veem atualmente. Doze deles (60%) já conheciam pessoas do país no qual foram estudar os outros não (40%).

Solicitei que, usando poucos adjetivos, dissessem o que era o(a) “paraguaio(a)”, “brasileiro(a)” ou “argentino(a)” **antes** deste contato mais intenso. As respostas foram as seguintes: doze dos entrevistados (60%) levantaram questões negativas; sete estudantes (35%) suscitaram questões de ordem positiva e um aluno (5%) não respondeu.

Logo na sequência questionei sobre como passaram a ver essas pessoas após começarem a estudar no país.

Dezoito (90%) das respostas levantaram fatores de ordem positiva e somente dois (10%) entrevistados mantiveram suas opiniões negativas sobre os nativos do país vizinho.

No próximo bloco de questões levantei questões de ordem cultural e linguística, no intuito de verificar as influências destes fatores na comunicação e vivência destes estudantes. Perguntei, à princípio, qual idioma usam para se comunicar no país que estuda.

Assim, dos entrevistados dez (50%) responderam que utilizam tanto o idioma nativo quanto o do país em que estudam; sete (35%) disseram que utilizam somente o idioma do país em que estudam; dois estudantes (10%) que usam somente o seu idioma nativo e um estudante (5%) mencionou o Portunhol como forma de comunicação.

Ainda perguntei a eles se, quando retornam para suas casas, as pessoas da sua família mencionam alguma modificação em relação ao seu comportamento ou fala.

Doze entrevistados (60%) responderam que não e oito (40%) disseram que sim. Dos que responderam afirmativamente, as alterações percebidas pela família se referem a fatores linguísticos (utilização do idioma estrangeiro em casa) e alimentares (incorporação de comidas típicas do outro país).

A fim de complementar a questão acima, também questionei se existe algum costume do país que estuda ou estudou (hábito alimentar, musical, vestimenta, dentre outros) que tenha incorporado no seu dia-a-dia e quais seriam.

Doze estudantes (60%) responderam que sim e oito (40%) responderam que não. Eles mencionaram fatores culturais, tais como a música, a vestimenta e a alimentação (*tereré*).

Por fim, em relação à questão linguística questionei se existem palavras da língua do país em que estudam que foram incorporados a seu vocabulário diário e quais seriam.

Neste quesito a resposta positiva foi bem preponderante, posto que dezesseis (80%) entrevistados afirmam que sim e apenas (20%) dizem não. Os exemplos citados foram muitos, desde gírias, saudações e interjeições.

Finalizando o questionário, solicitei que adicionassem comentários que considerassem válidos para complementar a pesquisa, os quais transcrevo abaixo:

“Muy conciso el cuestionario”; “Estudar no país vizinho me gerava muito preconceito e percebi que minha ignorância me limitou a buscar esse sonho mais cedo”; “La inquietud de cualquier extranjero es la de que los brasileiros son egoístas en el sentido de que no quieren hablar el español”; “Muito obrigada Paraguai”; “Estudar fora do seu país não é fácil, são vários fatores que envolvem no seu psicológico, emocional, etc!!! Temos que ser fortes e não desanimar pq não é fácil...”; “Antes de julgar alguém ou uma cultura, procure conhecê-la.”; “Yo creo que el Paraguayo que vive en la frontera tiene mucha influencia del Brasil y digamos que en el idioma no tiene dificultad ninguna, en la musica tambien pasan mucho tiempo escuchando sertanejo, funk y eso va creciendo cuando estudias en el país vecino.

Y que tambien la educación es bien diferente y mucho mejor que a veces nos cuesta adaptarnos a su sistema.”; “Estudar no Paraguai mudou a minha visão sobre o país. Muitos têm "preconceito" (inclusive eu tinha um pouco), e julgam ser ruim. Mas pelo contrário, tem uma ótima qualidade, um ótimo preço se comparar ao Brasil.”

5. Conclusão

A análise dos dados coletados me permite inferir que o motivo preponderante de escolha da educação universitária em um outro país, nos estudantes entrevistados, foi o fator econômico, seja mediante a concessão de bolsa de estudo ou em razão de mensalidades menores no país vizinho. Destaco, neste tópico, a forte presença de brasileiros, na Tríplice Fronteira, que estudam Medicina no Paraguai, em razão do custo muito menor das mensalidades.

O interesse prévio no país vizinho se vinculava mais a fatores comerciais (compras) do que à busca por conhecimento da cultura do país limítrofe.

A dificuldade do idioma, os hábitos alimentares distintos e a xenofobia se apresentavam como as principais barreiras imaginadas pelos indivíduos entrevistados em relação ao futuro país de destino educacional.

A partir do contato, o mesmo percentual de entrevistados (45%) passou a apontar a boa receptividade que tiveram (amabilidade e hospitalidade) como os principais pontos positivos do país de destino.

A mesma mudança ocorreu na visualização do “outro”, de um conceito negativo - da visão prévia e arquetípica - para o conceito positivo, após o efetivo contato.

As palavras não-receptivos, racistas, preguiçosos, desorganizados, arrogantes, xenofóbicos foram, em regra, substituídas por ricos culturalmente, calorosos, avançados, capazes e inteligentes.

No que se refere aos aspectos linguísticos, o aprendizado de um outro idioma se apresenta como um ganho colateral dos estudantes entrevistados. Noventa por cento deles se comunicam utilizando a língua estrangeira na universidade; oitenta por cento dos mesmos fazem uso de interjeições e expressões do idioma não-nativo no seu cotidiano.

Em relação aos aspectos culturais, sessenta por cento dos entrevistados acabaram por incorporar hábitos alimentares, musicais e de vestimenta do outro país, no seu cotidiano.

Pude verificar nesta pesquisa que cruzar a fronteira, para estudar uma carreira universitária, não implica apenas na aquisição de conhecimento formal e técnico. Há significativa troca de experiências, com o compartilhamento de costumes e formas de comunicação. Também houve drástica mudança de concepção, para melhor, sobre o “outro”, ou seja, acerca do país vizinho e das pessoas que o habitam.

5. Referências Bibliográficas

- APPADURAI, Arjun. Soberania sin territorialidade. Notas para una geografía pónacional, 1997.
- DURHAN, Eunice. A dinâmica da cultura. Cosac & Naify, 2004.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
_____. O saber local. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- KUPER, Adam. Cultura, a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MARTINEZ, Oscar. Border People: Life and Society in the US-Mexico Borderlands; Tucson, 1994.
- MONTENEGRO, Silvia. La triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay: globalización y construcción social del espacio. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.
- PASSI, Anssi. Boundaries as Social Processes: Territoriality in the World of Flows; disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/232860815_Boundaries_as_Social_Processes_Territoriality_in_the_World_of_Flows ; acesso em 03/05/2018;
- SEGATO, R. L. La Nación y sus otros. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método In: Organ. Rurais agroind. Lavras (MG), n. 1, v. 7, p. 70-81, 2005. Disponível em:
http://ageconsearch.umn.edu/record/44035/files/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf . Acesso em maio de 2018.
- UDESC. Metodologia Científica e da Pesquisa. Pesquisa científica: conceito e tipos Disponível em:
<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/Unidade3aPesquisaCientifica.pdf> . Acesso em maio de 2018.
- SILVA, Regina Coeli Machado. Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 47, n. 2, p. 357-373, 2008.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e socio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Cadernos de Letras da UFF, v. 23, n. 47, 2013. Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/320>; acesso em 12/06/2018.

A Resistência é um Lugar Solitário?: Reflexões sobre Aquarius de Kleber Mendonça Filho⁴

La Resistencia es un Lugar Solitario: reflexiones sobre Aquarius de Kleber Mendonça Filho

The Resistance is a lonely Place?: reflexions about Aquarius by Kleber Mendonça Filho

Sullivan Charles Barros⁵

Resumo

Aquarius, filme de Kleber Mendonça Filho de 2016, narra à história de uma mulher que resiste. Assim, intransitivamente, Clara, a protagonista, mora há décadas em um edifício antigo de frente para a praia de Boa Viagem, no Recife. O prédio, que dá nome ao filme, está em processo de ser adquirido, apartamento por apartamento, por uma construtora que pretende derrubá-lo para construir um condomínio de luxo, mais moderno. No entanto, a empresa, representada pelo proprietário e seu neto, que foi estudar *business* nos Estados Unidos, encontra na figura de Clara um obstáculo: a mulher se recusa a vender o apartamento. Clara se nega a ceder às propostas, intimidações e ameaças da construtora. Ela resiste, mesmo que para isso acabe sendo taxada de louca, de velha chata, de barraqueira. Porque a resistência exige coragem, exposição, enfrentamento. Neste sentido, a proposta de análise *Aquarius* acaba por apontar para a reflexão do cotidiano, onde há pessoas resistindo diariamente, das mais diversas formas, muitas vezes sem serem notadas. Há várias Claras ao nosso redor. Nós as conhecemos, vivemos e trabalhamos com ela. Às vezes, somos nós. Os padrões impostos pela sociedade que vivemos, o mercado e os interesses de quem têm mais poder espera que as pessoas se conformem, sigam o que foi estabelecido, obedeçam. Nesse contexto, dizer “não” se transforma em um ato político.

Palavras-Chave: Aquarius; Resistência; Pertencimento; Cinema; Brasil.

Resumen

Aquarius, película de Kleber Mendonça Filho de 2016, narra la historia de una mujer que resiste. Así, intransitivamente, Clara, la protagonista, vive desde hace décadas en un edificio antiguo frente a la playa de Boa Viagem, en Recife. El edificio, que da nombre a la película, está en proceso de ser adquirido, apartamento por apartamento, por una constructora que pretende derribarlo para construir un condominio de lujo, más moderno. Sin embargo, la empresa, representada por el propietario y su nieto, que fue a estudiar negocios en Estados Unidos, encuentra en la figura de Clara un obstáculo: la mujer se niega a vender el apartamento. Clara se niega a ceder a las propuestas, intimidaciones y amenazas de la constructora. Ella se resiste, aunque para eso acabe siendo gravada de loca, de vieja aburrada, de tienda. Porque la resistencia exige coraje, exposición, enfrentamiento. En este sentido, la propuesta de análisis *Aquarius* acaba por apuntar a la reflexión de lo cotidiano, donde hay personas resistiendo diariamente, de las más diversas formas, muchas veces sin ser notadas. Hay varias claras a nuestro alrededor. Las conocemos, vivimos y trabajamos con ella. A veces, somos nosotros. Los patrones impuestos por la sociedad que vivimos, el mercado y los intereses de quienes tienen más poder esperan que las personas se conformen, sigan lo que fue establecido, obedezcan. En ese contexto, decir "no" se transforma en un acto político.

⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵ Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília; Professor da Universidade Federal de Goiás- UFG; Catalão, Goiás, Brasil; sullivan7@uol.com.br.

Palabras claves: Aquarius; resistencia; Pertenencia; Cine; Brasil.

Abstract

Aquarius, film by Kleber Mendonça Filho from 2016, tells the story of a woman who resists. Thus, intransitively, Clara, the protagonist, has lived for decades in an old building facing the beach of Boa Viagem, in Recife. The building, named after the film, is in the process of being acquired, apartment by apartment, by a construction company that intends to overthrow it to build a more modern, luxury condominium. However, the company, represented by the owner and his grandson, who went to study business in the United States, finds in the figure of Clara an obstacle: the woman refuses to sell the apartment. Clara refuses to give in to the proposals, intimidations and threats of the construction company. She resists, even if it ends up being labeled crazy, boring old woman, barman. Because resistance requires courage, exposure, confrontation. In this sense, the proposal of analysis Aquarius ends up pointing to the reflection of the daily life, where there are people resisting daily, in the most diverse forms, often without being noticed. There are several Glares around us. We know them, live them, and work with them. Sometimes it's us. The standards imposed by the society we live in, the market and the interests of those who have the most power expect people to conform, to follow what has been established, to obey. In this context, saying "no" becomes a political act.

Keywords: Aquarius; Resistance; Belonging; Movie; Brazil.

1. Introdução

A compreensão de que a produção audiovisual constitui-se em práticas discursivas, que conferem sentido ao real e criam modelos de existência e/ou abertura para a emergência de outras subjetividades, implica em percebê-la como veículo de comunicação que transmite, de certa forma, uma cultura que, por meio de imagens, sons e espetáculos, auxiliam na formação de opiniões e de comportamentos sociais e, ainda, fornecem instrumentos com que as pessoas forjam suas identidades.

O cinema apresenta-se como um campo em que as identidades presentes em uma dada cultura se expressam e se fazem notar. Ele desempenha o papel de espelho, no sentido de duplicar imagens, e no qual se refletem as mudanças e as interações identitárias. Para além de problematizar as questões das diferentes identidades, essa construção artística também propicia novas identificações.

O cinema torna-se, pois, instrumento útil para entendermos como as identidades, sua legitimação e suas lutas estão presentes em nossa sociedade. Ele se traduz em instância que integra o imaginário de nossa cultura, do que mostramos/representamos sobre nós, ao mesmo tempo em que colabora para enriquecê-la, de maneira a reproduzir e a criar novas formulações culturais.

O cinema fala sobre o que sabemos e o que não sabemos ainda, e também sobre o que não se imaginou que pudesse existir: um universo de possibilidades e de percursos a serem decodificados. Ele cristaliza o mundo ao representa-lo, ao tempo em que o recria, e inventa

outro mundo. Por sua natureza reflexiva, ele resulta capaz de exibir a realidade social de seu tempo e de um dado momento histórico, de modo a agir, assim, como instrumento de reflexões sobre as quais se inscrevem as imagens e as narrativas de uma época.

Ao se pensar a realidade latino-americana, especificamente, torna-se possível identificarmos que as manifestações artísticas e culturais mais emblemáticas desse subcontinente procuram construir uma identidade cultural a partir de seus problemas comuns: a dominação estrangeira, a exploração colonial, as colonialidades e as desigualdades sociais.

Temas ligados aos problemas comuns dos povos da América Latina, como a exploração colonial, a descolonização, o neocolonialismo, o subdesenvolvimento e a alienação, são recorrentes nessas produções cinematográficas e que, por seu turno, envolvem um projeto de engajamento político e artístico que tencionam promover uma rede de trocas e de identidades capazes de criar, consolidar e de fazer circular ideias.

Assim, carece-se de discussão acerca de como esses discursos produzidos pelo cinema relacionam-se com a identidade cultural dos países pertencentes à América Latina. A tentativa de esboçar tal conexão – entre cinema e identidade cultural – implica em compreender que filmes expressam documentos culturais que projetam imagens do comportamento humano social, por serem ficcionais, mas que se tornam veículos de representações da realidade. A análise fílmica, nesse sentido, constitui-se em uma das estratégias de estudo da cultura, das identidades e dos contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

Em razão da multiplicidade de olhares possíveis a serem dirigidos a um filme e da influência dessas perspectivas em seu público, o cinema resulta em um campo de construção identitária muito particular. Esse campo emerge como depositário de nossas indagações: quem somos nós? O que mostramos de nós? Como nos vemos? No caso do cinema brasileiro, produções que tratam de nosso povo, de nossos modos de vida e de nossas concepções identitárias, percorrem e marcam a história de nossa cinematografia com maior ou menor fôlego e vigor.

Nesse sentido, elegeu-se o filme *Aquarius* (2016), de Kléber Mendonça Filho, para análise. *Aquarius* narra a história de uma mulher que resiste. Assim, intransitivamente, Clara, a protagonista, mora há décadas em um edifício antigo de frente para a praia de Boa Viagem, no Recife. O prédio, que dá nome ao filme, está em processo de ser adquirido, apartamento por apartamento, por uma construtora que pretende derrubá-lo para construir um condomínio de luxo, mais moderno. No entanto, a empresa, representada pelo proprietário e seu neto, que foi

estudar *business* nos Estados Unidos, encontra na figura de Clara um obstáculo: a mulher se recusa a vender o apartamento. Clara se nega a ceder às propostas, intimidações e ameaças da construtora. Ela resiste, mesmo que para isso acabe sendo taxada de louca, de velha chata, de barraqueira. Porque a resistência exige coragem, exposição, enfrentamento.

O filme de Kléber Mendonça Filho acaba por apontar para o cotidiano, onde há pessoas resistindo diariamente, das mais diversas formas, muitas vezes sem serem notadas. Há várias Claras ao nosso redor. Nós as conhecemos, vivemos e trabalhamos com ela. Às vezes, somos nós. Os padrões impostos pela sociedade que vivemos, o mercado e os interesses de quem tem mais poder esperar que as pessoas se conformem, sigam o que foi estabelecido, obedeçam. Nesse contexto, dizer “não” se transforma em um ato político.

2. *Aquarius*: a resistência é um lugar solitário?

Aquarius é um filme de 2014, com direção do pernambucano Kléber Mendonça Filho. Sua sinopse, na contracapa do DVD, apresenta-se da seguinte forma:

Clara (Sonia Braga) mora de frente para o mar no *Aquarius*, último prédio de estilo antigo da Av. Boa Viagem, no Recife. Jornalista aposentada e escritora, viúva com três filhos adultos e dona de um aconchegante apartamento repleto de discos e livros, ela irá enfrentar as investidas de uma construtora que tem outros planos para aquele terreno: demolir o *Aquarius* e dar lugar a um novo empreendimento.

A estreia de *Aquarius* no Festival de Cannes de 2016 foi em torno de uma polêmica. Em meio ao turbulento processo de impeachment da então Presidenta da República Dilma Rousseff, a equipe do longa-metragem passou pelo tapete vermelho do Festival carregando pequenos cartazes nos quais se lia, em inglês e francês: “O Brasil está passando por um golpe de Estado” e “54.501.118 milhões de votos incinerados”. A atitude das atrizes, atores e do diretor causou alvoroço na mídia, especialmente a brasileira, e vozes dos setores conservadores do país defenderam o boicote ao filme – menos pela sua narrativa e mais pela postura explicitamente contrária da equipe às condições por meio das quais a deposição de Dilma Rousseff estava sendo conduzida pelo Legislativo e pelo Judiciário.

A narrativa fílmica não faz nenhuma menção direta à organização político-partidária brasileira. Entretanto, promove uma interessante crítica social por meio da apresentação da história de Clara. Há na história da personagem a conjugação da experiência de morte, pois

Clara sobrevive a um câncer que, no entanto, lhe custa a retirada de uma mama, mas também da experiência de vida, na medida em que Clara não se furta a colocar-se em situações das quais sai modificada, transformada, diferente de quando entrou: quando, por exemplo, investe no flerte com um homem durante um baile ou como quando entra no mar revolto e perigoso da praia de Boa Viagem (com placas indicativas como “área sujeita a ataques de tubarão”) para um mergulho.

Como pano de fundo, o filme apresenta a expansão imobiliária da região, a falta de autenticidade desse processo de verticalização e a incapacidade dos interesses por trás dos grandes investimentos imobiliários de respeitar individualidades e liberdades dos indivíduos, em sua relação histórica e afetiva, com seu lugar de pertencimento. Portanto, é possível identificarmos uma dupla resistência presente no longa-metragem, a representada por Clara em seu contexto específico, e a transpassada à história contada e assistida pelos telespectadores em seus próprios contextos e lugares distintos.

O filme divide-se em três partes: 1. O Cabelo de Clara; 2. O Amor de Clara; 3. O Câncer de Clara.

Em **Parte 1. O Cabelo de Clara**, o filme se inicia com imagens antigas, remetendo às décadas de 1970 e 1980, da orla de Boa Viagem. É perceptível a valorização econômica do local, situado na zona sul da cidade, que abriga bairros nobres da cidade. A história começa com Clara, seu irmão Antônio e sua então namorada (e futura esposa) Fátima. Na cena, seguinte, Clara aparece em seu apartamento do edifício Aquarius onde se encontra com seu marido Adalberto e filhos no aniversário de 70 anos de sua tia Lúcia em 1980. No ano anterior Clara havia tido um câncer e, neste momento, já havia se recuperado. Há um salto no tempo e estamos em 2016. Clara agora tem 65 anos, viúva e morando sozinha, vive no mesmo apartamento.

Em certo dia de seu cotidiano, Clara está deitada em sua rede na varanda em frente a orla de Boa Viagem e toca a campainha de seu apartamento. Assustada, ela levanta-se e vai atender a porta. É o proprietário da construtora Bonfim e seu neto levando uma nova proposta para a compra do apartamento afirmando que o projeto inicial de construção do condomínio de luxo mudou para preservar a memória do lugar e que agora se chamaria “Novo Aquarius”. Clara mais uma vez recusa a proposta e diz que não tem interesse em vender seu apartamento. Por curiosidade ela pergunta qual era o nome anterior do projeto e Diego, o neto do proprietário,

responde que era: “Atlantic Plaza Residence”. Ela tem uma reação de surpresa, pede educadamente que eles possam ir embora justificando que estaria bastante ocupada.

Na **Parte 2. O Amor de Clara**, identificamos que o apartamento do edifício Aquarius se torna refúgio que guarda a alegria gerada pelas memórias produzidas no lugar. Há na história de Clara uma forte política de amizade e da afinidade, na medida em que suas ligações de afeto são fortes e lhes dão possibilidades de afirmar a vida: um amigo salva-vidas, uma amiga que lhe passa o contato de um garoto de programa para que experimente seus serviços, outras amigas em que ela se encontra no baile, sua empregada doméstica que está sempre presente e seus familiares (irmão, cunhada, sobrinhos, filhos e netos) que ela mantém sempre contato ao visitá-los e também ao ser visitada por eles em seu apartamento.

Nesse sentido, podemos compreender que a memória não é algo estático e ligado ao passado, mas relacionado com o presente, provocando um dinamismo que se relaciona com o cotidiano social. Segundo Ecléa Bosi (1994) as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra “história”, por outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade. Sendo assim, o apartamento de Clara, aquele ‘pedaço’ da orla de Boa Viagem, se tornam fragmentos e extensão do próprio corpo.

A equipe da construtora do condomínio, devido ao insucesso em persuadir Clara a sair do apartamento, passa a compor pequenas táticas de cerco a sua liberdade. Há compras de colchões por parte da construtora que são postos nos apartamentos vazios. Um dos funcionários da construtora promove uma festa no apartamento de cima do de Clara, com música alta, jovens embriagados, o que provoca a personagem a ir até lá, de madrugada, para verificar o que estaria se passando. Sem saber o que encontraria, ela vê pela porta aberta, alguns jovens nus praticando sexo grupal e consumindo bastante álcool. Sem entregar-se às reprimendas morais, é justamente nesta noite que Clara chama pelos serviços do garoto de programa indicado pela amiga; isto é, ela embarca no fluxo do desejo em direção ao desconhecido. No dia seguinte, a escadaria do prédio está bem suja com fezes por todos os lados incluindo as paredes.

Clara passa a sentir receios em ficar sozinha em seu apartamento. Em certa noite, ela tem pesadelos, acorda, levanta-se e vai em direção à sua porta para ver se a mesma está realmente trancada. No dia seguinte, ela contrata pintores para pintar a fachada do prédio.

A especulação imobiliária que está expulsando Clara de seu lugar, não só destrói memórias, como também produz problemas urbanos e sociais que afetam diretamente a todos os moradores da cidade. O direito de pertencer, de permanecer e de ser não são levados em

consideração pelos fluxos globais de investimento que tem interferido diretamente na gestão e produção da estrutura das cidades. Segundo Pereira e Scotto (2017): “o poder de investimento do capital especulativo, juntamente com uma homogeneização nas formas de se produzir, consumir e pensar, levam a modificação de lugares em espaços sem personalidade e inautênticos” (2017, p. 11).

Em **Parte 3. O Câncer de Clara**, a primeira cena nos apresenta Ana Paula, filha de Clara, que deixa o neto para que seja cuidado por ela. Clara ao levar o neto Pedro passar passear na praia ao chegar ao seu prédio se depara com um culto evangélico que está sendo realizado por lá. Ao olhar para a garagem identifica a impossibilidade de poder sair em virtude dos vários carros dos fiéis que estão travancando a saída.

No dia seguinte, Ladjane, sua empregada, conta a ela que no dia anterior alguns funcionários da construtora apareceram no edifício para queimar alguns colchões, aqueles que foram usados na festa, bem no pátio do prédio.

Clara desce de seu apartamento para ver os resquícios dos colchões queimados. Neste momento, Diego chega e cumprimenta Clara. Segue o diálogo:

Diego: E aê Clara, tudo bem?

Clara: Bem, Diego. Precisando Melhorar.

Diego: O que é que foi?

Clara: Diego, você mandou queimar uns colchões aqui no pátio? No meio de Boa Viagem?

Diego: Não, não mandei não. O que é? É aquilo ali?

Ladjane (empregada de Clara): Queimou sim, eu vi!

Diego: Não tô sabendo não.

Clara: Os restos ali.

Diego: Olha, eu vou procurar saber quem fez isso e vou repreender. Vocês estão cobertas de razão, isso aqui não tá certo.

Clara: É que teve uma festa aqui no prédio.

Diego: Sim.

Clara: Sabe? Os colchões realmente devem ter ficado muitos sujos.

Diego: Ah. Da festa eu tô sabendo, mas colchão sujo não chegou até mim essa informação.

Clara: Ah não, teve colchão sujo sim. Teve merda rolando pela escada.

[Diego rí]

Clara: Tá rindo do que? Você não mandou lavar: A merda da escada?

Diego: Não. Eu não sabia. De merda na escada eu não sabia, confesso que...

Clara: Mas, tudo bem, eu não tô julgando nada, sabe? Não é por isso que eu tô aqui pra falar de com você, é que é o seguinte: Você tem tantos apartamentos nesse prédio, tá certo? Você podia ter dado uma festa em qualquer um dos seus apartamentos, mas não. Você foi dar uma festa no apartamento 08, que é justamente em cima do meu e nem me comunicou.

Diego: Ah não, perdão. Isso foi um erro meu. Muita coisa na cabeça e acabei esquecendo. Eu te prometo que a partir de agora que toda festa que eu for dar ou eu autorizar aqui no prédio eu te aviso com toda a antecedência, perdão. Agora Clara, eu

vi que você está pintando a fachada do prédio sem que isso fosse discutido com a construtora, né? A gente também faz parte do condomínio, será que a gente não melhora essa comunicação entre a gente?

Clara: Diego, você faz aquele tipo passivo agressivo?

Diego: Sou o que?

Clara: Passivo agressivo.

Diego [rí e responde]: Não Clara, eu faço o tipo focado, tipo determinado. É que você não me conhece, eu acabei de chegar dos Estados Unidos, eu me formei lá, eu estudei três anos *business*. E agora eu tô de volta com sangue nos olhos. Isso aqui tá sob a minha responsabilidade, é meu primeiro projeto, e eu vou atacar. Aquela visita que a gente fez na sua casa foi uma coisa muito social, né? Uma coisa: “vamos chegar junto da Clara, vamos estabelecer um contato”. Que não aconteceu!, porque você não deixou a gente entrar. A gente ficou da porta, ninguém ofereceu um cafezinho, uma água, um chá. Eu queria ter te dado uma opinião mais realista sobre isso aqui. Esse prédio tá vazio, né Clara?

Clara: Não, o prédio não tá vazio, eu tô aqui, eu moro aqui. Não tá vazio.

Diego: O prédio tá vazio. O prédio tá vazio e eu, a construtora, todo mundo, a gente tá preocupado com uma pessoa, com toda licença, perdão, da sua idade... Eu não deixaria a minha avó, a minha mãe morando num lugar desses, sozinha, no Brasil, hoje em dia.

Clara: Por quê? Onde elas moram? Sua mãe, sua avó?

Diego: Elas moram exatamente no lugar que a senhora deveria morar, num edifício com estrutura, num edifício com segurança...

Clara: Eu não vou nem dizer o que eu tô pensando, entendeu? Porque isso me leva a pensar onde é que a sua mãe mora, você vai me desculpar. Sou uma pessoa educada, mas você realmente me tira do sério.

Diego: Tá certo, tá certo. Eu acho que aqui não tem mais condições. Eu só acho que uma pessoa preparada como você deve estar num edifício seguro, com câmera 24 horas, com qualidade, com segurança. Aqui não dá mais não, Clara. Eu confesso que eu entro nesse lugar e nem vejo mais esse prédio. Eu só consigo pensar na quantidade de pedreiro, de operário, familiares que me ligam todos os dias desesperados para saber se a tal da Dona Clara finalmente tomou a decisão correta pra que todos eles tenham no final do mês uma condição um pouquinho melhor...

Clara: Agora, já passou pela sua cabeça que, não sei, que o seu projeto o “Novo Aquarius” só vai sair mesmo do papel, quando você tiver uns 50 ou 60 anos de idade?

Diego: Pode ser, talvez, agora tem gente que não pensa assim.

Clara: Ah é?

Diego: É, os seus filhos!

Clara: Não fala do meu filho! De nenhum deles, cala a sua boca! Não fala dos meus filhos.

[Silêncio]

Clara [continua]: Eu vou te dizer uma coisa, sabe? Tô aqui parada, perdendo meu tempo falando com você, mas tô aqui pensando numa coisa, sabe? É impressionante o que se diz que falta educação, né? E sempre se refere à gente pobre. Mas falta de educação não tá em gente pobre não, tá em gente rica e abastada como você, sabe? Gente de Elite, que se fala que é de elite, que se acha privilegiada, que não entra em fila, sabe? Gente como você que fez curso de *business*, mas não tem formação humana, não criou caráter, sabe? Não criou caráter, não tem! Quer dizer: tem!, o seu caráter é o dinheiro, portanto, meu amor você não tem caráter, só tem essa carinha de merda. É isso que você tem! Eu vou te falar uma coisa, eu já disse e vou repetir: Eu não tô brincando, eu só saio daqui morta.

Diego: Você não me conhece, Clara. Mas está certo, eu prefiro lhe ouvir e lhe respeitar. Até porque olhando daqui dá pra ver que você com certeza veio de uma família que batalhou muito mesmo para chegar aonde chegou, né, Clara? Uma família de pele mais

morena, que deu muito suor pra ter o que tem. [Diego olha em direção da empregada de Clara]. Eu te respeito.

[Clara fica sem reação e vai embora].

Ladjane olha para Diego e diz: O Senhor vai me desculpar viu? Mas não pode trata-lo desse jeito não.

As ações de Diego estão impregnadas da cordialidade enraizada na sociedade brasileira (Buarque de Holanda, 1995). O jovem empreendedor, mantendo o comportamento de aparência afetiva, demonstra de forma dissimulada em sua fala preocupação com a integridade física de Clara, que vive sozinha em seu prédio e diz reconhecer os motivos do apreço dela por seu apartamento, em localização privilegiada, pois segundo ele, não deveria ter sido fácil para uma pessoa de “pele mais morena” ter dado muito suor para ter o que tem.

Neste momento, com a ameaça implícita e o racismo explícito, o sinhozinho branco, arrogante e racista humilha Clara. O filme denuncia a persistência nefasta da herança aristocrática de origem rural, baseada no trabalho do escravizado africano implantado no Brasil durante a colonização portuguesa.

Após este acontecimento, Clara se encontra com um amigo que também é jornalista e dono de um jornal local para saber mais informações sobre a família Bonfim, donos da construtora. O jornalista inicialmente se esquiva afirmando que são “gente muito importante, poderosa” e que isto poderia comprometer a permanência de circulação de seu jornal, mas sob pressão de Clara, ele acaba cedendo e diz que existem alguns “papéis” que se forem divulgados em jornal (não no dele) serão péssimos para a família da construtora.

Clara e sua advogada Cleide vão atrás desses papéis no cartório da cidade e percebem que não será um trabalho fácil. Mudamos de cena e vemos o Aquarius pintado. Ana Paula leva novamente o filho para a casa de Clara e ao subir ao apartamento é notificada pela construtora em relação à pintura da fachada do edifício.

No dia seguinte, vemos Clara chegando com compras no edifício Aquarius. Ela é seguida por dois ex-funcionários da construtora Bonfim que a cumprimentam. Um deles está alcoolizado e começa a fazer elogios a ela e é repreendido. Contudo, o outro diz que eles estão ali para ajudá-la, pois quando ela esteve em viagem a uns 3 ou 4 meses atrás, eles e outros funcionários fizeram um “serviço” a mando da construtora e que ela deveria abrir os apartamentos 10 e 12.

Clara aciona o amigo salva-vidas Roberval que é também bombeiro e junto com outro eles chegam ao edifício. Com sua advogada Cleide e sobrinho, eles tem autorização para abrirem os apartamentos. Eles descobrem que a equipe da construtora insere nos apartamentos vazios do prédio,

colônias inteiras de cupins, com o objetivo de fazê-los se espalhar pela estrutura do edifício e comprometê-la.

Sua atitude e seu gesto são certos: coloca uma das colônias dos cupins e pedaços de madeira numa mala e os leva ao escritório. Ao chegar à companhia de sua advogada, irmão e sobrinho, eles são levados a sala de reunião e ficam à espera do dono da construtora, Seu Geraldo e seu neto Diego. Clara entrega os “papéis” ao Seu Geraldo e este incomodado pergunta o que está acontecendo. Clara afirma que ela tem os originais. Inicia-se uma discussão. Seu Geraldo e Diego diz que irão chamar a segurança para pô-los para fora.

Clara coloca a mala sobre a mesa com a ajuda do irmão, abre-a e joga a colônia de cupins sobre a mesa e diz: “Eu sobrevivi a um câncer, tem mais de 30 anos, sabe? E hoje em dia eu resolvi uma coisa: Eu prefiro dar um câncer em vez de ter um”. Neste momento, ela tira o cupinzeiro e joga sobre a mesa de reuniões. E assim termina o filme.

Este ato tem um caráter simbólico: Clara devolve os cupins aqueles que cercavam a sua casa, sua história e seus afetos. A devolução da colônia de cupins é gesto e a atitude que empregam o pensamento como pequeno ato ou exercício que come, consome e corrói as estruturas de sujeição e de dominação das subjetividades.

3. Considerações Finais

Aquarius fala de memória, lembranças, história, resistência e especulação imobiliária, embora, ao longo da narrativa fílmica, outros temas sejam evocados à trama, conferindo à personagem Clara complexidade, experiência, força e autoridade para resistir e lutar contra a pressão e assédio da construtora.

Foi a relação de Clara com suas memórias, construídas no lugar, que fizeram com que ela resistisse à oferta de compra do apartamento, mesmo que todos os outros moradores tenham o feito. A todo o momento, a personagem deixa isso de forma transparente para seus filhos, amigos e donos da construtora. Perder o apartamento é, pra Clara, perder um pedaço de si mesma. Nisto se instaura um conflito que muitos não entendem.

O desfecho aparentemente feliz de *Aquarius*, com a vitória do oprimido sobre o opressor, esconde a triste realidade da sociedade brasileira, onde o desfecho positivo está muito longe de se concretizar. Ao invés de termos alcançado o que Sérgio Buarque de Holanda prognosticou como “Nossa Revolução” – a extinção total de nossas raízes oligárquicas e de suas consequências éticas e sociais, propiciando a emergência das camadas sociais subalternas – o que vê na trama inventada e encenada por Kléber Mendonça Filho é uma metáfora da história brasileira atual, com manutenção e, mais recentemente, o recrudescimento do sistema “arcaico/colonial” de dominação.

A resistência pode ser difícil, mas perceber e lembrar que existem outras pessoas resistindo faz com que nos sintamos menos solitários. E assim continuar resistindo; sozinhos, mas quem sabe juntos.

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

PEREIRA, Ives da Silva Duque; SCOTTO, Gabriela. “Lugar, Memória e Resistência na Representação da Cidade: a produção de sentidos no filme Aquarius” In. *Anais do XVII ENANPUR - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. São Paulo, FAUUSP, 2017.

MULHERES CAMPONESAS: POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE AO DIREITO RESPONSIVO DE PHILIPPE NONET E PHILIP SELZNICK ⁶

*MUJERES CAMPESINAS: POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE A UNA CULTURA DEL DERECHO
RESPONSABLE DE PHILIPPE NONET Y PHILIP SELZNICK*

CAMPONESE WOMEN: PUBLIC POLICIES AGAINST RESPONSIBLE LAW OF PHILIPPE NONET AND
PHILIP SELZNICK

Neusa Schnorrenberger⁷

Resumo

Abordar a temática das mulheres camponesas é sempre relevante em nosso país. Isso porque a cultura do patriarcado, com raízes profundas em nossa sociedade, cria extrema disparidade nas relações entre homens e mulheres. No meio rural, onde ainda prevalecem os costumes sobre as regras, essa assimetria ressaltada. É necessário, pois, dar visibilidade às camponesas e com essa intenção o primeiro tópico do presente estudo retrata os movimentos sociais articulados no Brasil pelas mulheres do campo em busca de reconhecimento e de ampliação

⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁷ Mestranda em Direito no PPGD - Mestrado e Doutorado/ URI. Integrante do Grupo de Pesquisa “Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”, vinculado ao PPGD, acima mencionado. Bolsista CAPES. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. Advogada. E-mail: asuensch@hotmail.com

de seus direitos, e que remontam à década de oitenta. O segundo tópico trata de investigar se existe relação entre as mulheres camponesas e o ecofeminismo, na medida em que este último é entendido como o movimento que prega o respeito às mulheres e também o respeito à natureza. O tópico derradeiro resgata os estudos de Philippe Nonet e Philip Selznick, a respeito da teoria do direito responsivo, com o objetivo de investigar quais são as políticas públicas frente a uma nova cultura de proteção aos direitos das camponesas brasileiras e se elas têm relação com a aludida teoria, através do estudo bibliográfico, histórico e doutrinário.

Palavras-Chave: Cultura do Direito Responsivo; Mulheres Camponesas; Políticas Públicas; Philippe Nonet; Philip Selznick.

Resumen

Abordar la temática de las mujeres campesinas es siempre relevante en nuestro país. Esto porque la cultura del patriarcado, con raíces profundas en nuestra sociedad, crea extrema disparidad en las relaciones entre hombres y mujeres. En el medio rural, donde aún prevalecen las costumbres sobre las reglas, esa asimetría resalta. Es necesario, pues, dar visibilidad a las campesinas y con esa intención el primer tópico del presente estudio retrata los movimientos sociales articulados en Brasil por las mujeres del campo en busca de reconocimiento y de ampliación de sus derechos, y que se remontan a la década de los ochenta. El segundo tema trata de investigar si existe relación entre las mujeres campesinas y el ecofeminismo, en la medida en que este último es entendido como el movimiento que predica el respeto a las mujeres y también el respeto a la naturaleza. El tema final rescata los estudios de Philippe Nonet y Philip Selznick sobre la teoría del derecho responsivo con el objetivo de investigar cuáles son las políticas públicas frente a una nueva cultura de protección a los derechos de las campesinas brasileñas y si ellas tienen relación con la en el estudio bibliográfico, histórico y doctrinal.

Palabras claves: Cultura del Derecho de Responsabilidad; Mujeres Campesinas; Políticas Pública; Philippe Nonet; Philip Selznick.

Abstract

Addressing the issue of women peasants is always relevant in our country. This is because the culture of patriarchy, with deep roots in our society, creates extreme disparity in the relations between men and women. In rural areas, where customs still prevail over the rules, this asymmetry stands out. It is necessary, therefore, to give visibility to the peasants and with this intention the first topic of the present study portrays the social movements articulated in Brazil by the rural women in search of recognition and expansion of their rights, dating back to the eighties. The second topic is to investigate whether there is a relationship between women peasants and ecofeminism, insofar as the latter is understood as the movement that preaches respect for women and also respect for nature. The final topic recalls the studies of Philippe Nonet and Philip Selznick on the theory of responsive law, with the objective of investigating what public policies are facing a new culture of protection of the rights of Brazilian peasants and whether they are related to the alluded theory, through bibliographical, historical and doctrinal study.

Keywords: Culture of Responsive Law; Peasant Women; Public policy; Philippe Nonet; Philip Selznick.

1. Introdução

Abordar a temática das mulheres camponesas é sempre relevante em nosso país. Isso porque a cultura do patriarcado, com raízes profundas em nossa sociedade, cria extrema disparidade nas relações entre homens e mulheres. No meio rural, onde ainda prevalecem os costumes sobre as regras, essa assimetria resalta. É necessário, pois, dar visibilidade às camponesas e com essa intenção o primeiro tópico do presente estudo retrata os movimentos sociais articulados no Brasil pelas mulheres do campo em busca de reconhecimento e de ampliação de seus direitos, e que remontam à década de oitenta. O segundo tópico trata de

investigar se existe relação entre as mulheres camponesas e o ecofeminismo, na medida em que este último é entendido como o movimento que prega o respeito às mulheres e também o respeito à natureza. O tópico derradeiro resgata os estudos de Philippe Nonet e Philip Selznick, a respeito da teoria do direito responsivo, com o objetivo de investigar quais são as políticas públicas de proteção aos direitos das camponesas brasileiras e se elas têm relação com a aludida teoria.

2. As mulheres camponesas, quem são?

Reconhecer alguém ou um grupo social depende de como estes são vistos, aceitos e do lugar que tem na sociedade. Não se pode negar que os movimentos de mulheres do campo foram o grande impulso de mudanças na estrutura do trabalho feminino na agricultura. Merecido é o destaque da figura das mulheres camponesas, que passaram a articular-se e, assim conseguiram manterem-se fortes e unidas em prol de suas reivindicações, representando um movimento muito importante dentro da sociedade brasileira. A composição dos movimentos de mulheres do campo é bastante abrangente:

Somos mulheres camponesas: agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, bóias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem terra, assentadas... Mulheres índias, negras, descendentes de europeus. Somos a soma da diversidade do nosso país. Pertencemos à classe trabalhadora, lutamos pela causa feminista e pela transformação da sociedade (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, s.a, s.p.).

O movimento das mulheres rurais surge nos anos de 1980 através de diferentes movimentos no campo nos Estados brasileiros, construindo sua própria organização. Porém, como tem ocorrido o reconhecimento das mulheres camponesas? Sua motivação fora erguida pelo reconhecimento tanto econômico como identitário, ou seja, pela valorização como trabalhadoras rurais, lutando por uma libertação, por sindicatos, acesso a documentos pessoais de identificação, direitos da previdência e uma maior participação política (LA VIA CAMPESINA MOVIMENTO CAMPESINO INTERNACIONAL, 2011, s. p). A organização dessas mulheres é dividida em grupos como o Movimento das Margaridas, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais e, também o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) que, ligados á várias vertentes, construíram – e ainda constroem- a identidade política e o reconhecimento público das camponesas. Por meio dessas conquistas e acessos, elas sentem-se

reconhecidas e valorizadas como sujeitas de direitos, fazendo com que sigam trabalhando em forma de organizações coletivas, não somente de mulheres, mas também envolvidas com outras organizações que tem a ver com o meio rural.

Com este processo, sentimos a necessidade de articulação com as mulheres organizadas nos demais movimentos mistos do campo. Em 1995, criamos a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo as mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos pelas Barragens – MAB, alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, s.a, s.p.).

Denota-se deste modo à existência de várias organizações de mulheres do campo e, o conjunto das mesmas compõe o movimento das mulheres camponesas. Neste meio ambiente laboral rural, ou seja no campo, não prevalece a legislação, mas sim o costume (NOBRE *in* NOBRE; SILIPRANDI *et. al.* [Orgs.], 1998, p. 58).

Em uma luta de classes é notável a invisibilidade da mulher, porque a ideologia e força do sistema patriarcal transcorre os obstáculos das classes, se fazendo presente em todos os meios e espaços sociais e mediante uma exclusão histórica elaborada pelo patriarcado na tentativa de inviabilizar diversas mulheres e suas lutas, é que surgiram os movimentos voltados para mulheres (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 87-88), lembrando ainda que na década de 80 “O modelo de agricultura imposto desde a invasão foi concentrador de terras e riquezas nas mãos de poucos, gerando, de um lado, o latifúndio e, de outro, sem-terras”(CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 98). Neste panorama, paralelamente

O processo permanente de transformação agrícola acelerou-se desde a Revolução Industrial europeia, no século XVII, que trouxe, como uma das consequências, a crescente urbanização. À medida que as indústrias precisavam de mão-de-obra e o campo necessitava produzir matérias-primas, o fenômeno da atração dos camponeses e camponesas à cidade passou a ocorrer de forma acelerada, provocando inchaço nos centros urbanos praticamente sem planejamento algum. As máquinas agrícolas liberavam a mão-de-obra, em nome da produtividade e as máquinas industriais precisavam dessa mão-de-obra para manejá-las (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 90).

Excluindo totalmente o pequeno agricultor que não possuía condições financeiras de produção sob a ótica capitalista de larga escala ou grandes extensões de terras e o que exigia implementação de tecnologias. Interessante aqui ter sido no molde de agricultura acima referido, as mulheres foram trabalhadas pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

(EMATER)⁸, criando-se os chamados clubes de mães no Rio Grande do Sul, ensinando as mulheres práticas de bordados, crochê, culinária (pautada nos únicos alimentos de valor econômico daquele modelo de produtividade de monocultura: derivados do leite, da soja e do milho), o que caracterizou uma verdadeira técnica de domesticação das mulheres, advindo a titulação de ‘rainhas do lar’ e “Com isso são reforçadas, nas mulheres, as funções de agradar e servir, tirando-lhes o papel central no trabalho considerado produtivo nas unidades de produção” (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 90).

Algumas mulheres aperceberam-se da necessidade de uma nova releitura da realidade do modo de vida em que estavam inseridas, a exemplo da sindicalista e líder rural Genoveva Hass, natural da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul⁹, inseriram-se numa militância de reivindicação de espaços e direitos.

A organização das mulheres como Movimento de Mulheres Camponesa (MMC) no Estado do Rio Grande do Sul surgiu primeiramente à partir da Organização das Mulheres da Roça (OMR) no final da década de 1970 e do Movimento de Trabalhadoras Rurais, que inclusive surge à partir da OMR, se constitui e define-se também como Movimento Social Popular, no ano de 1989, com a concretização da primeira reunião ocorrida na cidade gaúcha de Passo Fundo (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 88). Importa salientar, pois

[...] após muitos debates e reflexões internas, nas organizações autônomas, nos estados, optou-se pela designação de Camponesa para denominar a articulação das diversas organizações num único movimento nacional: Movimento de Mulheres Camponesas – MMC Brasil, afirmando sua identidade como movimento popular, camponês e feminista (CONTE; MARTIN *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 94).

Observa-se a presença de uma diversidade de organizações feministas rurais no Brasil, bem como sua multiculturalidade¹⁰, pois esses grupos de mulheres são advindas das mais

⁸Fundada em 02 de junho de 1955, conforme informação constante em: <http://www.sintargs.com.br/index.php/2015/06/02/60-anos-da-ematerr/>.

⁹ “O mais organizado e de maior atuação é o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Santo Cristo, que tem se mantido trabalhando e lutando desde o começo dos anos 80. Segundo Genoveva Hass, que esta no grupo desde o começo, tudo se iniciou com uma reunião a convite de Noeli Shamer, assessora do sindicato. Nesse dia juntaram 134 mulheres e tiraram uma comissão para iniciar os trabalhos, Genoveva era uma delas. Formaram parte do Movimento das Margaridas, participaram das principais mobilizações, Porto Alegre, Brasília e toda a região, logo se vincularam à Comissão da Fetag por ter em Santo Cristo um sindicato combativo que sempre colaborou com as lutas das mulheres” (SEGER; BRATZ; DITZ *et. al in* NUÑEZ [Org.], 2005, p. 18).

¹⁰ Conforme Lucas traz, [...] A coexistência de diferentes culturas em uma mesma sociedade é entendida, por Javier de Lucas, como multiculturalidade, como fato social que, em razão da inevitável pluralidade, deve ser considerado existente independentemente de ser avaliado positiva ou negativamente, enquanto o termo multiculturalismo é

diferentes regiões e culturas do país e a sua junção de organizações feministas da agricultura, ocorre a partir do Primeiro Congresso Nacional, ocorrido entre 05 à 08 de março, no ano de 2004, na capital Brasília/DF. A Resistência das mulheres camponesas e busca de direitos humanos, reivindicações e um movimento para influenciar a Constituição de 1988, tem seu embrião, quando

As mulheres da roça descobriram e abriram caminhos de organização em 1983, no norte do estado do RS e na região Oeste de Santa Catarina, durante o processo de reabertura política no Brasil e das reivindicações por direitos que demarcaram as lutas populares no processo Constituinte. Com as discussões da Constituinte¹¹ da Roça, especialmente, foram fomentados encontros de mulheres em muitas regiões de ambos os Estados, pois elas aportavam muitos questionamentos a sociedade: ‘por que eu não tenho direito? Por que só posso me aposentar quando meu marido vier a falecer? Por que eu valho menos? Por que o que eu produzo vale quase nada? Será que é possível mudar essa situação?’ Assim deu-se início da Organização das Mulheres da Roça – OMR-RS (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 95-96).

A partir do movimento das mulheres camponesas, muitos dos direitos e garantias foram positivados, em especial na Constituição de 1988, porém com uma forte influência do movimento denominado ecofeminismo, ao qual se adentra no próximo item do estudo.

2.1. Mulheres camponesas e o ecofeminismo, existe uma relação?

Engana-se quem visa a problemática ecológica de modo isolado, pois os problemas ecológicos políticos concernem-se dentro de uma conjuntura sistêmica, emaranhado e ao mesmo tempo interdependente de questões econômicas e alargamento do relacionamento humano. Segundo Rosângela Angelin,

[...] as legislações dos Estados Democráticos primam, na maioria dos casos, pela proteção ambiental, como o Brasil, que possui um capítulo específico em sua atual Constituição Federal para tratar da qualidade ambiental e sua promoção como responsabilidade do Estado e da coletividade, o modo de produção capitalista segue centrando-se na exploração da natureza e dos seres humanos, contribuindo para o aprofundamento das crises ambientais e de desenvolvimento humano (ANGELIN, 2014, p. 1572).

reservado para designar as reivindicações políticas e as normas que tratam de reconhecer institucionalmente esta mesma multiculturalidade (LUCAS, 2013, p. 185-186).

¹¹ “O processo da constituinte caracterizou-se por uma grande mobilização social de debate com a população do campo e da cidade sobre os direitos sociais e políticos do Brasil, que culminou na eleição dos Deputados Constituintes e na promulgação da Constituição Federal de 1988” (CONTE; MARTINS *in* PALUDO [Org.], 2009, p. 95).

Embora a história do feminismo seja muito mais remota, é muito importante a sua proximidade com a ecologia, “[...] entendendo por tales los que no sólo demandan un reparo de recursos justo, sino plantean, además, otra forma de medir la calidad de vida” (PULEO, 2013, p. 08). É uma nova compreensão de qualidade de vida pressupondo modelos de desenvolvimento calçados em padrões polêmicos de condução social, em Estados com uma modelagem do capital patriarcal. Alícia Puleo, analisando os estudos de Andrew Dobson, mostra a necessidade de se remodelar uma concepção de cidadania, a partir da cidadania ambiental, que está voltada somente para o âmbito público e correspondendo a perspectivas liberais, para uma cidadania ecológica que se desenvolve tanto no mundo público quanto no privado, visando a ideia da não territorialidade ecológica, bem como um comprometimento coletivo (PULEO, 2013, p. 270-271).

Conforme Angelin, é imprescindível por um olhar na história da mulher para a compreensão de “[...] sua relação com a natureza nas mais diversas perspectivas: seja a natureza vista como um ambiente de espaço de vivências e manutenção da vida, ou a relação natureza/mulheres utilizada como uma justificativa biológica para o exercício de relações de poder e opressão das mulheres (ANGELIN, 2014, p. 1572). A autora também refere que,

A vista disso é interessante notar que as mulheres possuem e, ao mesmo tempo desenvolveram, um ponto de encontro com o meio ambiente natural que foi sendo cada vez mais próximo, em decorrência de diversos fatores, entre eles o cuidado com a vida e, junto a isso, a **naturalização** dos papéis femininos, repassando responsabilidades para as mesmas que as aproximaram mais de situações envolvendo natureza. O que se deve ter presente como linha norteadora desse tipo de análise é o cuidado e a perspicácia para não se relativizar e universalizar a relação entre mulheres e natureza, a fim de não se incorrer no erro de **naturalizar** as identidades femininas numa visão determinista (ANGELIN, 2014, p. 1572, grifo original).

No quadro do desenvolvimento capitalista patriarcal, se insere o ecológico e as mulheres. Ivone Gebara, teóloga feminista latino-americana, contribui que o intuito do ecofeminismo é busca para a recuperação e valorização dos ecossistemas naturais e das mulheres, na conjuntura “Estas foram relegadas pelo sistema patriarcal e particularmente pela modernidade a serem força de reprodução de mão de obra, ‘ventres benditos’, enquanto a natureza tornou-se objeto de dominação em vista do crescimento do capital” (GEBARA, 1997, p. 10).

O termo ecofeminismo aparece pela primeira vez na França, nos discursos de Françoise D’Eaubonne em 1974, surgindo assim os primeiros manifestos do movimento feminista na

defesa do meio ecológico e em 1978 o mesmo fundou o movimento denominado Ecologia e Feminismo (BIANCHI, 2012, p. 01-26) e segundo Sandra Duarte de Souza, ele “[...] sintetiza duas preocupações: a ecológica e a feminista. Ele pressupõe que existe uma conexão entre a dominação da natureza e a dominação da mulher” (SOUZA, 2000, p. 57).

Segundo Ruether, “As mulheres são as que doam a vida, são as que alimentam e em seu ventre que cresce a vida humana. As mulheres também são as que recolhem o alimento, foram elas que inventaram a agricultura” (RUETHER, 2000, p.14).

No contexto Ruether, apregoa, “Somente quando aprendermos a ligar nossas histórias e lutas, de um modo concreto e autêntico, com as das mulheres do lado inferior do atual sistema de poder e lucro, poderemos começar a ter uma ideia do que significa a teologia e a ética ecológica” (RUETHER, 2000, p.17). Olvida-se assim, ao ecofeminismo, pois

Precisamos manter em mente, firmemente, a realidade destas mulheres, que carregam nos braços a criança que morre de desidratação por causa da água poluída; que caminham longas horas para atender as necessidades básicas; e que continuam a lutar para atender as necessidades básicas; e que continuam a lutar para defender a vida com uma tenacidade que se recusa a ser derrotada e celebra com uma plenitude de espírito que desmente a aparente desesperança da situação (RUETHER, 2000, p. 17).

Na esteira trazida por Angelin, o ecologismo social engloba uma intensa preocupação com o ecológico e as injustiças sociais e que “[...] sempre estiveram presente nas ideias ecofeministas, uma vez que todas as correntes desse movimento relacionam o vínculo entre a opressão da natureza e das mulheres e buscam sua superação” (ANGELIN, 2014, p. 1586). Em entrevista cedida à Maricel Milena López, a teóloga Ivone Gebara, traduz sua concepção de ecofeminismo:

[...] é ecologia com feminismo. Então ecologia e feminismo vão juntas como uma preocupação dos nossos tempos, que nos desafiam a respeitar as mulheres que são desrespeitadas pelo sistema patriarcal e a respeitar a natureza explorada pelo sistema capitalista também patriarcal (LÓPEZ, 2000, p. 79).

A figura da mulher sempre esteve relacionada com a natureza e em uma interpretação realizada por Souza, muitos estudiosos da teologia, entendem que a dessacralização da natureza permitiu a depredação e o domínio, oferecem assim, um lugar especial a figura feminina na luta ecológica, pois retratam a mulher e a natureza como sujeitas a exploração patriarcal, portanto sendo ela, a mulher, uma parte com interesse em sua superação (SOUZA, 2000, p. 61).

Merecido é o destaque da figura das mulheres agricultoras, que através do movimento ecofeminista também passaram a se articular e assim conseguem se manter fortes e unidas em

prol de reivindicações também à efetivação de políticas públicas para as camponesas o que se visará no último subtítulo a seguir

2.2. Políticas públicas frente ao direito responsivo de Nonet e Selznick para as mulheres camponesas, quais são?

De seu reconhecimento constitucional como trabalhadoras e de suas constantes lutas, as mulheres agricultoras tem modificado seus estereótipos, inclusive frente a órgãos governamentais, conforme segue:

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) reconhece a importante contribuição das mulheres do campo, das florestas e das águas para a produção de alimentos, para a segurança e soberania alimentar e para o desenvolvimento rural (BRASIL, MDA, p. 01, s.a).

Assim para os autores Phillippe Nonet e Philip Selznick, em sua obra “Direito e Sociedade: a transição ao sistema jurídico responsivo” para os quais a “[...] boa lei deveria oferecer algo mais que justiça formal, deveria ser tanto competente quanto equânime, ajudando a definir o interesse público e empenhando-se na concretização da justiça substantiva” (NONET; SELZNICK, 2010, p.121-122), Neste sentido, o MDA, através da Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais (DPMR), articulada conjuntamente a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), tem concretizado e acrescido políticas públicas voltadas às mulheres do âmbito

[...] da agricultura familiar, assentadas da reforma agrária, assentadas do crédito fundiário, mulheres extrativistas, mulheres das águas, pescadoras artesanais, indígenas, mulheres quilombolas, quebradeiras de coco, geraizeiras, mulheres faxinalenses, mulheres caiçaras, pantaneiras, mulheres pertencentes às populações de fundo e fecho de pasto, mulheres catadoras de mangaba, ciganas, pomeranas e retireiras do Araguaia, em suas diferentes condições etárias (BRASIL, MDA, p. 01, s.a).

Para Nonet e Selznick uma instituição responsiva deve ser promotora de uma abertura de novas mudanças sociais e abarcar suas diversas necessidades e grupos sociais para que as reivindicações sejam atendidas de modo viável e responsivo. Neste viés explanam:

Uma instituição responsiva conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração as novas forças do ambiente social. Para isso, ela se baseia nas formas pelas quais a integridade e abertura

se sustentam mutuamente, mesmo quando conflitantes. Percebe as pressões sociais como fontes de conhecimento e de oportunidades de autocorreção. Para assumir essa postura, a instituição necessita contar com a diretriz de uma finalidade (NONET; SELZNICK, p. 125-126).

Abrangendo as políticas públicas que visam várias atuações voltadas para a emancipação das mulheres, seja ela no setor econômico ou no reconhecimento identitário, bem como os mesmos afirmam que “A boa lei deveria oferecer algo mais que justiça formal, deveria ser tanto competente quanto equânime, ajudando a definir o interesse público e empenhando-se na concretização da justiça substantiva” (NONET; SELZNICK, p. 121-122), como:

[...] direitos e o acesso à documentação, à terra, ao crédito, à organização produtiva, à produção agroecológica, aos serviços de assistência técnica e extensão rural, à comercialização e agregação de valor à produção, à participação na gestão, ao desenvolvimento territorial e à manutenção da memória coletiva e dos conhecimentos tradicionais (BRASIL, MDA, p. 01, s.a).

As políticas públicas acima mencionadas que foram afirmadas no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, aprovadas na Conferência Nacional, em qual se fizeram presentes 50% de delegadas mulheres (BRASIL, MDA, p. 01, s.a). Através destas ações, busca-se o reconhecimento das mulheres camponesas nos espaços sociais e também da família, buscando contribuir para a construção da identidade como mulheres camponesas, o que vem ao encontro dos autores Nonet e Selznick, refletindo sobre a abertura do Direito e numa instituição/legislação responsiva:

Uma instituição responsiva conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração as novas forças do ambiente social. Para isso, ela se baseia nas formas pelas quais a integridade e abertura se sustentam mutuamente, mesmo quando conflitantes. Percebe as pressões sociais como fontes de conhecimento e de oportunidades de autocorreção. Para assumir essa postura, a instituição necessita contar com a diretriz de uma finalidade (NONET; SELZNICK, p.125-126).

De concreta importância são os artigos 6º e 7º da Constituição Federal de 1988, no tocante aos direitos sociais e quando estes são direcionados também ao campesinato feminino se tornaram verdadeiras conquistas, assim “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, **o trabalho**, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, **a previdência social, a proteção à maternidade e à infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo da autora), propiciando maior garantia para a mulher do

campo, uma vida mais segura e a continuidade de suas atividades rurais, porém os autores acima referidos, alertam que “[...] sempre há o perigo de que grupos mais articulados abafem públicos mais fracos, menos visíveis ou mais passivos” (NONET; SELZNICK, p. 155).

No art. 7º é propiciada a igualdade entre trabalhadores urbanos e rurais o que é importante para as mulheres do campo. Podem ser citados como exemplos de direitos e garantias constitucionais que tiveram um grande impacto na vida das mulheres camponesas a licença remunerada à gestante e a aposentadoria. Na qualidade de ator jurídico, portanto para a doutrina de Nonet e Selznick,

[...] o governo transcende o seu poder enquanto ator político. Mira além das demandas que lhe são dirigidas em direção às necessidades que deve satisfazer volta-se para os interesses dos que não tem poder, estimula a participação, tomando a frente da descoberta de novos problemas e de aspirações incipientes (NONET; SELZNICK, p. 169-170).

A licença gestante é conhecida como o salário maternidade para trabalhadora rural enquadrada como segurada especial, para a mulher que trabalha na agricultura, numa propriedade rural até quatro módulos fiscais, no regime econômico familiar e que não possui empregados, objetivando uma maternidade tranquila e segura, ofertando uma adaptação para a mulher/mãe a uma nova rotina com a chegada de um filho recém-nascido. Perceberá a remuneração de um salário mínimo pelo período de 120 dias pelo Instituto Nacional de Serviço Social (BRASIL, 1991)¹². Em relação a aposentadoria para as mulheres camponesas, ela foi instituída também pela Lei 8.213 de 1991, porém houve um longo percurso até a instituição desta lei. Conforme a estudiosa da área previdenciária Jane Berwanger, muito bem traz:

A primeira tentativa de inclusão dos trabalhadores rurais na previdência social ou de alguma forma, garantir-lhes o mínimo de proteção, foi através da Lei nº 4.214/1963, que instituiu o primeiro Estatuto do Trabalhador Rural. Essa norma, que tratava também de direitos trabalhistas, procurou contemplar num novo regime previdenciário, tanto os empregados rurais como os pequenos proprietários (BERWANGER *in* ANGELIN [Org.], 2015, p. 48).

O referido Estatuto previa a criação de um Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural, destinando do valor de um por cento sobre os valores de produtos advindos

¹² Sobre o assunto salário maternidade para trabalhadora rural enquadrada como segurada especial, ver em BRASIL, 1991. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm >.

da agropecuária na primeira transição dos produtos, arrecadado pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) (BERWANGER *in* ANGELIN [Org.], 2015, p. 48).

A segunda tentativa ocorreu em 1971 e de forma mais tímida que a tentativa anteriormente fracassada. Criou-se a Lei Complementar nº 11, de 25/05/1971. Ela restringe, pois apenas o chefe de família recebe proteção, enquanto enquadrado como trabalhador¹³ e conforme Berwanger “O chefe de família, em regra, era homem. A mulher somente poderia assumir essa função se o homem era inválido ou se fosse arrimo de família” (BERWANGER *in* ANGELIN [Org.], 2015, p. 49-50).

Assim a partir dos movimentos sociais, dos movimentos das mulheres camponesas e por sindicatos de sua categoria e conjuntamente com o apoio de deputados, elas passaram a se articular frente à Constituinte, sendo incluída ao termo cônjuge, que foi o elo de inclusão da trabalhadora rural, deste modo é estendida para as mulheres camponesas a cobertura previdenciária, assim como constante no art. 201 da CF/88:

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:[...]

§ 7º É assegurada aposentadoria no regime geral de previdência social, nos termos da lei, obedecidas as seguintes condições:[...]

II - sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, reduzido em cinco anos o limite para os trabalhadores rurais de ambos os sexos e para os que exerçam suas atividades em regime de economia familiar, nestes incluídos o produtor rural, o garimpeiro e o pescador artesanal (BRASIL, 1988).

Ademais para a conquista da autonomia e a participação da mulher no desenvolvimento rural são necessários diversos fatores que promovem o reconhecimento e o empoderamento das mulheres camponesas, contibui nesse sentido em qual,

[...] embora haja um potencial de responsividade em qualquer tipo de ordem jurídica desenvolvida, o seu atendimento depende de um contexto político favorável. O direito responsivo pressupõe uma sociedade dotada de capacidade política suficiente para enfrentar seus problemas, definir prioridades e estabelecer os compromissos necessários (NONET; SELZNICK, p. 170).

¹³ Na Lei Complementar nº 11, “À mulher e os filhos, portanto, era resevada apenas a condição de dependente do trabalhador rural. Não eram vinculados ao regime previdenciário enquanto trabalhadores. Tal situação se mostrava muito injusta tanto para com relação às mulheres que sempre trabalhavam no serviço pesado e enfrentavam a jornada, bem como para os filhos, que não tinham perspectivas e proteção” (BERWANGER *in* ANGELIN [Org.], 2015, p. 50).

Neste sentido em primeiro momento, faz-se necessário promover a cidadania e a participação com confecção de documentação pessoal, participação social e a socialização dos cuidados. Em segundo momento, com o acesso a terra, através da reforma agrária, crédito fundiário e as ações fundiárias. Num terceiro momento, apresenta-se a inclusão produtiva com acessos aos mercados, crédito produtivo, infraestrutura, organização produtiva, assistência técnica (BRASIL, MDA, p. 03, s.a), passos esses de uma rota de políticas públicas que levam a autonomia e participação da mulher camponesa. Pertinente a observação feita por Jane Berwanger:

Além do avanço social dos benefícios concedidos às trabalhadoras rurais, houve um impacto individual importante. Para cada mulher que teve um benefício concedido, que ansiava por este momento, que toda a vida trabalhou, sem ter acessos aos recursos financeiros (administrados pelos homens) ter uma conta bancária, pode fazer planos com seu dinheiro, representou um marco na sua vida. Do contato permanente com essas mulheres, obtém-se relatos de transformação físicas (como por exemplo, fazer uma dentadura/prótese) e psicológicas (sensação de autonomia pela primeira vez na vida), que trouxeram uma vida nova a essas cidadãs (BERWANGER *in* ANGELIN [Org.], 2015, p. 61).

Nota-se a importância da política pública na saúde, a importância da saúde bucal para as camponesas. Sob o controle financeiro marital não possuem recursos financeiros para tratamentos dentários, necessidade muitas vezes postergados até a tão esperada aposentadoria remunerada. Assim os autores estudados com maior destaque neste item, Nonet e Selznick, enaltecem que o direito responsivo “[...] não faz milagres no campo da justiça. Suas conquistas dependem da vontade e dos recursos da comunidade política. Sua grande contribuição é promover um sentido de bem público e inserir no processo de governar um espírito de autocorreção” (NONET; SELZNICK, p. 170).

Portanto após este breve estudo sobre a trajetória das mulheres camponesas até a inserção efetiva na Constituição Federal de 1988, no âmbito da igualdade em direitos e obrigações, principalmente em direitos de cidadania, presentes no artigo Art. 5º, inciso I, em que “todos os homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988), se faz necessário a implementação e um crescente melhoramento para as políticas públicas na agricultura, principalmente as voltadas para as mulheres camponesas mediante um Direito que seja Responsivo tanto perante suas instituições quanto na elaboração de legislações.

3. Conclusões

Através de inúmeros movimentos sociais que eclodiram no Brasil a partir de 1980, especialmente o Movimento das Margaridas, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais e, também o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), as camponesas construíram a sua identidade, conquistaram visibilidade e reconhecimento, além de direitos sociais.

A necessidade de mobilização das trabalhadoras rurais decorreu da existência da cultura do patriarcado que, historicamente, funciona como um eclipse em relação à figura da mulher e também do modo de produção agrária praticado no país - baseado no latifúndio, na monocultura e na agricultura mecanizada -.

Até mesmo a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), reproduziu o pensamento patriarcal na medida em que criou e implantou os chamados “Clubes de Mães no Rio Grande do Sul”, para ensinar às mulheres práticas artesanais de trabalhos manuais e culinária, o que caracterizou uma técnica para domesticá-las e retirar-lhes o papel de trabalhadoras nas unidades de produção. Ou seja, o Poder Público propagou oficialmente a ideologia patriarcal.

É nesse contexto que se desenvolveram os movimentos sociais coordenados pelas agricultoras, sob a bandeira do ecofeminismo. O termo ecofeminismo surgido na França, nos discursos de Françoise D'Eaubonne em 1974, sintetiza duas vertentes: a ecológica e a feminista, afirmando que há conexão entre a dominação da natureza e a dominação da mulher.

Nessa senda, percebe-se claramente a relação existente entre as mulheres camponesas e o ecofeminismo, na medida em que todas as correntes do movimento ecofeminista (clássica, espiritualista e construtivista) denunciam o vínculo entre a opressão da natureza e a opressão das mulheres e pretendem eliminá-las. É necessário referir, ainda, que as camponesas se encontram extremamente ligadas à natureza por residirem no meio rural.

A reação das camponesas brasileiras à histórica opressão da qual foram vítimas garantiu-lhes direitos sociais positivados na Constituição Federal de 1988. No entanto, na prática, não basta a igualdade formal. O bem-estar social requer igualdade substancial e por isso é imprescindível a existência de políticas públicas para amparar as mulheres do campo.

A teoria do “Direito Responsivo” sob a ótica de Philippe Nonet e Philip Selznick prega que deve haver empenho na concretização da justiça substantiva. Portanto, governo e direito precisam atender de forma eficiente às demandas sociais, especialmente no caso em testilha onde o grupo é organizado em forças políticas atuantes no meio social.

Dessa forma, o Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, aprovado em Conferência Nacional, com previsão de ações governamentais em prol das mulheres camponesas, bem como as políticas públicas que envolvem a agricultura familiar, assentamentos em reforma agrária, mulheres extrativistas, mulheres das águas, pescadoras artesanais, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, pantaneiras, ciganas e tantas outras designações estão em consonância com a noção de direito responsivo e devem ser, inclusive, ampliadas para que se faça justiça a esse segmento social de extrema importância.

Referências

ANGELIN, Rosângela. “Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável diante das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de gênero”. *In: Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável diante das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de gênero. Estamos preparados?*. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.3, 3º quadrimestre de 2014. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica> - ISSN 1980-7791. Acesso em 03 de set. de 2016. p. 1569-1597.

BIANCHI, Bruna. *Introduzione Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive*. *In: Dep. Deportate, Esuli, Profughe*, n. 20, v. I-XXVI, Jul. 2012. Disponível em: <<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/37436/27646/Ecofem.pdf>>. Acesso em: 12 Set. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Políticas públicas para mulheres rurais no Brasil. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/POLITICAS_PUBLICAS_PARA_MULHERES_RURais_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

CONTE, Isaura Isabel; MARTINS, Mariene Denise; DARON, Vanderléia Pulga. “Movimento de mulheres camponesas: na luta a constituição de uma atividade feminista, popular e camponesa”. *In: PALUDO, Conceição [Org.]*, *Mulheres resistência e luta em defesa da vida*. São Leopoldo: CEBI, 2009.

GEBARA, Ivone. *Teologia Ecofeminista*. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997.

LA VIA CAMPESINA MOVIMENTO CAMPESINO INTERNACIONAL. *Jornada da via campesina mobiliza 10 estados contra os agrotóxicos*. Disponível em: <<https://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/mujeres-mainmenu-39/1121-jornada-da-via-campesina-mobiliza-10-estados-contr-agrotoxicos>>. Acesso em 23 de set. 2016.

LÓPEZ, Maricel Mena. “Ecofeminismo, um jeito de abraçar as diferenças e construir um mundo diferente”. *Revista Mandrágora: Revista de Estudos de Gênero e Religião*. Núcleo de

estudos teológicos da mulher na América Latina/ do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e do Instituto Ecumênico de Pós- Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, Ano VI. n.6, p. 79-84, dez. 2000.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS. *História*. Disponível em:<<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

NOBRE, Miriam. “Gênero e agricultura familiar a partir de muitas vozes: Síntese do debate da oficina e do seminário gênero e agricultura familiar”. In: NOBRE, Miriam; SILIPRANDI, Emma *et. al.* [Orgs.]. *SOF Sempre Viva Organização Feminista Gênero e Agricultura Familiar*. São Paulo: SOF, 1998.

NONET, Philippe; SELNICK, Philip. *Direito e sociedade: a transição ao sistema jurídico respnsivo*. Rio de Janeiro: Renavan, 2010.

PULEO, Alicia H. “Feminismo y Ecología”. In: *El Ecologista*. n. 31. El Ecologista, nº 31, verano 2002. Disponível em:<https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/10/feminismo_y_ecologia.pdf>. Acesso em: 02 Set. 2017.

SEGER, Adelaide; BRATZ, Andressa Engers; DITZ, Bernadete Egevardt *et. al.* “Movimento das mulheres camponesas –MMC”. In: NUÑEZ, Poppy Brunini Pereira [Org.]. *Gênero: diferenças, desigualdades e protagonismos, mulheres reconstruindo sua história*. Porto Xavier: ASTRF, 2005.

SOUZA, Sandra Duarte. “Teoria, teo(a)logia e espiritualidade ecofeminista: uma análise do discurso”. *Revista Mandrágora: Revista de Estudos de Gênero e Religião*. Núcleo de estudos teológicos da mulher na América Latina/ do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e do Instituto Ecumênico de Pós- Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, Ano VI. n.6, p. 57-64, dez. 2000.

RUETHER, Rosemary Radford. “Ecofeminismo: mulheres do primeiro e terceiro mundos”. *Revista Mandrágora: Revista de Estudos de Gênero e Religião*. Núcleo de estudos teológicos da mulher na América Latina/ do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e do Instituto Ecumênico de Pós- Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, Ano VI. n.6, p. 11-17, dez. 2000.

A CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO NACIONAL NO BRASIL: IMIGRANTES ALEMÃES E ESCOLARIZAÇÃO NO SUL DO BRASIL¹⁴

*LA CONSTRUCCIÓN DEL IDEARIO NACIONAL EN BRASIL:
INMIGRANTES ALEMANES Y ESCOLARIZACIÓN EN EL SUR DE
BRASIL*

*THE CONSTRUCTION OF THE NATIONAL IDEAL IN BRAZIL:
GERMAN IMMIGRANTS AND SCHOOLING IN THE SOUTH OF
BRAZIL*

Samuelli Cristine Fernandes Heidemann¹⁵

Regina Coeli Machado e Silva¹⁶

RESUMO

O artigo busca entender alguns aspectos referentes ao conflito linguístico, cultural e identitário quando da vinda dos primeiros imigrantes alemães para o Sul do Brasil. As reflexões, nesse sentido, perpassam a proposta de nacionalização do ensino durante o governo de Getúlio Vargas, abordando o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas que visaram utilizar a educação escolar como formadora de um abasileiramento, especialmente nas comunidades de imigrantes alemães do sul brasileiro, expoentes da resistência cultural, naquele período. Demonstra, portanto que, a modernidade longe de estimular as diferenças, avista na escola um lugar estratégico para forjar e difundir seu ideário unificador, fato que denota o insistente encobrimento do “outro”.

Palavras-chave: Escola, Imigrantes, Modernidade, Diferenças, Nacionalização.

RESUMÉN

El artículo busca entender algunos aspectos referentes al conflicto lingüístico, cultural e identitario cuando la venida de los primeros inmigrantes alemanes hacia el sur de Brasil. Las reflexiones, en ese sentido, atraviesan la propuesta de nacionalización de la enseñanza durante el gobierno de Getúlio Vargas, abordando el ideario, las políticas y estrategias nacionalistas que pretendieron utilizar la educación escolar como formadora de un abasileirador, especialmente en las comunidades de inmigrantes alemanes del sur brasileño, exponentes de la resistencia cultural, en aquel período. Demuestra, por lo tanto, que la modernidad lejos de estimular las diferencias, advierte en la

¹⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁵ Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Brasil); Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; samucristine@gmail.com

¹⁶ Pós-Doutora em Antropologia pela Universidade Nacional de Brasília (UNB/Brasil); Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; coeli.machado@yahoo.com.br

escuela un lugar estratégico para forjar y difundir su ideario unificador, hecho que denota el insistente encubrimiento del "otro".

Palabras claves: Escuela, Inmigrantes, Modernidad, Diferencias, Nacionalización.

ABSTRACT

The article tries to understand some aspects related to the linguistic, cultural and identity conflict when the first German immigrants came to the south of Brazil. The reflections, in this sense, permeate the proposal of nationalization of education during the Getúlio Vargas administration, approaching the ideology, nationalist policies and strategies that aimed to use school education as a form of sterilization, especially in communities of German immigrants from the south of Brazil, Exponents of cultural resistance, at that time. It shows, therefore, that modernity, far from stimulating differences, sees in school a strategic place to forge and spread its unifying ideas, a fact that denotes the insistent cover-up of the "other."

Keywords: School, Immigrants, Modernity, Differences, Nationalization.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de colonização frente à política brasileira, em fins do século XIX, início do século XX. Discute as ondas imigratórias para o Brasil, em especial as comunidades formadas por imigrantes alemães, propulsoras de expressões nacionalistas datadas do início do século XX, em que a escola torna-se difusora estratégica dessa política nacionalista-educativa configurada pelo Ministério da Educação e Saúde, tendo à frente Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas. Nesse período, um urgente abrasileiramento se impunha a esses imigrantes alemães no sul brasileiro, organizado com base em referenciais étnicos no qual as instituições escolares foram vistas como cultivadoras de uma cultura alienígena, assim, o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas visaram utilizar a educação escolar como formadora de uma nacionalidade.

Disto decorre, uma reflexão sobre a relação entre o “nacional” e o “estrangeiro”, bem como da construção de um olhar crítico sobre as dificuldades encontradas, tanto por parte do governo quanto dos imigrantes, na aceitação da diversidade e da alteridade. A modernidade, neste contexto é o cenário de elaboração de uma escola a qual são atribuídos diversos papéis formativos, bem como passou a ter uma função estratégica na difusão e implementação das ideias, no atendimento às demandas internas de disciplinarização do pensamento, na unificação da cultura nacional e na legitimação do ideário dominante. Logo, contribuiu significativamente para frear a autonomia e diversidade das culturas populares, elegendo a cultura dominante como padrão.

Os imigrantes europeus no brasil: o “outro”

A imigração europeia marcou a história do Brasil no século XIX, cunhada pela ambígua relação de conflito, fascinação e medo. O governo brasileiro, naquele período, estava diante do impasse provocado pelo fim da escravidão, que trouxera da África povos que até então haviam sido mantidos como escravos. Era preciso, então, encontrar novas formas de trabalho, novas levas de trabalhadores não mais escravizados. “O incentivo e o subsídio para trazer imigrantes europeus que preenchessem esse espaço surgiram como solução para a questão mão-de-obra” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 263).

As regiões que correspondem à configuração geográfica atual da Alemanha e Itália viviam à época uma intensa crise em suas relações internas, vivia-se em meio à dificuldade de integração nos contextos sociais, econômicos e políticos e, por isso, foram cobiçadas pela propaganda que visou atrair migrantes para o Brasil (SANTOS; MUELLER, 2009).

A propaganda que se fazia era atrativa face às terras devolutas que precisavam ser ocupadas. Segundo Willems (1980, p. 33) “Nas regiões do sul e sudeste da Alemanha depois de cada colheita má, a fome forçava milhares de sitiante alemães a emigrarem, tornando-se presas frágeis de agentes estrangeiros”.

Num primeiro momento, especificamente em território germânico, as migrações eram internas - do campo para as cidades - e depois palco de imigrações para o exterior. A ocorrência das imigrações para o exterior coincide com a enunciada política de ocupação de terras brasileiras, em que muitos se fizeram agricultores – a fim de servir-se desta atrativa oportunidade oferecida pelo Governo (WILLEMS, 1980).

Assim, consoante Santos; Mueller (2009, p. 263),

Italianos e alemães foram seduzidos a emigrar para o Brasil em busca de novas possibilidades de vida: terras para trabalhar, condições dignas de existência, espaço para construir uma nova vida! Emigrar para um mundo novo, enriquecer e talvez retornar, constituíram-se como alternativas possíveis: se for para sentir-se estrangeiro, que seja em terra estranha!

Em um primeiro momento, “no processo de unificação da Alemanha, a transformação do camponês autóctone em estrangeiro se deu com a expulsão do pequeno proprietário em

função de um rápido movimento de abolição da estrutura feudal” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 263-264). Estrangeiro que, mesmo dotado de experiência cultural e afetiva por sua pátria, mesclava um desejo de uma vida outra que aquela de privações, já que incompleto pela decepção de não poder realizar-se em seu solo natal, abre-se assim o caminho em direção à terra estranha. “Em um segundo momento, já em uma Alemanha industrializada, a expulsão ocorreu devido ao excedente da população de trabalhadores gerado pela indústria emergente, pelo crescimento demográfico e pelas crises econômicas e políticas” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 264).

Os imigrantes alemães chegaram ao Brasil com a expectativa de construir uma nova vida e, repletos de esperanças, deixaram para trás familiares e comunidades inteiras em busca de terras e de uma nova pátria. Em sua terra natal, as terras eram, segundo Jochem (1997, p. 54), passadas de geração em geração. No Brasil, ao contrário, as terras eram um bem disponível para transação e ocupação (ROSA, DAMKE, VON BORSTEL, 2012).

O Mundo Novo os recebe, relatam Santos; Mueller (2009), no entanto, regras foram criadas para a vinda desses imigrantes, sobretudo alemães e italianos. Como condição para sua imigração deveriam se destinar ou à lavoura cafeeira, como mão-de-obra substituta a escrava, ou à ocupação de áreas despovoadas, em especial do sul do Brasil, estabelecendo-se, então, como colonos em terras cedidas pelo governo brasileiro ou postas à venda nas regiões emissoras.

Nessa situação de “duplamente” estrangeiros, principalmente no decorrer da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, os imigrantes alemães se instalaram, sobretudo, na região do sul do Brasil. De início, a possibilidade de relação com a nova pátria que lhes acolhia se deu, essencialmente, através da terra na qual trabalhavam, do local que lhes havia sido definido como espaço da vivência. Embora alguns contingentes populacionais acabassem se fixando em áreas que, por seu desenvolvimento constituíram núcleos urbanos, a imigração alemã nos estados sulinos foi organizada inicialmente sobre a fixação das famílias e de seus descendentes com base na pequena propriedade rural. Ou seja, a interiorização no território brasileiro em vários casos levou à criação de colônias um tanto quanto isoladas, geograficamente dispersas (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 264).

Conforme Damke (2008) o ano de 1824 é reconhecido, oficialmente, como o início da imigração alemã para o Brasil, mesmo que já houvesse a presença de alemães no Brasil muito antes desta data. Seyferth (1994, p. 12), igualmente concorda e diz que, o ano de 1824 marca oficialmente o início da imigração alemã no Brasil. Segundo a autora utiliza-se como “marco

inicial a data de fundação de São Leopoldo – 25 de julho de 1824 –, a primeira “colônia alemã” do sul do Brasil”.

Para Roche apud Damke (1997, p. 31) a imigração alemã divide-se em 4 fases:

- 1ª fase: de 1824 a 1850: a expansão da colônia nas imediações de São Leopoldo;
- 2ª fase: de 1850 a 1890: a chamada *marcha para o oeste* da província, quando foram fundadas, entre outras, as seguintes colônias (hoje municípios): Nova Petrópolis, Santa Cruz do Sul, Estrela, Lajeado, Caí, Montenegro, Novo Hamburgo, Venâncio Aires, Arroio do Meio, as quais representam as *Colônias Velhas*;
- 3ª fase: de 1890 a 1914: o assim chamado *salto para o Planalto*, quando, entre outros, foram fundados os seguintes municípios: Ijuí, Carazinho, Panambi, (inicialmente *Neu Württemberg*), Erechim, Três Passos, São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Santa Rosa, Cerro Largo, etc., os quais formam as *Colônias Novas*;
- 4ª fase: a partir de 1914: *o êxodo do Rio Grande do Sul* para os Estados de Santa Catarina e Paraná. Esta fase é denominada pelo autor de *febre do Paraná* e foi vista como uma verdadeira catástrofe sócio-econômica para as *Colônias Velhas*.

Todavia, Santos; Mueller (2009) retratam, desde logo, como foi problemático o processo de construção de uma nova nacionalidade e da relação de identidade e pertencimento com a nova pátria, tendo em vista que o imigrante teuto estava muito distante, física e culturalmente, dos brasileiros. Assim, mais do que uma forma de comunicação e interação, a língua falada entre eles, aquela de sua pátria de origem, o alemão e seus dialetos tornaram-se a expressão da resistência diante do desconhecido, a manutenção de seu mais importante signo cultural – a palavra – ao passo que esta revelava os “outros”, também nutria a sua existência enquanto coletividade. Manter viva sua identidade linguística era permitir sua sobrevivência.

Nesse sentido, a argumentação sobre as diferenças étnicas passou a ser um dos elementos constitutivos do poder estatal: “de um lado, o reconhecimento da diferença e sua consequente exclusão; do outro, a necessidade de por em prática formas de controle e isolamento que impeçam essa diferença – percebida como insidiosa e – de contagiar a raça dominante (KOLTAY, 2000, p. 72). Assim, a “teoria e ação dos poderes instituídos passaram a se expressar em termos disciplinares, persuasivos e onipotentes, abrindo espaço para a afirmação da unidade nacional e a construção de culturas identitárias e unificadoras, por consequência, excludentes” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 265). “No monólogo cultural predominante, a diferenciação foi um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização, na perspectiva de uma superioridade protetora, não se percebendo a consideração paternalista como forma de discriminação” (KREUTZ, 1999, p. 84).

O nacionalismo e as práticas pedagógicas na era Vargas

Ao iniciar o estudo da escola brasileira tendo como referencial o século XIX, tem-se que, “não é possível falar de educação e cultura no Brasil sem a menção de Gustavo Capanema”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 13-15).

Capanema estava estritamente vinculado ao projeto revolucionário – intelectual, cultural e ideológico - dos anos de 1930, pois, encontrava-se a frente do Ministério da Educação e Saúde (1934 - 1945). Sua gestão iniciou antes mesmo do Estado Novo e, no período que dirigiu o Ministério, contou com a colaboração de personalidades do mundo intelectual, como: Carlos Drummond de Andrade, Lourenço Filho, Rodrigo de Mello Franco, Mário de Andrade, Villa Lobos, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, entre outros (SANTOS; MUELLER, 2009).

Foi em sua gestão, conforme Boumeny (1999) que o Plano Nacional da Educação, coordenado pelo Conselho Nacional da Educação foi elaborado e implementado no sistema educacional de todo o país. O projeto final foi encaminhado pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, ao Congresso Nacional, visando a aprovação em bloco, ou seja, sem discussões.

Ainda, para Santos; Mueller (2009), outra questão discutida pelo Ministério Capanema foi a reforma do ensino secundário, optar entre o ensino generalizante e clássico ou o ensino profissionalizante. A política educacional implementada contemplou as duas vertentes: um ensino de matriz clássica para as escolas e o chamado “Sistemas S”, ou seja, SESC, SENAI, SESI. E mais, a reestruturação do ensino superior também foi alvo de investimento nesse período.

Na realidade, seu projeto estava em gestação desde a década de 1920, com as diversas reformas em termos regionais que se sucederam nesse período. A possibilidade histórica de sua realização, no entanto, se deu na década de 1930, com a proposta de criar um homem moderno, de se processar a chamada reconstrução nacional. As primeiras décadas do séc. XX sediaram um período rico na cultura brasileira, sendo a Semana da Arte Moderna de 1922 uma de suas expressões. Mário de Andrade, por exemplo, criou Macunaíma – o herói sem caráter; Tarsila do Amaral rompeu com os cânones da pintura; Lúcio Costa e Oscar Niemeyer inovaram a arquitetura, embasadas nas propostas de Le Corbusier; Villa Lobos propôs em suas músicas os sons das florestas, dos ruídos e das falas brasileiras. Havia uma procura coletiva pelo abasileiramento. Evidenciar em todos aspectos possíveis aquilo que pudesse ser identificado como formador de uma cultura nacional, que desse o caminho para elucidar e resgatar as origens do “ser brasileiro”. Essa busca da brasilidade foi o coração pulsante da modernidade! (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 266).

Contudo, as pretensões do poder instituído a partir de 1930 que instavam a construção da nacionalidade, a valorização das coisas do Brasil e a afirmação de uma identidade nacional brasileira não se fariam através da identificação da diversidade. Nesse sentido, “incluía-se igualmente nessa pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado como estrangeiro, estranho, ameaçador” (BOUMENY, 1999, p. 151).

Assim sendo, é na educação que se denota com maior facilidade o que era pretendido pelo governo brasileiro, em especial durante o período do Estado Novo, instituído em 1937. “Duas questões se colocavam para os governantes no que tangia à educação escolar: a regionalização do ensino e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização”. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 267). A fim de solucionar essa última questão foi implementada a política de nacionalização e centralização do ensino, a qual combatia a regionalização e expressava a intolerância com as diferenças (SANTOS; MUELLER, 2009).

Santos; Mueller (2009, p. 267) preconizam que:

À época, os núcleos alemães existentes no sul do Brasil foram encarados como um problema que precisava solução imediata, pois eram vistos como comunidades estrangeiras mais fechadas em torno de sua cultura, de sua língua e de sua própria nacionalidade, ou seja, como um foco de resistência ao projeto de nacionalização. O ministério de Capanema foi responsável por atacar essa resistência com a colaboração do exército na fundação de escolas, na nacionalização dos descendentes de estrangeiros que ingressassem nas fileiras militares e na fixação e deslocamento de tropas para o cumprimento da lei, vinculadas a ações como a apreensão de documentos, a prisão dos considerados renitentes, a censura à imprensa de língua estrangeira aqui produzida e o fechamento das diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (clubes de canto, ginástica, tira ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas!).

Neste contexto de restrições, quatro foram os decretos mais importantes a serem cumpridos: o Decreto lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que vedou aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 406, de 04 de maio do mesmo ano, que regulamentou o ingresso e a permanência de estrangeiros, determinando providências para sua assimilação e formou o Conselho de Imigração e Colonização como órgão executivo de suas disposições; o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário com atribuições quanto à nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros e, a seu lado, o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano que, tendo em vista serem complexas as medidas para promover a assimilação dos colonos e a completa nacionalização dos filhos de estrangeiros, estabeleceu que fossem efetivadas pelo Conselho de Imigração Colonização (BOUMENY, 1999, p. 158).

O ideário nacionalista para o campo das práticas pedagógicas nas relações de docência e gestão chegou às escolas após as orientações ditadas por essa legislação do período de Capanema. O projeto de nacionalização evidenciou-se, nesse ambiente, através da operacionalização de um currículo e de uma ação docente implementadoras das políticas de abasileiramento, buscando elaborar um patriotismo a contrapelo das raízes étnicas historicamente construídas pelos imigrantes europeus e seus descendentes. “O alento da brasilidade, como expressão da modernidade tupiniquim se fez forte em oposição àquilo que aos olhos do governo foi a constituição histórica de uma categoria que lhe fazia oposição: o germanismo” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 268).

De acordo com Seyferth (1999), atingir as escolas era essencial, justamente pelo fato que a formação dava-se através de fontes alienígenas que reproduziam conteúdos étnicos estranhos à pátria verde-amarela. Mas de que modo se abasileirou a infância, na intenção de metamorfoseá-la? A docência foi o modo escolhido. Nessa ótica, cabiam aos professores atuarem como veículos de nacionalização, objetivando tornar as crianças potenciais cidadãos para o projeto de modernização em andamento.

A implementação da proposta nacionalista, materializada nas práticas pedagógicas, era orientada pelo Departamento de Educação, representante do governo e veículo inoculador e fiscalizador dos escopos ideológicos homogeneizadores pretendidos. De fato, recursos diversos foram utilizados pelos professores, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às “recomendações” do serviço de inspeção escolar, em cumprimento às determinações legais. Um dos focos era a ênfase nas disciplinas que deveriam apresentar conteúdos nacionais, cívicos, inspiradores da devoção pela pátria brasileira, geralmente exemplificados nas emblemáticas atitudes dos personagens históricos que externaram o seu amor ao Brasil! (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 270-271).

Havia no entender de Santos; Mueller (2009) uma intensa fiscalização e controle para que a perspectiva de construção da nacionalidade brasileira fosse materializada, sempre em oposição aos referenciais etno-culturais alemães presentes, sobretudo, na cultura escolar primária. A utilização da língua portuguesa, portanto, foi tratada como o mais característico aspecto da identidade nacional, associada à constituição do que era legitimamente brasileiro, bem como fomentou a preocupação para extinguir o uso do idioma alemão nas práticas educativas escolares.

A unificação da língua e da cultura: em busca de uma identidade nacional

Como já visualizado, recordam Rosa, Damke e Von Borstel (2012) que os imigrantes europeus ao chegarem às terras brasileiras, tiveram que se adaptar ao clima, a uma nova condição de vida e, claro, ao idioma. Em sua maioria, foram alocados em regiões distantes de outras colônias e aglomerações urbanas, motivo de isolamento geograficamente que, de maneira bastante expressiva contribuiu para que a língua de seu país de origem se conservasse.

Considerar o Brasil como um país monolíngue e crer na “ideologia da língua única, desde os tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país”, é ir contra a realidade (CALVET, 2007, p. 07). É um mito acreditar que no Brasil só se fala português, porém, tal proposição ainda está muito presente no imaginário das pessoas.

Cavalcanti (1999, p. 387) afirma que:

Existe um mito de monolíngüismo no país [...] esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Nessa perspectiva, dissonante ao pregado pelo monolinguismo está a conservação da língua materna falada pela maioria dos teuto imigrantes. A língua por eles falada era o alemão em sua variedade dialetal, trazida da Alemanha, chamada *Hunsrückisch*, uma vez que os primeiros imigrantes vieram, em grande maioria, da região do *Hunsrück* (DAMKE, 2010).

“Em oposição ao dialeto, a língua se beneficiou das condições institucionais necessárias à sua codificação e à sua imposição generalizadas”. Assim, a língua conhecida e reconhecida em toda a jurisdição de certa autoridade política goza de oficialidade e contribui, por sua vez, para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação (BOURDIEU, 2008, p. 31).

Portanto, nas palavras de Bourdieu (2008, p. 32) “a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais”. O processo de constituição do Estado implica o reconhecimento de uma língua oficial, a qual torna-se norma teórica e, por assim ser, obrigatória em ocasiões e espaços oficiais - escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc. (BOURDIEU, 2008).

A lei linguística, assim denominada, “dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes” (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Compreende-se do exposto anteriormente que, o sistema escolar cumpre uma função determinante neste processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, de “fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (BOURDIEU, 2008, p. 35).

Bourdieu (2008, p. 48) prossegue:

Por essa razão, a língua legítima é uma língua semi artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção.

Em consequência deste processo linguístico impositivo, reforçado pelo Estado, Bourdieu (2008, p. 42) enfatiza, “os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio”.

Saussure apud Bourdieu (2008) reflete e discute ainda sobre e as relações entre a língua e o espaço. Segundo ele não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço. Observa, ainda que, nem os dialetos nem as línguas conhecem os limites naturais, desconhecem, portanto, as fronteiras físicas.

Nesse diapasão, a pluralidade linguística do Brasil é reflexo de sua formação étnica, manifesta em diferentes situações, a saber: de contato entre línguas (como dos colonizadores, da escravidão, da imigração); da diversidade linguística de fronteira; no contato com falares étnicos específicos, como por exemplo, falares ciganos; e, ainda, na aquisição formal de línguas estrangeiras (SAVEDRA; DAMKE, 2012). Nessa mesma linha, segundo Napolitano (2005, p. 07), na temática de cultura em geral, incluída a questão linguística, o Brasil “é lugar de mediações, fusões, encontro de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”.

A linguagem na definição de Jung (2002, p. 1189) é, por certo, uma identidade social, construída a partir da participação das pessoas em diferentes comunidades, eventos e práticas - de letramento. Ao se falar em letramento, é passível que um modelo único de alfabetização também exclua pessoas e sociedades e, dessa forma, em oposição ao modelo unilinear de alfabetização – modelo de letramento ideológico, alguns autores mostram que é preciso discutir

a questão em termos de práticas e eventos sociais. Assim como a exclusão de pessoas e sociedades, ocorre também, concomitantemente, uma luta simbólica com os de dentro e os de fora, mais intensamente vivenciada quando de conflitos com aquele que representa a cultura dominante, como no caso do letramento em português que para alguns significa uma ameaça à sua identidade étnico-linguística local (JUNG, 2002).

Rosa, Damke e Von Borstel (2012, p. 08) especificam que “a identidade alemã, tanto individual quanto coletiva, se materializa por meio de características representativas da língua e cultura de seus antepassados. Esta identidade é expressa quando o falante recorre a expressões ou cultura que os diferencia de outros”. Para Kreutz (1999) a identidade do ser humano está representada no elemento étnico e, neste caso, o elemento étnico se materializa “na” e “pela” língua e cultura alemã. A esse respeito, o autor diz que “o étnico é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e na valorização de grupos.” (KREUTZ, 1999, p. 80).

Neste panorama, haveria um choque entre a identidade individual e social dos imigrantes alemães, àqueles que trazem de seu país de origem uma identidade diferente daquela que terão que assumir na nova pátria. Infalivelmente, duas forças colidem: “a primeira, a tendência em procurar conservar a sua identidade de origem, e a segunda, a obrigatoriedade, geralmente pouco democrática ou até arbitrária, de assumir a identidade de indivíduos pertencentes a uma nova realidade política, social, linguística, etc.” (DAMKE, 1998, p. 22).

Assim, Woodward (2008) aponta para o que pode ser chamado de “crises de identidade”, provenientes do acelerado processo de transformação global em que alguns indivíduos procuram manter entre si “identidades lacradas”. Ou seja, aflorar atitudes de manutenção da identidade nacional e étnica quando de uma “outra” identidade acercar-se da sua, culminando, por vezes, na não aceitação, parcial ou total, da língua e da cultura do outro.

Como resultado aos imigrantes teuto-brasileiros, que tem sua identidade construída a partir de duas pátrias e de duas culturas - a teuto e a brasileira - têm-se, a constante transformação das identidades, pelo uso linguístico e cultural das variedades nacionais, regionais e dialetais do alemão padrão, em contato com as variedades linguísticas e culturais do português brasileiro. Há uma espécie de mão dupla nesse caso, aferível da conexão entre a identidade trazida de sua terra de origem e que, invariavelmente, mescla-se com a nova identidade do país que os acolheu (SAVEDRA; DAMKE, 2012).

A construção de uma identidade étnica teuto-brasileira não foi feita, ao longo da história, com base do isolamento do grupo étnico, mas basicamente através de um processo histórico: a emergência da identidade étnica nada tem a ver com uma situação de isolamento/enquistamento; ao contrário, ela é decorrência do contato e do próprio processo histórico de colonização, que produziram tanto uma cultura camponesa compartilhada com outros grupos imigrados, como uma cultura especificamente teuto-brasileira. A etnicidade teuto-brasileira tem sido reafirmada de diferentes formas ao longo deste século, sempre destacando um modo peculiar, diferente, de ser brasileiro (SEYFERTH, 1994, p. 13-14).

Para Savedra; Damke (2012) a luta dos imigrantes pela conservação da sua identidade e de seus valores culturais é válida, no entanto, não ao ponto de permanecer autêntica, sem qualquer forma de interferência, pois, a partir de sua chegada, os imigrantes passam a fazer parte à nova pátria, de um novo contexto social, cultural e político. Portanto, o indivíduo que faz parte de uma minoria está dentro de um contexto maior ao qual pertence e, nesse sentido, contribui para a diversidade linguística e cultural deste.

A modernidade e as diferenças

Na visão de Santos; Mueller (2009), a imposição de uma dominação ideológica às escolas se deu num cenário político e econômico específico - aquele configurado na Era Vargas e evidenciando no Estado Novo por meio de uma legislação elaborada pelo Ministério da Educação e Saúde, na pessoa de Gustavo Capanema (1934-1945). Essa legislação visava um projeto de nacionalização e abasileiramento, em que as práticas pedagógicas eram diligentemente controladas e inspecionadas.

O caráter étnico presente na cultura escolar das colônias de imigrantes alemães, tido como alienígena e ameaçador, foi entendido como expressão de diferenças a serem combatidas e exterminadas, substituídas por preceitos patrióticos e referenciais de brasilidade orientados pelo ideário nacionalista (SANTOS, MUELLER, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva acreditava-se que o novo, traduzido na etnicidade dos imigrantes alemães, poderia agredir, desconstruir, subjugar e transformar sob o signo da proposição de inferioridade e superioridade (SANTOS, MUELLER, 2009).

O episódio da nacionalização do ensino mostra bem o conteúdo do projeto nacionalista brasileiro do período pós-1937. De feição conservadora e autoritária, foi

ele marcado pelo caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 166).

Assim, notável como a educação brasileira está imbricada à processos históricos que possibilitam uma melhor compreensão da modernidade, já que esta vê a educação escolar como um lugar estratégico para difundir seu ideário (SANTOS, MUELLER, 2009).

Neste contexto, conforme Ortiz (1998), a modernidade pode ser entendida como um modo de ser, uma sensibilidade, uma visão de mundo com suas próprias categorias cognitivas e culturais.

Ela, a modernidade, não conhece fronteiras ou nacionalidades, bem como sua percepção de tempo e de espaço também são diversos (ORTIZ, 1998). “A modernidade, portanto, traz o encurtamento das fronteiras e oriundo deste encurtamento mais pessoas de diferentes culturas e etnias se aproximam o que gera, a princípio, um contexto sociolinguístico e cultural complexo” (ROSA, DAMKE, VON BORSTEL, 2012, p. 07).

As mudanças de concepções como fruto da modernidade, consubstanciam-se através de transformações políticas. “A organização social torna-se menos fechada, menos localizada, expandindo sua abrangência a diferentes domínios da vida” (ORTIZ, 1998, p. 264).

Assim, Ortiz (1998) diz que, a criação de diferenças coloca o indivíduo em andamento, em circulação, em comunicação, o homem não quer ser apenas livre, mas íntegro, autônomo, distinto, particular em si mesmo. Eis que a liberdade o empurra para as diferenças.

Mas, a modernidade também é tensão que se intensifica com a aparição de problemas, como: a ameaça da autonomia individual e a existência de um excesso de poder da sociedade. Paradoxalmente, se por um lado, as questões que outrora eram subjugadas começam a ser democraticamente difundidas, por outro, alguns aspectos como a liberdade de expressão, só conseguem florescer distanciando-se da uniformidade e da padronização. “Liberdade e opressão, diferença e uniformidade, colidem num antagonismo estrutural” (ORTIZ, 1998, p. 265).

A modernidade exprime a cadência de uma sociedade que se mundializa e se congrega num espaço e tempo global que partilha, assimetricamente, dessa cultura mundial. E propicia, igualmente, que determinantes como, a mobilidade, o sistema, a funcionalidade e a padronização intensifiquem a tensão dialógica entre uniformização e diferença, enraizamento e mobilidade no interior da sociedade atual (ORTIZ, 1998).

Desse modo, adverte Latour (1994), o Estado Moderno busca incessante uma purificação que se opõem às diferenças, tendo na Constituição Moderna a legitimação para

tanto, justamente pela negação constante à existência de híbridos. Por assim ser, a Modernidade caracteriza-se pela assimetria, pela dicotomia, oposta à hibridização, à unificação e ao reconhecimento do “outro” enquanto diferente.

Segundo Ortiz (1998, p. 268) “a modernidade é uma imposição dos tempos, mas sutilmente ela não deixa de diferenciar entre aqueles que são e os que apenas existem”. Tem-se, assim, o “outro” na condição de relegado, excluído, não reconhecido, negado, vítima do sistema vigente, vítima de um processo pedagógico opressor (DUSSEL, 2009).

Nesta perspectiva, Castoriadis (2004, p. 276) coloca uma pergunta fundamental para a instituição social: “Por que não se consegue suportar um outro que seja verdadeiramente outro, e não simplesmente um outro exemplar de si? E de onde vem esta mania, esta fúria de unificação que se encontra tanto em política quanto em filosofia?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se a conclusão que, se antes o desiderato era o processo de unificação da língua e da cultura com a imposição de uma língua, na condição de “legítima”, sobre as demais e a determinação de uma cultura sobre o “todo”, diluindo a existência de culturas “parciais”, tudo isso sob a égide do Estado que, aspirava promover a integração nacional e o fez, sobretudo, a partir da escola, como instituição que sintetiza este lema, não somente por meio da padronização linguística, mas ao ensinar e exigir “boas maneiras”, moralidade, alfabetização, civismo, etc., ela traz a “civilização”, em que a cultura regional-tradicional cede lugar a uma cultura nacional.

Todavia, em que pese as considerações anteriores, as escolas atuais em ritmo de superação, personificadas pelos gestores educacionais e professores, paralelamente, acabam por fomentar e enfrentar uma luta que visa a discussão e implementação de referenciais que têm sua essência nas – nossas - raízes etno-culturais. É salutar, portanto, colocar em discussão e superar aquilo que se implantou e que choca com os ideais de igualdade, solidariedade, justiça e respeito às diferenças, hoje introduzidas à educação formal de crianças, jovens e adultos.

Assim sendo, percebe-se uma mudança na postura educacional, diferenciada daquela padronizadora. No entanto, claro está que, se outrora imperava a violência física e moral nas práticas escolares para manutenção da hegemonia, hoje, transitoriamente, é a violência simbólica que impera no processo pedagógico, ainda que com esta política “agregadora”. A

educação, neste viés, é e sempre foi um meio estratégico para a manutenção e difusão do ideário estatal.

Referências

BOUMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: _____. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, p. 137-166, 1999.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer*. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2008.

CALVET, J. L. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASTORIADIS, C. *Figuras do pensável*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Revista Delta - Volume especial*, v.15, p. 385-447, 1999.

DAMKE, C. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinseln in Südbrasilien*. Frankfurt: Lang, 1997.

_____. Variação Lingüística e a construção do sujeito. REVISTA DA JELL – JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. Marechal Cândido Rondon, n.1, 1998.

_____. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>>. Acesso em: 05 jun 2017.

_____. Variação linguística: o caso do Hunsrückisch. REVISTA DA JELL - JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. Marechal Cândido Rondon: Gráfica da Unioeste, 2010.

DUSSEL, E. *Política de la liberación. Volumen II*. Arquitectónica. Trotta. Madrid. 2009.

JOCHEM, T. V. *A epopeia de uma imigração: resgate histórico da imigração, fundação da Colônia Santa Isabel e emancipação político-administrativo do município de Rancho Queimado*. Águas Mornas: Ed. do Autor, 1997.

JUNG, N. M. A relação entre identidade de gênero, identidade étnico-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngüe no Brasil. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE BILINGÜISMO. ACTAS/PROCEEDINGS. Vigo/Espanha, v. 1. p. 1187-1206, 2002.

KOLTAY, C. *Política e psicanálise. O Estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa* n° 107, p. 79-96, jul. 1999.

LATOURET, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). 34. ed., Rio de Janeiro, 1994.

NAPOLITANO, M. *História & Música: história cultural da música popular*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORTIZ, R. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ROSA, E. K.; DAMKE, C.; VON BORSTEL, C. N. Língua/cultura como fator de pertencimento identitário. *Linguagem*. São Paulo, v. 19, p. 1-11, 2012.

SANTOS, A. V. dos; MUELLER, H. I. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. *Cadernos de História da Educação*, n. 2, p. 261-274, 2009.

SAVEDRA, M. M. G.; DAMKE, C. *Revista do GELNE*. Natal, v. 14, n. especial, p. 387-409, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, EDUSP, 1984.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Claudia. *Os alemães no sul do Brasil*. (Orgs. Claudia Mauch e Naira Vasconcelos). Canoas: ULBRA, 1994.

_____. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: _____. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, p. 199-228, 1999.

WILLEMS, E. *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Interpretações do Brasil: Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda¹⁷

Interpretaciones de Brasil: Gilberto Freyre y Sérgio Buarque de Holanda

Interpretations of Brazil: Gilberto Freyre and Sérgio Buarque de Holanda

Cecília Leão Oderich¹⁸

Resumo

Ao buscar aprofundamento sobre o pensamento social brasileiro, estudei alguns dos chamados intérpretes do Brasil, através de obras que apresentavam resgate histórico, desde o Brasil colônia. As leituras de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda levaram a outras fontes de pesquisa e à análise apresentada neste trabalho. Após breve caracterização e análise de diferenças e similitudes dos autores, chega-se à conclusão de que ambos foram intelectuais eruditos que interpretaram a história e os traços da sociedade brasileira na busca por decifrar a identidade nacional. Enquanto Freyre olha para o passado colonial de forma mais romantizada e saudosa, Sérgio Buarque pensa no desenvolvimento do Brasil a partir da superação do passado e da herança lusitana.

Palavras-Chave: interpretações do Brasil; história; cultura.

Resumen

Al buscar profundización sobre el pensamiento social brasileño, estudié algunos de los llamados intérpretes de Brasil, a través de obras que presentaban rescate histórico, desde el Brasil colonia. Las lecturas de Gilberto Freyre y Sérgio Buarque de Holanda llevaron a otras fuentes de investigación y al análisis presentado en este trabajo. Después de una breve caracterización y análisis de diferencias y similitudes de los autores, se llega a la conclusión de que ambos fueron intelectuales eruditos que interpretaron la historia y los rasgos de la sociedad brasileña en la búsqueda por descifrar la identidad nacional. Mientras Freyre mira al pasado colonial de forma más romantizada y anhelante, Sérgio Buarque piensa en el desarrollo de Brasil a partir de la superación del pasado y de la herencia lusitana.

Palabras claves: interpretaciones de Brasil, historia, cultura.

Abstract

In searching for a deep understanding of Brazilian social thought, I studied some of the so-called interpreters of Brazil, through works that presented historical rescue, from Brazil colony. The readings of Gilberto Freyre and Sérgio Buarque de Holanda led to other sources of research and to the analysis presented in this paper. After a brief characterization and analysis of differences and similarities of the authors, it is concluded that both were learned scholars who interpreted the history and traits of Brazilian society in the quest to decipher the national

¹⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁸ Doutoranda em Estudos Organizacionais PPGA/UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, RS. Professora Assistente do CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Membro do GEOS - Grupo de Estudos em Organizações Sociais da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Foz do Iguaçu, PR, Brasil; cecilia.oderich@unioeste.br

identity. While Freyre looks at the colonial past in a more romanticized and nostalgic way, Sérgio Buarque thinks about the development of Brazil by overcoming the past and the Lusitanian heritage.

Keywords: interpretations of Brazil; history; culture.

1. Introdução

A partir da carência pessoal de conhecimentos sobre o Brasil e a sua história, buscando aprofundamento sobre o pensamento social brasileiro, estudei alguns dos chamados “intérpretes” do Brasil: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Ignácio Rangel, Raymundo Faoro e Sérgio Buarque de Holanda. As dúvidas mais evidentes que permeiam as obras destes autores são, por exemplo: *Podemos dizer que há uma identidade brasileira? Quem somos, de onde viemos, para onde vamos nós, brasileiros? Existe este “nós, brasileiros”?* Sem a pretensão de encontrar verdades, busquei ampliar as minhas noções sobre o que estes intelectuais apresentaram sobre o Brasil, em obras que realizaram algum resgate histórico, desde o Brasil colônia.

Escolhi analisar mais a fundo, através de textos, documentários, reportagens e fotos, dois intérpretes cujas leituras mais chamaram minha atenção, provavelmente pelo viés sociológico: Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Ambos foram intelectuais respeitados e eruditos, reconhecidos até hoje pelas contribuições à teorização sobre a cultura brasileira. Este trabalho apresenta uma síntese e breve análise destas pesquisas.

2. Gilberto Freyre

Gilberto Freyre nasceu em 1900, em Recife, Pernambuco. Seu pai era juiz de Direito e professor de Economia Política. Sua mãe, de família aristocrática de senhores de engenho, foi o elo principal de Gilberto com a realidade e as histórias da “casa grande e da senzala”, desde a infância. Assim, o intelectual era membro de família aristocrática nordestina e teve contato com o ambiente rural. Desde pequeno, Freyre gostava muito de desenhar, tendo demorado para começar a ler e escrever. Foi primeiramente alfabetizado em inglês, por volta dos 8 anos de idade e, com 18 anos, foi estudar ciências sociais e teve formação diversificada nos Estados Unidos. Conforme o documentário *Gilberto Freyre – O Cabral Moderno*, o intelectual, de família católica, converteu-se à Igreja Batista na juventude, inclusive queria ser um missionário batista, mas desistiu ao constatar a convivência da igreja com o racismo. Depois

disso, jamais declarou-se católico ou de qualquer religião. A influência mais relevante para Freyre, intelectualmente, nos Estados Unidos, foi do antropólogo Franz Boas, considerado o pai do relativismo cultural.

Além da famosa obra *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, Freyre escreveu outros livros, como *Sobrados e Mocambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1939). Freyre tinha orgulho de ser brasileiro e em sua obra é marcante a presença do negro. Na sua visão, o Brasil é uma diversidade, é miscigenação, ninguém é raça pura, o que considera algo bom. Dá a entender que há democracia racial no Brasil, algo que será posteriormente mais comentado. Na sua biografia, observa-se críticas ao autor devido ao apoio ao Golpe de 64 e seus elogios ao ditador português Salazar, bem como devido à sua condecoração pela Rainha da Inglaterra. Na sua obra, é possível inferir um viés de machismo, por exemplo, a apresentação da sexualidade do senhor de engenho com a negra mas, não, da senhora do engenho com o negro, além de ambiguidade na abordagem da escravidão, esta mencionada como necessidade histórica dos portugueses.

Conhecido pela sua simpatia, Freyre casou-se e teve dois filhos. Suas obras e falas o tornaram um autor importante, também, na psicanálise. Morreu em 1987, em Recife.

3. Sérgio Buarque de Holanda

Sérgio Buarque de Holanda nasceu em 11 de Julho de 1902, em São Paulo. Seu pai era professor na área farmacêutica e ele cresceu em um ambiente urbanizado, tendo frequentado boas escolas. Cursou Direito na Universidade do Brasil, profissão que não viria a exercer, já que é conhecido como jornalista, historiador, professor e escritor. Participou da Semana da Arte Moderna de 1922, o que foi relevante para a sua formação, além de ter feito importantes contatos e amizades com intelectuais e artistas da época, sendo considerado um modernista.

Atuando como jornalista, Sérgio Buarque de Holanda foi para a Alemanha em 1929. Os anos na Alemanha foram frutíferos: aprendeu o idioma, conheceu a boemia, teve contato com obras de intelectuais que influenciaram sua carreira, como Max Weber, Vico, Hegel e outros, quando pôde conhecer a dialética e aprender o contraponto às abordagens positivistas. Ainda na Alemanha começou a escrever *Raízes do Brasil*, seu livro mais famoso e que viria a ser publicado em 1936, no Brasil. O livro tem forte influência weberiana e apresenta redação comedida, que exige atenção. De acordo com o documentário *Raízes do Brasil*, Sérgio

Buarque de Holanda morou alguns períodos em São Paulo, outros no Rio de Janeiro e na Europa, tendo viajado muito. Crítico de características da colonização portuguesa e da forma como se implantou no Brasil, abordava a falta de cidadania e a crítica ao Estado como veículo de poder pessoal. O autor percebia o Brasil como uma nova entidade a partir da imigração ocorrida no final do século XIX, quando chegaram muitos alemães, italianos, japoneses e outros imigrantes no Brasil, além dos portugueses, índios e negros que aqui estavam. Este mix cultural da imigração teria marcado a transição da cultura escravocrata e da aventura para uma nova etapa, a do homem livre e do trabalho.

É curioso em sua biografia, segundo o documentário *Raízes do Brasil*, o fato de que Sérgio teve sua primeira publicação ainda na infância, a qual foi uma letra de música. Sua esposa e importante assistente, Maria Amélia, era musicista, e toda a sua vida foi permeada pela música, apesar de Sérgio não ser considerado um entendido em música. Quatro dos seus oito filhos (incluindo o primeiro filho, já falecido, nascido de uma relação amorosa na Alemanha) são ou foram músicos e artistas, a destacar o mais famoso, Chico Buarque. Vários descendentes de Sérgio e Maria Amélia atuam na área artística e cultural e, alguns, na área acadêmica. Sérgio Buarque de Holanda foi intelectualmente contra a ditadura, participou da fundação do Partido dos Trabalhadores, e queria uma história contada pelo povo, além do ponto de vista oficial, da elite branca. Morreu em 1982, em São Paulo.

4. Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda: diferenças e similitudes

Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre foram contemporâneos em vida, inclusive se conheceram pessoalmente, segundo documentários que indicam relações entre intelectuais da época. Foram, também, contemporâneos nas obras, já que suas publicações mais famosas, respectivamente, *Raízes do Brasil* e *Casa Grande e Senzala*, ocorreram na década de 30. É importante destacar que na década de 30 o Brasil passou por mudanças econômicas e políticas: Revolução, Getúlio Vargas, urbanização, início da industrialização, participação da burguesia no cenário político, emergência da classe média e dos movimentos operários, o modernismo, a perda do poder oligárquico.

Enquanto Gilberto Freyre era de família aristocrática nordestina, Sérgio Buarque de Holanda era de família urbana de classe média de São Paulo. Ambos viveram alguns anos no exterior, estudaram diversos idiomas, eram leitores de vasta literatura e tiveram formação

na área de humanas. Freyre estudou Ciências Sociais e Sérgio Buarque de Holanda estudou Direito. Ambos os autores apresentam aspectos históricos e culturais, desde o Brasil colonial, através de uma escrita que evita generalizações, sendo que Sérgio Buarque de Holanda apresenta um rigor acadêmico, o que não acontece com Gilberto Freyre.

Freyre, influenciado por Franz Boas, traz a ideia de cultura além da ideia de raça, considerando o particular na história, a exemplo de anotações de viagens, sexualidade e religiosidade. A ideia de raça e de diferenças raciais era muito comum na época, mas a ênfase do autor recai sobre as diferenças culturais. A obra de Freyre é repleta de passagens abordando aspectos da sexualidade e da miscigenação, geralmente do senhor ou filho do senhor branco com a escrava negra, o que pode indicar algum nível de machismo e/ou ser o retrato da realidade que observava na época.

Já houve quem insinuasse a possibilidade de se desenvolver das relações íntimas da criança branca com a ama-de-leite negra muito do pendor sexual que se nota pelas mulheres de cor no filho-família dos países escravocratas. (...) Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra. (FREYRE, 1980, p. 286)

Freyre apresenta as contribuições do negro e do índio na formação da civilização brasileira, mas parece ter predileção pelos negros, a exemplo dos trechos sobre a adaptação aos trópicos ou a alimentação, ou ainda quando menciona o índio introvertido e o negro extrovertido.

Pode-se juntar, a essa superioridade técnica e de cultura dos negros, sua predisposição como que biológica e psíquica para a vida nos trópicos. Sua maior fertilidade nas regiões quentes. Seu gosto de sol. Sua energia sempre fresca e renovada quando em contato com a floresta tropical. Gosto e energia que Bates foi o primeiro a contrastar com o fácil desalento do índio e do caboclo sob o sol forte do norte do Brasil. (FREYRE, 1980, p. 289)

O autor também comenta sobre a passividade dos negros na realização de trabalhos vis dos tempos coloniais, e faz considerações de defesa sobre a sua higiene, de maior asseio do que a dos brancos.

Ao escravo negro se obrigou aos trabalhos mais imundos na higiene doméstica e pública dos tempos coloniais. (...) Foram funções, essas e várias outras, quase tão vis, desempenhadas pelo escravo africano com uma passividade animal. Entretanto, não foi com o negro que se introduziu no Brasil o piolho (...). E é de presumir que o escravo africano, principalmente o de origem maometana, muitas vezes

experimentasse verdadeira repugnância pelos hábitos menos asseados dos senhores brancos. (FREYRE, 1980, p. 289)

Freyre pode ser interpretado no sentido de ter ocorrido algum tipo de “harmonia nas relações inter-raciais” no Brasil, pois mostra o convívio e a miscigenação, o que pode colocar “panos quentes” em uma realidade de subjugação, sofrimento e desigualdade. Neste sentido, a obra de Freyre pode ser considerada como contribuição para a mistificação da democracia racial.

Já Sérgio Buarque tende a uma obra mais realista, enfatizando a colonização portuguesa e a influência ibérica. O autor alega não ter ilusões sobre a herança portuguesa: rústica, patrimonialista e que confunde o público e o privado.

À frouxidão da estrutura social, à falta de hierarquia organizada devem-se alguns dos episódios mais singulares da história das nações hispânicas, incluindo-se nelas Portugal e o Brasil. Os elementos anárquicos sempre frutificaram aqui facilmente, com a cumplicidade ou a indolência displicente das instituições e costumes. (...) A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno. E é por isso que erram profundamente aqueles que imaginam na volta à tradição, a certa tradição, a única defesa possível contra nossa desordem. (HOLANDA, 1976, p. 33)

Pode-se inferir que ambos, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, ao construírem sua visão da sociedade brasileira, afastam-se das análises do determinismo biológico e se aproximam das análises históricas e culturais. Ambos os autores abordam a dependência que as cidades tinham do meio rural, inclusive do ponto de vista alimentar, e o engenho constituía um “Estado dentro do Estado”, com uma justiça paralela e suas normas próprias de comportamento. Mas é importante registrar uma diferença entre os autores: enquanto Freyre coloca que o ruralismo não foi espontâneo mas, sim, imposto pelas circunstâncias de necessidade da agricultura, já que os colonizadores portugueses tinham intenção de ficar no Brasil, Sérgio Buarque interpretou a colonização portuguesa com intenção de fazer fortuna rápida e retornar a Portugal. Os dois autores indicam discordar da ideia de que a miscigenação seria algo prejudicial ao Brasil, até porque os portugueses já eram um povo miscigenado de Europa e África, mas Sérgio Buarque enfatiza criticamente a força colonizadora de Portugal, enquanto Freyre reflete a miscigenação de forma positiva.

No caso brasileiro, a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a

despeito de tudo quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma. (HOLANDA, 1976, p. 40)

Sérgio Buarque de Holanda aborda o tradicionalismo e, também, a revolução urbana no Brasil, pautada em um Estado burocrático em oposição ao personalismo, o que indica influência weberiana. O autor defendia a ideia de que negros, índios, mulheres e pobres eram marginalizados e precisavam ser incluídos na vida social e na história brasileira.

Já Gilberto Freyre é ambíguo e parece leniente com a escravatura, até considerando-a “indispensável” na colonização do Brasil e, com a ideia de democracia racial, indica uma aceitação da miscigenação como se o encontro racial no Brasil tivesse sido de algum modo fraterno. Em *Casa Grande e Senzala*, o autor descreve crianças de cores diferentes brincando juntas, a escrava que amamentava o bebê branco, escravos domésticos bem tratados, com certa complacência em relação à violência inerente ao processo. Comparando com outros países, no Brasil houve maior miscigenação, e não houve o *apartheid*, mas houve subjugação e escravidão, longe de um processo fraterno. Assim, parece que o mesmo ponto pode ser elogiado e criticado na obra de Freyre, dependendo do viés de análise.

Sérgio Buarque não valoriza tanto a contribuição de outras culturas em um primeiro momento de formação da cultura brasileira, destacando principalmente a chegada da cultura ibérica, a herança portuguesa e sua implantação no Brasil. O autor enfatiza a “cultura do personalismo”, a recusa da hierarquia e o individualismo, ocorrendo a mistura entre público e privado e a falta de coesão social, inclusive critica a chamada “moral das senzalas”.

Sinuosa até na violência, negadora de virtudes sociais, contemporizadora e narcotizante de qualquer energia realmente produtiva, a “moral das senzalas” veio a imperar na administração, na economia e nas crenças religiosas dos homens do tempo. A própria criação do mundo teria sido entendida por eles como uma espécie de abandono, um languescimento de Deus. (HOLANDA, 1976, p. 62)

Sérgio Buarque de Holanda também é crítico da democracia. Conforme trecho destacado no documentário *Raízes do Brasil – Parte I*, “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas”. Sérgio Buarque de Holanda argumenta que as revoluções no Brasil sempre aconteceram de cima pra baixo, sem a participação do povo.

Em Raízes do Brasil, o autor apresenta o conceito de *homem cordial*, o qual expressa o lado emocional do brasileiro, o que inclui o conjunto de traços de hospitalidade, generosidade, simplicidade ao lidar com outras pessoas, mas designa mais fortemente a exacerbação do emocional, portanto, não representa civilidade, boas maneiras, ou seja, não se pode considerar literalmente a expressão “homem cordial”. Inclusive, pode haver, neste conceito, questões problemáticas, como a falta de boas maneiras, representada na dificuldade de cumprir formalidades, ritos sociais formais, de separar as esferas pública e privada, ou ainda de conseguir lidar com relações de forma não pessoal e não afetiva. Alguns exemplos deste tipo de manifestação: o uso exagerado de diminutivos na comunicação, a forma de se relacionar intimista, a omissão do nome de família no trato social, os rituais que são “humanizados”, como fazer referência a contatos profissionais como se fossem “amigos”. A etimologia da palavra “cordial” é de coração, do que vem de fundo emotivo, mas o conceito é baseado no auto-interesse. Enfim, o conceito de *homem cordial* muitas vezes é entendido de forma simpática, o que não é condizente com o sentido crítico original dado pelo autor. O *homem cordial* busca continuamente intimidade: as demonstrações de afetuosidade e gentileza podem representar a busca por interesses pessoais como sobrevivência, proteção e ascensão no meio, e a “inimizade pode ser tão cordial quanto a amizade”.

Para Sérgio Buarque de Holanda os brasileiros demonstram padrões de convívio humano formados no meio rural e patriarcal, considerando a ancestralidade. Pode-se considerar a construção de um *ethos* de base emocional, o que se manifesta, inclusive, na esfera religiosa, por exemplo, quando o homem cordial procura uma relação intimista com as divindades, buscando aproximação, o que não necessariamente seria devoção. Assim, o autor constatou que a sociabilidade brasileira é mais suscetível a contatos informais.

Freyre alegava que a insuficiência alimentar e as doenças trazidas pelos europeus foram causadoras da alegada inferioridade física e psíquica de boa parte dos brasileiros, mas para ele, não há passado a ser superado. Já Sérgio Buarque de Holanda olha para a questão cultural e enfatiza o problema do personalismo e do patriarcalismo, herança lusitana a ser superada. Enfim, entre diferenças e similitudes, Freyre de forma mais literária e saudosa, Sérgio Buarque de forma mais acadêmica e crítica, são reconhecidos intérpretes do Brasil.

5. Considerações finais

Nos cotejos entre o arcaico e o atual, interpretando a história e os traços da sociedade brasileira na busca por decifrar a identidade nacional, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda se constituem como autores importantes para a compreensão do Brasil, com ênfase nas origens históricas. Enquanto Freyre olha para o passado colonial de forma romantizada e saudosa, Sérgio Buarque pensa no desenvolvimento do Brasil a partir da superação do passado e da herança lusitana.

Referências

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

Gilberto Freyre – O Cabral Moderno. Documentário. 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q9m6sV0oo_M

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 13. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.

Raízes do Brasil – Parte I. Documentário. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=etUEsguoUx4>

Raízes do Brasil – Parte II. Documentário. 2003. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rPv65Xk_R8M

SANTOS, Karoline Biscardi. Análise comparativa do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* e Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*. *Revista Tempo de Conquista*. Disponível em: julho 2015. (Modelo para Sites).

A sociologia da arte weberiana e o conceito de dispositivo cinematográfico¹⁹

La sociología del arte weberiana y el concepto de dispositivo cinematográfico

The Weberian sociology of art and the concept of a cinematographic device

Cecília Leão Oderich²⁰

Resumo

A sociologia da arte weberiana traz uma abordagem sobre a mediação da técnica que contribui para a análise da produção cinematográfica a partir do conceito de dispositivo, ampliando a visão do cinema em suas possibilidades de expressão da diversidade. Este texto apresenta e relaciona estas abordagens considerando que a própria arte se desenvolve na transformação da técnica, assim como a técnica a partir do querer artístico. Os estudos sobre o dispositivo cinematográfico levam à visão de coexistência e mediação entre técnica e arte na estratégia narrativa, possibilitando novas formas de produção de sentido e maior expressão da diversidade na produção cinematográfica, a exemplo do cinema independente e do cinema expandido.

Palavras-Chave: sociologia da arte; dispositivo cinematográfico; diversidade.

Resumen

La sociología del arte de Weber aporta una aproximación a la mediación de la técnica de que contribuye al análisis de la producción cinematográfica desde el concepto de dispositivo, que expande la visión del cine en sus posibilidades de expresión de la diversidad. Este documento presenta y relaciona estos enfoques teniendo en cuenta el arte mismo se desarrolla en la transformación de la técnica, así como como la técnica desde el deseo artístico. Los estudios sobre el aparato cinematográfico conducen a la visión de coexistencia y mediación entre la tecnología y el arte en la estrategia narrativa, lo que permite nuevas formas de producción de sentido y una mayor expresión de la diversidad en la producción de películas, como em el cine independiente y cine expandido.

Palabras claves: sociología del arte; dispositivo cinematográfico; diversidad.

Abstract

The sociology of Weberian art brings an approach on the mediation of the technique that contributes to the analysis of cinematographic production from the concept of device, expanding the vision of cinema in its possibilities of

¹⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁰ Doutoranda em Estudos Organizacionais PPGA/UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, RS. Professora Assistente do CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Membro do GEOS - Grupo de Estudos em Organizações Sociais da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Foz do Iguaçu, PR, Brasil; cecilia.oderich@unioeste.br

expression of diversity. This text presents and relates these approaches considering that the art itself develops in the transformation of the technique, as well as the technique from the artistic will. The studies on the cinematographic device lead to the vision of coexistence and mediation between technique and art in narrative strategy, allowing new ways of producing meaning and greater expression of diversity in cinematographic production, such as independent cinema and expanded cinema.

Keywords: sociology of art; cinematographic device; diversity.

1. Introdução

O conhecimento do texto weberiano que aborda a sociologia da arte e a reflexão sobre a mediação da técnica na produção cinematográfica levaram ao estudo sobre o conceito de *dispositivo cinematográfico*, pois o cinema é uma arte diretamente vinculada à técnica. Pretende-se apresentar estas ideias weberianas e suas contribuições para a pesquisa do cinema, considerando suas possíveis relações com o conceito de dispositivo: poderia a mobilização da criação levar à *indiferenciação*, desafiando a nitidez das esferas e a “ordem do mundo” analisadas por Weber (1995)?

Este trabalho apresenta o esboço da sociologia da arte na perspectiva weberiana, pelo autor e por Leopoldo Waizbord, tradutor que fez a introdução e as notas do livro de Weber publicado no Brasil em 1995, intitulado *Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música*. Na sequência, considerando a técnica como mediadora do querer artístico, apresenta-se o conceito de *dispositivo*, da teoria cinematográfica. Os estudos sobre o dispositivo cinematográfico, que podem ter base mais estruturalista ou pós-estruturalista, trazem a noção de dispositivo como estratégia narrativa, de extremo controle e absoluta abertura, o que rompe com a forma hegemônica de produção de sentido e abre a perspectiva da diversidade no fazer cinema.

6. Noções sobre a Sociologia da Arte

O estudo weberiano apresenta a racionalização nas artes, a qual atinge principalmente seus meios técnicos, sendo que o movimento da arte é o movimento da técnica, pois a arte é criação humana, e a técnica também. A técnica altera o sujeito e o fazer da arte, ou seja, sujeito e arte são alterados pela técnica e a alteram. Esta discussão traz a visão da técnica como mediadora do querer artístico. O texto que traz a perspectiva weberiana da sociologia da arte não estava acabado, foi publicado após a morte de Weber, pela sua esposa, em 1920 (WAIZBORT, 2016), e é voltado para a música, em especial a música ocidental moderna e sua

relação com a racionalidade ocidental. Este texto, também publicado como apêndice em *Ensaio de Sociologia* (WEBER, 1979), foi publicado livro, intitulado *Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música* (WEBER, 1995). Gabriel Cohn faz o prefácio do livro e coloca que a raiz do processo de racionalização está naquilo que o vincula à diferenciação, ou seja, a *racionalização seria o processo que confere significado às diferentes linhas de ação*. A racionalização, assim, consiste em compreender a significação, o dar sentido às ações sociais; além do cálculo, consiste em compreender e diferenciar significados. A obra apresenta a análise minuciosa de Weber sobre a música moderna, a técnica, seus detalhes e sobre a busca por harmonia. O autor, inclusive, analisa os instrumentos, como o piano, “instrumento doméstico burguês”, ou “móvel burguês”(WEBER, 1995, p.150). A racionalização da música tem relação com o *desencantamento do mundo* dos escritos de Weber, devido ao gradativo aumento da nitidez dos significados, que antes eram mesclados, indiferenciados. Na modernidade ocorre a diferenciação entre política, economia e religião e, neste movimento, também ocorre a racionalização da esfera artística e estética. No caminho da autodomação, já que a racionalidade leva ao domínio de si, pode-se vincular o esclarecimento à busca pelo domínio do outro e de si mesmo.

A arte considerada como esfera diferenciada não precisaria ter uma função social, seja de transformar, informar, alienar, ou qualquer outra, pois a autonomia da arte se daria supostamente sem vínculos políticos, econômicos ou religiosos. Nesta perspectiva, os atores sociais têm suas ações e vão formando a esfera da arte, tornando-a distinta de outras esferas, em movimentos de tensão e/ou de estreitamento de relações. Diferentes esferas teriam, para Weber (1995), diferentes racionalidades. Podemos pensar, por exemplo, na esfera econômica, com preponderância da racionalidade formal, utilitarista; já na arte, preponderaria a racionalidade substantiva, voltada para valores. Na modernidade, com a busca pela ampliação do controle e da administração, a razão instrumental é valorizada, e o cinema a isso se atrela fortemente pela tecnologia intrínseca ao seu *modus operandi*.

Sobre a perspectiva weberiana, Waizbort (2016) destaca a afirmação de que o problema para uma investigação de sociologia da arte seria a dependência do desenvolvimento de uma arte em relação aos seus meios técnicos. Quando se abordam as possibilidades técnicas, também se incluem na análise as possibilidades econômicas para o acesso e desenvolvimento da técnica. A vontade artística tem movimento de busca da técnica como meio para a criação,

e das possibilidades técnicas para o criar artístico, a partir do vislumbre destas mesmas possibilidades.

Assim, Weber (1995) investiga empiricamente os meios técnicos da expressão artística para a sua concepção de sociologia da arte, a técnica a serviço da arte, os meios racionais para solucionar problemas na expressão da arte. “Disso resulta que muitas transformações artísticas são condicionadas pela técnica” (WAIZBORT, 2016, p. 3), e poderíamos considerar que a própria arte se desenvolve na transformação da técnica. No caso do cinema, temos as novas possibilidades de mídia, novas formas de contar histórias a partir de imagens, as possibilidades de exibição pela internet, ou seja, o fazer artístico buscando as possibilidades técnicas, e as possibilidades técnicas convidando a transformações e a novos “fazeres” artísticos.

Weber (1995) indica um processo de desenvolvimento que tem sua materialidade a partir da técnica, com nexos encadeados historicamente para uma significação cultural. Pensando nos estudos da história do cinema se observa as intrincadas relações de poder entre as diferentes esferas que, mesmo percebidas em separado, constituem um conjunto social. Assim, as esferas interagem continuamente, seja através do estreitamento de relações, seja através de tensões. Por esta análise, a arte estaria em esfera diferenciada, mas interagindo com outras esferas. É importante ressaltar que o “desenvolvimento” colocado por Weber (1995), entendido como “progresso” refere-se aos meios técnicos, já que de outra forma seria preciso valorar a arte, o que não ocorre nos escritos do autor. Vale esclarecer este aspecto, inclusive porque o cinema hollywoodiano representa a suposta “universalidade” do gosto ocidental. Considerando a preservação da diversidade e o cinema nacional, observa-se o cuidado de não valorar esteticamente ou distinguir arte “melhor” de arte “pior”.

Pode-se pensar no chamado “cinema moderno” diretamente ligado ao racionalismo moderno ocidental, e a autonomização artística, com a sua expressão, ou questionamentos e problematizações, conjuminando com as possibilidades da técnica, tanto a técnica no aparato tecnológico-instrumental para fazer, distribuir e exibir cinema, quanto a técnica no processo, na gestão da produção cinematográfica. Infere-se que o criar artístico, a mobilização da criação pode levar à *indiferenciação*, ou seja, desafiando a nitidez das esferas e a “ordem do mundo” apresentada na análise de Weber (1995).

7. O dispositivo cinematográfico

A discussão pode ser ampliada a partir do conceito de *dispositivo*, conectando a perspectiva weberiana da técnica à teoria do cinema. Os estudos sobre dispositivo cinematográfico remetem à técnica através da qual as imagens são criadas ou dispostas, o que se relaciona à perspectiva da técnica mediadora do querer artístico. Os estudos sobre o dispositivo podem ter bases filosóficas mais estruturalistas ou pós-estruturalistas. A noção de base estruturalista de dispositivo tem o olhar voltado para a evolução técnica do cinema, na produção e exibição, quando a própria forma de o espectador se relacionar com o filme muda, o espectador concretiza a experiência fílmica.

Muanis (2010), em artigo que aborda “o cinema entre o texto e o dispositivo”, analisa as relações entre o texto fílmico e a materialidade dos meios que o exibem, através de seus respectivos dispositivos. Pode-se pensar em dispositivo, por exemplo, no sentido de roteiros, estética, efeitos, decupagem, modelos de produção e exibição, associados a saberes técnicos e noções de mundo.

Ainda na produção, percebem-se outras variáveis que modificam a percepção do espectador: a história e a própria evolução técnica do cinema que modificam a forma do espectador se relacionar com o filme. Para voltar ao gênero de gângster, por exemplo, os filmes de detetives dos anos 40, reconhecidos pelo nome de cinema *noir*, foram diretamente influenciados não só por um contexto, pela literatura e pelos anseios dos espectadores, mas também se caracterizaram visualmente pelo uso de luz e sombra contrastadas, influência dos técnicos expressionistas alemães que fugiam da guerra para os EUA. Importante lembrar que o próprio expressionismo era um texto moldado pelas condições de vida do povo alemão e que, no cinema americano, torna-se um intertexto imprescindível ao cinema *noir*. Se tal ligação é mais associada a um saber técnico e a uma visão de mundo específica do povo alemão, o que não faltam, contudo, são momentos na história do cinema em que o avanço tecnológico modificou a linguagem e suas possibilidades, interferindo nos seus textos: o som, a cor, a câmera portátil, a tecnologia digital são aprimoramentos técnicos que trazem para o cinema novas possibilidades, fazendo com que o cinema constantemente ofereça novas possibilidades imagéticas. (MUANIS, 2010, p. 88)

Neste olhar de base estruturalista, o dispositivo conjumina possibilidades técnicas e imagéticas. Tanto o pensamento estruturalista quanto o pós-estruturalista procuram pensar os campos de força e as relações que constituem os sujeitos e signos dos sistemas culturais (PARENTE, 2008). Assim, chegamos também ao conceito de *cinema expandido*, que atualmente representa tema de discussão entre teóricos do cinema. Parente (2008) o define como uma nova forma de produção de subjetividade no cinema, a partir de transformações nas três dimensões primordiais do dispositivo: arquitetônica, a exemplo da sala escura, tecnológica,

no sistema de captação e projeção da imagem, e discursiva, no caso, o modelo representativo hegemônico.

As imagens passaram a se estender para além dos espaços habituais em que eram expostas, como a sala de cinema e a televisão doméstica, e passaram a ocupar as galerias, os museus, e mesmo o espaço urbano. O que os dispositivos colocam em jogo são variações, transformações, posicionamentos, que determinam o horizonte de uma prática, em ocorrência, a prática cinematográfica, em um feixe de relações dentre as quais podemos distinguir algumas esferas: as técnicas utilizadas, desenvolvidas, deslocadas; o contexto epistêmico em que esta prática se constrói, com suas visões de mundo; as ordens dos discursos que produzem inflexões e hierarquizações nas “leituras” e “recepções” das obras; as condições das experiências estéticas, entre elas os espaços institucionalizados, bem como as disposições culturais preestabelecidas; enfim, as formas de subjetivação, uma vez que os dispositivos são, antes de qualquer coisa, equipamentos coletivos de subjetivação. (PARENTE, 2008, p. 52)

O cinema expandido significa o cinema percebido com novas condições de projeção de imagens, novas tecnologias e possibilidades na produção, edição, transmissão e distribuição das imagens, e novas possibilidades discursivas na decupagem e montagem. Especialmente no cinema independente, há espaço para obras cinematográficas que reinventam o dispositivo, explorando diferentes intensidades, durações, formatos e até diferentes arquiteturas de exposição. Este conceito de cinema expandido incita debate entre teóricos do cinema pois depende do entendimento que se tenha sobre o que é cinema. Esta discussão é bem relatada por Ramos (2016) no texto intitulado *Mas afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim*. O autor discorre sobre diversos teóricos da área cinematográfica e filosófica que discutem o significado de cinema. Ramos (2016) faz um contraponto à ideia de cinema expandido ao argumentar que “cinema não está em todo lugar” (p. 39), e que é importante a duração, “há sempre um ‘*the end*’, como a narrativa clássica logo sentiu necessidade de estampar com graça. Há sempre um final, desde o início e o tempo todo” (p. 42). O autor coloca que a expressão artística através de imagens moventes e sons constitui um campo amplo, com “dispositivos tecnológicos que se situam em espaços diversos como museus, salas de cinema, vagões de metrô, galerias, quartos de dormir. O cinema é apenas um destes dispositivos” (p. 39), ressaltando que não pretende valorar as diferentes formas de expressão artística, mas diferenciar *cinema* de outros *conjuntos de imagens em movimento em dispositivos diversos*, o que acontece em torno do conceito de *cinema expandido*.

Para nós o que o filme faz, e outras imagens móveis não fazem, quando não são filmes, é fechar-se em copas sobre a duração, oferecendo ao espectador um jogo jogado:

proposta de esticar e sacudir matéria que não existe, pois é só para nós mesmos que ela é, pelo tempo. Pois o filme faz isso, ou ele pode nos fazer ver isto, e aí está sua particularidade. Ele é uma espécie de tanquinho que bate a matéria do tempo, o movimento, para poder fruí-la torcida, como emoção. Às vezes nem o pano do movimento é necessário e a máquina do tempo produz sua própria matéria na espuma. O tempo do filme é sua essência, pois sua matéria é feita de imagens móveis de coisas, corpos, ruídos, música, fala, elementos do mundo que, por excelência, caracterizam-se no transcorrer, pelo durar. (RAMOS, 2016, p. 43)

O autor coloca que uma descaracterização de uma sessão de cinema seria o botão que possibilita “parar” um filme, pois a duração faz toda a diferença na imersão que o cinema propicia. No estudo em questão, o objeto que requer especificidade é o cinema independente e, neste caso, vale discorrer sobre o cinema expandido no sentido das possibilidades que se abrem com a noção de dispositivo, em especial na produção fílmica. Em convergência com a análise na produção fílmica, em uma abordagem de base pós-estruturalista, Migliorin (2005) propõe a noção de *dispositivo como estratégia narrativa*, na reflexão sobre como as novas tecnologias do audiovisual são organizadas para criar imagens, neste caso, o diretor, também artista,

constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos.

O dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e, a esse universo, acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio.

(...) O surgimento de acontecimentos, a partir de um dispositivo, pressupõe um desdobramento dos corpos e subjetividades em possibilidades que ultrapassam suas próprias medidas; ultrapassam qualquer medida previamente pensável. A ideia fundamental da utilização de dispositivo está na possibilidade da arte enxergar e criar o mundo a partir de uma desprogramação. (MIGLIORIN, 2005)

Migliorin (2005) apresenta a ideia de filme-dispositivo, quando a criação do cineasta transita entre o controle e a falta dele; o dispositivo é uma ativação do real, sem imagens contínuas ou lineares, mas imagens da multiplicidade, a captação do que acontece, do que é contingente. O autor coloca que é uma tendência contemporânea privilegiar o dispositivo no lugar da produção centrada em montagem e decupagem. No lugar de tempo e espaço reconstruídos para o espectador, são colocados na tela blocos de experiência compartilhados com o espectador. Pela abordagem de dispositivo de Migliorin (2005), o dispositivo como

estratégia narrativa transforma o objeto audiovisual, pois no lugar de imitação, reprodução e cópia em relação ao real, o cinema faz parte do real, do próprio mundo. As narrativas via dispositivo provocam o real, os acontecimentos, o que pode ser analisado como um desdobramento do chamado “cinema-verdade” dos anos 60, quando a produção de documentários se dava em contato direto com as pressões do real, do aparato do filme com o mundo filmado.

8. Conclusões

O cinema pode ser considerado como um meio tecnicamente avançado de contar histórias e, portanto, diretamente vinculado à técnica e à modernidade. A noção de dispositivo como estratégia narrativa traz a ideia de coexistência e mediação de técnica e arte, de extremo controle e absoluta abertura, o que abre para a expressão da diversidade cultural. A técnica pode ser compreendida a partir das possibilidades do chamado *cinema expandido* e das interconexões culturais. Movimentos de arte, de técnica, de expressão e mediação conjunam na discussão sobre dispositivo cinematográfico, ainda mais fortemente no caso do cinema independente, com possibilidade de romper com a forma hegemônica de produção de sentido, o que se relaciona à sociologia da arte.

Referências

MIGLIORIN, Cezar. *Por um cinema pós-industrial*. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cinemaposindustrial.htm>. Acesso em 01/04/2016.

MIGLIORIN, Cezar. *O Dispositivo como estratégia narrativa*. Revista Acadêmica de Cinema - Digitagrama. Universidade Estácio de Sá. N. 3, 2005. Disponível em:

<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp> Acesso em 07/06/2017.

MUANIS, Felipe. Cinema – Entre o Texto e o dispositivo. *Revista Logos 32 – Comunicação e Audiovisual*. Ano 17, n. 1, 2010.

PARENTE, André. Cinema de Exposição: o dispositivo em contra/campo. *Revista Poiésis*, n. 12, p. 51-63, nov 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim. São Paulo: *Revista Galaxia*, n. 32, p. 38-51, ago 2016.

WAIZBORT, Leopoldo. *Música e Racionalismo em Weber*. *Revista Cult*. Ed. 124. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/musica-e-racionalismo-em-weber/>. Acesso em: 22/11/2016.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

WEBER, Max. *Os Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música*. São Paulo: EdUSP, 1995.

A desconstrução do discurso religioso sobre o corpo e a sexualidade na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo

La deconstrucción del discurso religioso sobre el cuerpo y la sexualidad en la Iglesia de la Comunidad Metropolitana de São Paulo

The deconstruction of the religious discourse on the body and sexuality in the Metropolitan Community Church of São Paulo

Evanway Sellberg Soares²¹

Resumo

Esse artigo aborda a questão da luta discursiva religiosa sobre o corpo e sexualidade no espaço público. Para tanto recorre a pesquisa empírica qualitativa na Igreja da Comunidade Metropolitana, criada no contexto da tensão entre as esferas da sexualidade e religiosa. E utiliza como meio de análise a gramática moral habermasiana. Ao final do argumento é possível perceber a ação comunicativa em um espaço público construído democraticamente para o favorecimento da emancipação das minorias religiosas de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade; Jürgen Habermas; Ação Comunicativa; Mudança Social.

Resumen

Este artículo aborda el tema de la lucha discursiva religiosa sobre el cuerpo y la sexualidad en el espacio público. Tanto para la investigación empírica cualitativa en la iglesia de la comunidad Metropolitana, creada en el contexto de la tensión entre las esferas de la sexualidad y la religiosa. y utiliza como medio de análisis la gramática moral de Habermas. Al final del argumento es posible percibir la acción comunicativa en un espacio público construido democráticamente para favorecer la emancipación de las minorías religiosas de género y sexualidad.

Palabras claves: Sexualidad; Jürgen Habermas; Acción comunicativa; Cambio social.

Abstract

This article addresses the issue of religious discursive struggle over the body and sexuality in the public space. Thus, utilizes the qualitative empirical research in the Metropolitan Community Church, created in the context of tension between the spheres of sexuality and religion. And as means of analysis employs the Habermas's moral grammar. At the end of the argument it is possible to perceive the communicative action in a democratically constructed public space for the favoring of the emancipation of religious minorities of gender and sexuality.

²¹ Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita – UNESP. Estuda Religião, sexualidade e gênero. E-mail: evanways@yahoo.com.br

Key-words: Sexuality; Jürgen Habermas; Communicative Action; Social Change.

Introdução

Seguindo a tradição crítica de Horkheimer e Adorno, reconstruída por Habermas, é possível estabelecer que é pelo conflito que ocorrem as transformações sociais, no caso deste último, pela validação de critérios normativos na ação comunicativa. Por esse motivo, entende-se que para melhor compreensão das causas de determinada transformação social é necessário o estudo das tensões que suscitam transformação em grupos específicos. Nesse sentido, a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas se mostra como uma possibilidade, pois abrange o aspecto discursivo do conflito na luta pela ampliação de direitos e reconhecimento.

Assim, o campo religioso ainda se mostra de grande interesse, por ser considerado, sociologicamente, um grupo o qual reflete as normas e transformações sociais, além de ser uma esfera de valor autônoma que, no espaço público, entra em tensão com outras esferas. Nesse contexto de análise, a esfera erótica se apresenta como esfera de valor com conteúdo irreconciliável com a postura cristã de ascetismo intramundano, uma vez que “a ética fraternal da religião de salvação está em tensão profunda com a maior força irracional da vida: o amor sexual” (WEBER, 1971, p. 391). Por isso, grupos dissidentes no interior da religião cristã se mostram de especial valor para a compreensão dos argumentos discursivos que baseiam a tentativa de transformação da sociedade contemporânea dada a a tensão de esferas de valor autônomas.

Ao se observar o conflito entre as duas esferas autônomas é possível apreender um conflito discursivo acerca da validade ou não de determinada norma, devido ao instrumento discursivo do cristianismo, comunicado justamente pelo discurso eclesiástico para seus fiéis. Assim, é em torno da validade do discurso onde repousa, em primeiro lugar, a luta por reconhecimento, nesse caso uma luta por reconhecimento de determinado discurso ou pelo significado de determinado valor normativo.

A gramática habermasiana

Habermas repensa a ação social ao constatar que a linguagem é uma forma de relação social, ao fazê-lo, se apoia na teoria dos atos de fala, onde a ação se dá na interação de dois ou mais sujeitos como uma relação intersubjetiva. Essa forma de ação, como os demais tipos de ação é regulada por normas. Essas normas discursivas, além das regras gramaticais e da semântica, também são, segundo Habermas, delimitadas pela pragmática formal, quer dizer, pelas relações pragmáticas entre falante e ouvinte em uma comunicação intersubjetiva.

Ao pensar a comunicação do agir comunicativo, Habermas pondera que o discurso, em um espaço público racionalmente articulado, segue condições preparatórias que estabelecem restrições de contexto aos que se comunicam, sendo elas a preparatória, a de compreensibilidade e as essenciais. As condições preparatórias estabelecem restrições gerais de contexto, típicas do ato de fala em questão; as condições de compreensibilidade se referem à capacidade de poder dispor de um meio linguístico comum, assim como à correspondente intenção do falante; e as condições essenciais se apresentam como um desenvolvimento do significado dos verbos realizativos correspondentes, quer dizer, a emissão de uma promessa – por exemplo – equivale à tentativa de assumir uma obrigação de fazer algo.

Essas condições criam o contexto no qual efetivamente ocorre o ato de fala, e esse, ao ser enunciado, busca três pretensões de validade em três mundos diferentes.

Habermas (1987a, I, p. 316) distingue três tipos básicos de pretensões de validade: além de representar fatos, a linguagem preenche simultaneamente as funções de expressar intenções (ou experiências) de um falante e contrair relações com uma audiência. Assim, o falante que executa uma emissão levanta três pretensões: a) de que seu enunciado é “verdadeiro”; b) de que seu ato de fala é “correto” em relação a um contexto de normas em vigor (ou de que o próprio contexto normativo é legítimo” e; c) de que ele (falante) é “sincero”, naquilo que diz, da maneira como se expressa. Ao levantar tais pretensões de validade, o falante estabelece simultaneamente relações com três “mundos”, em confronto com os quais um ouvinte pode contestar a pretensão: a) “mundo objetivo”, como a totalidade dos fatos sobre os quais é possível emitir enunciados verdadeiros; b) “mundo social”, como totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas e; c) “mundo subjetivo” como a totalidade de experiências às quais o falante tem acesso privilegiado. (SCHUMACHER, 2003, p. 152)

A pretensão de verdade está ligada ao mundo objetivo; de que o enunciado é verdadeiro dadas as condições materiais e objetivas de vida, leva-se, portanto, em conta as asserções referentes a condições objetivamente mensuráveis, independentemente, portanto, da subjetividade do sujeito. Fala-se aqui do modo cognitivo, onde os atos de fala podem ser constatados. A pretensão da correção normativa se dá em dois âmbitos; num primeiro momento pode-se pretender que aquilo que está sendo dito corresponda às normas do contexto social e, num segundo plano, que o próprio contexto normativo seja válido. Nesse caso se trata do mundo social, das normas vigentes e que, idealmente, são aceitas pelos sujeitos que as seguem. A terceira pretensão é a de sinceridade, ou seja, de que o sujeito que emite a fala acredita no que diz e está sendo sincero no modo como diz. Contudo, esses atos de fala não são absolutos, permitindo que as pretensões de validade sejam disputadas pelo ouvinte.

Ao proferir um ato de fala, o falante levanta uma “pretensão de validade” que o ouvinte pode aceitar ou rejeitar. [...] A pretensão de validade do ato de fala está internamente conectada com razões e fundamentos. Essa conexão interna entre o ato de fala e as razões que o apoiam aponta para a existência de uma força racional de motivação contida no interior do próprio processo de comunicação. (SCHUMACHER, 2003, p. 152).

Ao articular as pretensões de validade, linguagem e relações contextuais se cria a ação orientada para intercompreensão, ou seja, ação comunicativa. Essa forma de ação se opõe à orientada para o sucesso, que busca a vitória em uma disputa discursiva, sendo instrumental quando considera normas técnicas, ou estratégica se considera escolhas racionais e avalia a eficácia da influência que possui sobre o interlocutor. No caso da ação comunicativa, o objetivo é a validação intersubjetiva dos critérios racionais normativos, permitindo uma dinâmica social onde nenhuma das partes seja totalmente favorecida ou prejudicada. Durante a ação comunicativa é que os interlocutores disputam os critérios de verdade das asserções dentro da dimensão da linguagem, em um processo de intercompreensão

pois é por meio dele que falante e ouvinte podem chegar à intercompreensão, com base na força de um acordo racionalmente motivado (HABERMAS, 1987a, I, p. 297): “o ato de fala de um não é bem-sucedido senão quando o outro aceitar a oferta que ele contém, tomando (implicitamente) posição por sim ou não com relação a uma pretensão de validade criticável”. (SCHUMACHER, 2003, p. 153).

Cabe-se notar que o processo de disputa discursiva descrito por Habermas é um processo racional, quer dizer, que leva em conta a capacidade de adquirir e aplicar um conhecimento falível. (SCHUMACHER, 2003, p. 153). Esses discursos racionalmente construídos podem tanto verificar as pretensões contraditórias de verdade quanto as pretensões normativas. Nesse sentido, Habermas se aproxima da formulação kantiana do imperativo categórico, que dizer, a racionalidade assume um caráter universal dentro do processo de comunicação, e nesse ponto a distinção é necessária: enquanto para Kant a racionalidade é em si uma característica universal do ser humano dada à universalidade das formas e categorias à priori, para Habermas a universalidade é construída racionalmente no processo discursivo e, nesse sentido, é sempre possível de ampliação.

Contudo, para que o processo de argumentação seja possível, é necessário que se garantam que todos os possíveis interlocutores sejam ouvidos, que os melhores argumentos sejam apresentados, e que o argumento com maior força seja a base do consenso. Ou seja, Habermas apresenta um processo racionalmente construído. Contudo não é inocente quanto aos usos que considera desviantes da linguagem, como a própria ação orientada para o sucesso ou mesmo o efeito perlocucionário da linguagem, que busca em outras formas não convencionais atingir determinado fim, como por exemplo, no modo de entonação buscando conseguir uma determinada emoção.

Segundo Habermas, entretanto, uma vez acordadas, o próprio consenso dentro do mundo da vida geraria um processo de reprodução das normas acordadas, ou seja, pois é o próprio mundo da vida que gera o contexto de onde são retirados os sentidos, as normas, evidências para a construção dos argumentos racionais, a interpretação das situações que os indivíduos e grupos utilizam para se comunicar e agir no mundo, e nos quais esses mesmos sujeitos são socializados, e

Isso acontece nas seguintes dimensões (HABERMAS, 1987b, II, 152): semântica, das significações ou conteúdos da tradição cultural; do espaço social de grupos socialmente interligados; e do tempo histórico, das gerações que sucedem. Aos processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem, enquanto componentes estruturais do mundo da vida, cultura, sociedade (em sentido restrito) e personalidade. (SCHUMACHER, 2003, p. 156).

É a partir desse instrumental que Habermas apresenta a possibilidade de superação das diferenças sociais, quer dizer, das situações de inferiorização dos grupos em conflito. Antagonismo esse vivido pela comunidade LGBT e os grupos religiosos cristãos.

Conflito entre as esferas da religião e da sexualidade

Esse conflito se apresenta na forma como religião e sexualidade têm demonstrado uma relação complexa e heterogênea ao longo da história: desde a não intromissão em relações matrimoniais – por ser julgado um assunto mundano – até o controle disciplinar por meio da admoestação e da confissão (ARAUJO, 2002; FOUCAULT, 1988). Contudo, é possível afirmar o caráter milenar do discurso negativo e disciplinar quanto à sexualidade no cristianismo católico, gerando conflitos entre a esfera da sexualidade e a religiosa, devido ao modo de vida ascético intramundano do catolicismo. Essa relação repleta de pontos de tensão se mostra evidente, pois como apontado por Foucault (1988), o conflito existente entre cristianismo e sexualidade fortalece um discurso capaz de gerar sentimentos de culpa, de frustração e de se materializar em penitências para quem praticasse sua sexualidade de maneira inapropriada em relação à visão cristã. Esse conflito entre cristianismo e sexualidade que se institucionaliza e se fortalece com o catolicismo é disseminado para as religiões protestantes a partir da reforma; muitos dos dogmas encontrados no catolicismo se veem presentes no protestantismo. E porque é o Brasil um país historicamente cristão, a religião tem forte influência no controle do corpo e da sexualidade, do mesmo modo como os valores regentes das práticas sexuais são predominantemente cristãos.

Quando Foucault coloca a perspectiva do controle, a coloca enquanto técnica de regulação discursiva com relação à sexualidade, apresentando que não somente novas regras de decência filtraram palavras, mas enunciados e situações sociais, normatizando não somente o que poderia ser dito, mas quem poderia dizer e para quem poderia ser dito (FOUCAULT, 1988, p. 21-22).

Não obstante, aponta o autor, a regulamentação do discurso faz também proliferar uma incitação institucional a falar sobre sexo, e não somente no critério quantitativo, mas também no qualitativo, pontuando posições, práticas e desejos minuciosamente; isso sendo feito não para celebrar a sexualidade, mas com a finalidade de controlá-la, tanto na subjetividade da emoção e pensamento, mas na prática do corpo. (FOUCAULT, 1988, p. 22 – 23), adquirindo, nesse momento, critério de exame

Examinai, portanto, diligentemente, todas as faculdades de vossa alma, a memória, o entendimento, a vontade. Examinai, também, com exatidão todos os vossos sentidos,... Examinai, ainda, todos os vossos pensamentos, todas as vossas palavras e todas as vossas ações. Examinai, mesmo, até os vossos sonhos para saber se, acordados, não lhes teríeis dado o vosso consentimento... Enfim, não creiais que nessa matéria tão melindrosa e tão perigosa, exista qualquer coisa de pequeno e de leve” (FOUCAULT, 1988, p. 23)

Assim, como apontado pelo autor, o discurso normativo se torna controlador e disciplinador de corpo e mente, administrando o comportamento sexual de acordo com a norma religiosa vigente. E o discurso, enquanto mecanismo de controle, era incentivado a todo cristão que se considerasse bom, visto ser o controle pelo discurso uma técnica tradicional do ascetismo monástico.

Ainda é possível perceber a passagem, no século XVIII, do discurso meramente cristão religioso, para a esfera da política, onde o Estado, a partir da categoria de população, busca regular o sexo e a sexualidade, pois a população apresenta aspectos como “natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, formas de alimentação e de habitat” (FOUCAULT, 1988, p. 28). Nesse sentido, o Estado passa a analisar, criar discursos, e intervir no sexo e sexualidade, pois as decorrências econômicas e políticas do sexo incidem no Estado – o que, em certa medida, ainda dá relevância ao discurso religioso, dado a influência política das instituições religiosas cristãs.

Posteriormente, entre o século XVIII e XIX, e mais fortemente no século XX, a medicina e a psiquiatria assumem forte papel na construção e proliferação de um discurso regulador sobre a sexualidade, apresentando desvios, patologias e comportamentos saudáveis e desejáveis. (FOUCAULT, 1988, p. 32). Quer dizer, em um movimento que começa com a

regulamentação religiosa pelo discurso do âmbito privado da sexualidade, esta passa a ser, no decorrer do tempo, assunto público, analisada pelo Estado e regulada por um discurso especializado – contudo, em momento nenhum a religião anula sua influência na construção desse conhecimento. Essa regulamentação da sexualidade assume caráter de controle por parte não somente da religião, mas também do Estado, e dos técnicos especializados; agregando argumentos ao mundo da vida.

Aqui a palavra “controle” se mostra especialmente relevante, pois é através de um discurso normativo que o cristianismo é capaz de reforçar relações sociais no mundo da vida. Isso implica em que o controle é realizado na dimensão semântica, pois o conflito entre grupos socialmente ligados se torna uma ação intersubjetiva entre grupos que reivindicam determinada validação de seus critérios de normatividade. Nesse caso específico, uma normatividade sobre o corpo e a sexualidade. Temos como exemplo dessa normatização o papel da mulher, vista como mãe, força e segurança para o marido; do homem, como o cabeça da casa; o momento correto para o sexo, o casamento; a procriação com o objetivo de aumentar a cumplicidade do casal; a exclusividade da relação heterossexual, etc. (BONFIM FILHO et al, 2010).

Por essa razão, a comunidade LGBT se vê em posição de tensão entre abdicar do convívio cristão ou permanecer nele reprimindo sua sexualidade, pois casais LGBT desafiam a exclusividade das relações heterossexuais, da procriação tradicional e os papéis do masculino e do feminino nessas relações. Sendo um país influenciado por tais valores, confrontado por sexualidades desviantes, existe uma situação de pânico moral (MISKOLCI, 2007), com estratégias de controle da homossexualidade por cristãos tradicionais que partem do ataque aberto à tentativa de “cura” (NATIVIDADE, 2009).

Miskolci (2007, p. 104 – 108) aponta como o discurso com relação à homossexuais se tornou, a partir da medicina e psicologia, um meio pelo qual esses foram estigmatizados como desviantes, e foi utilizado como meio para manter determinada ordem social baseada em valores sociais vigentes. Esse discurso foi combatido, inicialmente, por um movimento que colocava em dúvida a classificação patológica da homossexualidade, inclusive, confrontando o próprio termo homossexual – de cunho psiquiátrico – por gay – de cunho político, movimento esse fortalecido pela contracultura. Contudo, os pânicos morais gerados por esse discurso se mantêm, inclusive fortalecidos pela epidemia de AIDS.

Apesar de já não mais considerada uma patologia pela comunidade médica e psicológica, a homossexualidade ainda mantém na sociedade, um estigma baseado nos discursos da antiga medicina e psicologia, normalmente reutilizados por religiosos buscando defender determinada visão de mundo.

É dentro desse contexto que Miskolci, se valendo de Cohen, utiliza o conceito de pânico moral, entendido como “a forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos.” (MISKOLCI, 2007, p. 111) ou ainda

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (Cohen, 1972:9). (apud MISKOLCI, 2007, p. 111)

Essa disputa entre o normativo e o não normativo se dá no campo do discurso. Os discursos conservadores, normalmente, tendem a considerar o caráter biológico em detrimento do social, cultural e psicológico, os subordinando ao biológico. Já o discurso em defesa da modificação da norma, tende a ressaltar justamente os aspectos omitidos pelo discurso conservador, deixando o biológico como uma manifestação de atributos físicos, mas não necessariamente como um determinante na construção da sexualidade. No contexto conservador

Seus autores apresentam-se como porta-vozes ou paladinos de instituições, grupos e valores religiosos que falam em defesa de uma heterossexualidade compulsória. Ao se afirmar a “heterossexualidade” como única e legítima

forma de exercício do desejo, confere-se inteligibilidade, importância e materialidade ao “sexo” biológico, tomando diferenças de gênero e subordinações culturalmente constituídas como se fossem “naturais” (Butler, 2003:38-48). Esta construção de uma conexão naturalizada entre “sexo”, “gênero”, “desejo” e “práticas” heterossexuais requer uma desqualificação de modos de vivência da sexualidade e do gênero que sejam dissidentes em relação a esta norma. (NATIVIDADE, 2009, p. 125)

Natividade aponta que as igrejas cristãs, como as católicas e as evangélicas, tendem a manter uma postura contrária às práticas homossexuais, as colocando como pecado. Os discursos apresentados por esses agentes se estabelecem no mundo objetivo, a partir de uma utilização do discurso biológico e psicológico para apresentar a homossexualidade como desvio, ou como comportamento menos desejado; e no mundo social, ao apresentar a heterossexualidade como a norma moral aceitável em detrimento de outras.

Tais discursos e práticas podem ser interpenetradas a saberes psicologizantes que promovem uma patologização da homossexualidade. Ocorrem ainda apropriações seletivas de argumentos das ciências humanas, recontextualizados como fontes de autoridade para a crença de que desejos e condutas homossexuais poderiam ser corrigidos. Estas técnicas de correção e reparação proporcionam ao fiel que vivencia desejos por pessoas do mesmo sexo uma promessa emocional de neutralização do status subalterno associado à minoria homossexual, um apagamento do estigma, que seria alcançado no assujeitamento ao modelo da heterossexualidade compulsória. (NATIVIDADE, 2009, p. 138)

Nesse contexto combativo, que preza por uma religiosidade heterossexual e heteronormativa, surgem igrejas que procuram uma atitude conciliadora entre sexualidades não heterossexuais e cristianismo: as chamadas igrejas inclusivas ou igrejas gays que desafiam os critérios de validade da norma sobre o corpo. Tais igrejas possuem uma postura ímpar sobre a sexualidade quando comparadas às demais igrejas cristãs, principalmente evangélicas, “destacando[-se] no campo religioso mais amplo pela criação de cultos nos quais homossexuais podem tornar-se pastores, reverendos, diáconos, presbíteros, obreiros, ocupando, assim, cargos eclesiais” (NATIVIDADE, 2010, pg 90). Por isso, essas igrejas podem ser “definidas por compatibilizar sexualidades não heterossexuais e religiosidades cristãs, majoritariamente

evangélicas” (JESUS, 2010, pg. 132). Nesse sentido, ao se falar de igrejas inclusivas, fala-se sobre um grupo religioso que busca diminuir a discriminação existente contra minorias sexuais no meio evangélico. Nesse caso, existe uma disputa entre no mundo social, pois se reavaliam os critérios normativos uma vez que “esses grupos formulam uma teologia que reinterpreta a proibição da homossexualidade, considerando esta “orientação sexual” uma “criação de Deus”, uma bênção divina, e não mais um “pecado” (NATIVIDADE, 2009, p. 131).

Um corpo travesti, um corpo transgênero, um corpo lésbico, um corpo gay, pra religião, é um corpo condenável. Só não é para cristo. **Os nossos corpos, eles são condenáveis pra religião, mas não pra Cristo. E são esses corpos, são essas almas, que vão entrá primeiro no reino de Deus.** Ou, quiçá, só elas. Só elas. (ALEXYA, 2017, pregação, 01/10/2017, destaques do autor)

Nós vemos, ali, a afirmação da dignidade de toda e qualquer pessoa como povo de Deus, como filho e filha de Deus. E, aí, nós vamos retomar a ideia de que nós somos imagem e semelhança de Deus. **E como imagem e semelhança de Deus, toda diversidade humana representa essa imagem no mundo; cada um e cada uma de nós, por mais diferentes que somos, somos manifestação da presença de Deus, somos imagem e semelhança desse Deus.** (CRISTIANO, PREGAÇÃO, 22/03/2018 destaques do autor)

Entre as igrejas tidas como inclusivas, existe uma que mantém posição ainda mais particular: a Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM) possui postura díspar em relação às práticas sexuais, sendo, por isso, vista como transgressora tanto por igrejas cristãs conservadoras, que veem na homossexualidade uma postura pecaminosa, quanto por igrejas inclusivas, as quais não concordam com as práticas sexuais permitidas pela doutrina da Igreja Metropolitana.

Nessa denominação, ao contrário da tradição cristã de virgindade até o matrimônio, a prática sexual pré-marital é incentivada. Pois, segundo a instituição, seria necessária uma mudança na forma como a doutrina sobre o corpo e a sexualidade é pregada, de modo que as práticas sexuais não seriam pecado, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

“A ICM procura desconstruir algumas estratégias opressoras de nossas irmãs igrejas cristãs. Por exemplo, alguns **termos** são usados como ferramentas de poder para classificar, subjugar os indivíduos. Esta **terminologia** é

continuamente desconstruída à medida que a pessoa começa a conviver com a comunidade. Dia destes alguém me ligou e perguntou: “Reverendo, gostaria de saber se vocês aceitam um membro que é promíscuo”, e eu respondi que sim, que promiscuidade é algo subjetivo, que para mim este era um termo usado muitas vezes para desqualificar e diminuir alguns indivíduos. Em seguida respondi que costume **classificar o promíscuo assim: é o indivíduo que faz mais sexo que o invejoso, e inveja é pecado. Prá gente [sic] sexo é uma benção de Deus maravilhosa, e deve ser feito sem moderação.** Mas deve ser feito com todo o cuidado, respeito e responsabilidade. **E esta é a diferença da ICM para a maioria das igrejas tradicionais, inclusive as demais igrejas inclusivas. As demais igrejas inclusivas reproduzem o mesmo discurso das igrejas pentecostais.** A diferença delas é acolher o público LGBT, mas questões como castidade tem atenção como nas demais pentecostais. Muda-se o estereótipo mas os princípios e fundamentos são os mesmos” (MARANHÃO FILHO, 2011, p.172, destaques do autor)

No fragmento apresentado fica evidente a questão da redefinição dos critérios de validade discursivos, pois se trata aqui da não aceitação do significado de “promiscuidade”. Aqui, pode-se argumentar que dentre os três critérios de validade apresentados por Habermas (1989, p. 80 – 81) – verdade, correção normativa e sinceridade – os critérios de verdade e correção normativa são desafiados, e então se torna necessário que os critérios de validade em relação aos mundos objetivo e social sejam discutidos e reexaminados e trazidos a luz para restabelecer os critérios de verdade e justiça.

Assim, a pessoa participante da denominação - e a denominação como um todo - pode ser considerada no epicentro da opressão por ser vista como promíscua e pecadora, seja pela comunidade cristã LGBT entender a doutrina da ICM como não cristã, ao permitir relacionamentos abertos, sexo sem compromisso e afins (NATIVIDADE, 2010), seja por conservadores, ao ver a homossexualidade como pecado, transmitindo um discurso de pânico moral (NATIVIDADE, 2009). A situação coloca a ICM e seus frequentadores dentro da temática do excluído – entendida como uma posição de demérito ou desprestígio no interior do meio evangélico.

Disputa discursiva sobre sexualidade

A exclusão na ICM, pode ser percebida nos discursos dos membros ao relatar suas vivências, para exemplificação se utilizará de fragmentos da entrevista cedida pela, agora

pastora da ICM, Alexya Salvador ao portal Catraca Livre (2017), recomendada pelo Reverendo Cristiano²², que serve como síntese das vivências da comunidade religiosa.

A população LGBT, por não estar na conformidade que eles acham que é normal, que é a heteronormativa, eles (a população) vão punir de forma muito dura e cruel as pessoas que não atendem a esse sistema. Principalmente quando falamos de sistema binário de gênero. A sociedade ainda acha que só existe o homem e a mulher. E hoje nós vamos entender que existe um leque de possibilidades: tem os binários, os não-binários, e por aí vai. Eu recebo muito no inbox pessoas me ofendendo, dizendo que eu mereço morrer de forma cruel, que eu deveria morrer de HIV, que eu deveria morrer em um acidente de carro, que Deus me abomina.

Assim, ao olhar para os motivos pelos quais a ICM está no centro da opressão é possível perceber que a denominação se coloca no espaço público por meio de uma luta contra a exclusão, ou ainda, por inclusão. Sendo a inclusão entendida como “universalização dos direitos fundamentais, que são imprescindíveis à participação no discurso público e nas deliberações, por meio do que os diferentes grupos étnicos podem expressar sua identidade e conquistar o reconhecimento uns dos outros” (POKER, 2014). Por isso, é dentro das “lutas pelo reconhecimento, que são as lutas anticolonialistas, separatismos, nacionalismos, os movimentos sociais de gênero, de sexualidade, anti-racistas e anti-etnocêntricos” (POKER, 2014, pg. 75) que podemos enxergar a ação da ICM enquanto comunidade, e nesse sentido ela se mostra uma igreja militante por inclusão política dos homossexuais para participação dos direitos fundamentais dados a quaisquer cidadãos vistos como normais, quer dizer, é possível compreendê-la dentro do movimento social mais amplo que luta por igualdade de gênero e sexualidade, vista como um direito fundamental pois

Os direitos fundamentais, inseridos nessa base de formulação do sistema de direitos, garantem o estabelecimento de relações horizontais entre cidadãos e a criação de uma solidariedade política coletiva, capaz de proteger tanto a condução da vida privada das

²² Cristiano Valério, Bacharel em Teologia pelo Seminário Batista de São José dos Campos (2001-2004), Doutor Honoris Causa pelo Instituto Anglicano de Teologia “Dom Barry Frank Peachey” (2009). É reverendo da Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo, sendo uma das figuras públicas da denominação e líder ordenado na mesma.

peessoas individuais, quanto às preferências comuns obtidas a partir dos processos deliberativos e participativos, num espaço público comum (POKER, 2015).

Contudo ao entender o reconhecimento como “*o relacionamento ideal buscado pelos diferentes modos de vida presentes no interior de uma determinada sociedade*” (POKER, 2014), entende-se que a luta da ICM não configura uma luta étnica; é necessário tomar com cuidado o conceito. O reconhecimento que a denominação busca é a aceitação da sexualidade não heterossexual por parte da sociedade mais ampla. Pois, como apresenta Honneth, seguindo o pensamento habermasiano, “para que os atores sociais possam, portanto, desenvolver um autorrelacionamento (Selbstbeziehung) positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem desenvolverem as patologias oriundas das experiências de desrespeito (Mißachtung) (ROSENFELD, C. L.; SAAVEDRA, G. A., 2013, p. 22).

Nesse sentido, o reconhecimento seria a busca de um relacionamento ideal entre sexualidades heterossexuais e não heterossexuais, sem a existência de discriminação de uma sobre a outra; isso é evidente nos trechos a seguir

Em nossa teologia não dividimos pessoas entre pecadores e não pecadores. A única divisão possível neste mundo é entre pecadores que se reconhecessem como tal e pecadores que se acham melhores que os outros, e a hipocrisia é um pecado muito grave. Quando nos vemos como pecadores, não podemos ficar julgando o próximo, o único passo que damos é amá-lo, respeitá-lo, aconselhando quando necessário, mas nunca colocando a pessoa em posição de inferioridade. (MARANHÃO FILHO, 2011).

Nós não somos uma igreja de identidades; nós somos uma igreja de direitos. Nossa luta não é por identidades; a nossa luta é pelo direito à vida, que cada pessoa tenha um direito dela ser quem ela é. [...] Mas que a gente possa lembrar... essas pessoas que já estão com Deus, que estão com ele, que a gente possa elevar nossa prece pedindo que o Senhor nos livre da seta que voa à luz do dia. Não só pras pessoas transgêneras: todas as pessoas. A nossa luta não são só pelos LGBTIs; a nossa luta, enquanto Igreja da Comunidade Metropolitana, são por todas as pessoas. Os heterossexuais – todas as pessoas. (ALEXYA, pregação, 28/01/2018)

Jesus queria incluir todo mundo. No conceito de Jesus, povo de Deus é toda a pessoa que aceita o convite de Deus, toda pessoa é povo de Deus, independente da sua raça, da sua cultura, independente de qualquer coisa, todos nós somos povo de Deus. (CRISTIANO, PREGAÇÃO, 25/03/2018)

Fica, portanto, claro que a igreja em questão se entende como inclusiva no sentido de equiparar as diversas formas de sexualidades, identidades, religiosidades. Na visão da ICM, esse reconhecimento mútuo da equivalência de seu grupo com grupos héteros, cis²³ e que acompanham determinado tipo de comportamento sexual tido como aceitável não ocorre. Existe, enfim, a necessidade de uma luta por reconhecimento por essa equivalência, quer dizer: clarear as disputas de legitimidade e não legitimidade em torno da aceitação de homossexuais no meio religioso (NATIVIDADE, 2010).

Fica aqui evidente que, na luta por reconhecimento, é travada uma luta por uma ampliação da noção de igualdade, ou seja, a norma que está sendo ampliada – ou cuja ampliação é buscada – é sobre quais indivíduos na sociedade podem ser entendidos como iguais, possuindo os mesmos direitos, tanto positivos quanto civis e sociais; e, também, quais indivíduos podem usufruir de relações igualitárias não somente no sistema, mas também no mundo da vida (HABERMAS, 1989). Vemos, portanto, que é pela busca de alteração dos critérios normativos em uso que se inicia a luta por reconhecimento, e essa alteração é buscada quando o grupo sente o desrespeito por parte de outros grupos, sejam eles do campo religioso ou da sociedade de modo geral.

Exemplos da disputa normativa pode ser elencado no trecho das entrevistas concedidas por Alexya

²³ Cis se refere a cisgênero, ou seja, uma pessoa que se identifica com o sexo com o qual nasceu. Nessa passagem, mostra-se que a luta por reconhecimento na Igreja da Comunidade Metropolitana abarca as questões de orientação sexual (igualdade entre heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuados), de gênero (igualdade entre cisgêneros, transgêneros, transexuais, travestis, crossdressers e não-binários) de papéis de gênero (igualdade entre drag queens, drag kings e os que seguem os papéis de gênero heteronormativos) e de práticas sexuais.

A sociedade ainda acha que só existe o homem e a mulher. E hoje nós vamos entender que existe um leque de possibilidades: tem os binários, os não-binários, e por aí vai.

Jesus Cristo foi o primeiro homem trans [...] Nós aprendemos desde o Gênesis que existe a Santa Trindade: o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Deus, portanto, mandou seu filho para a terra. Jesus, o filho, tinha o gênero divino, correto? Então, quando ele desceu para a terra ele passou a ter o gênero humano. Então, se Jesus pode se transicionar, por que eu não posso?" (ENTREVISTA, 2017)²⁴

No primeiro trecho podemos ver a disputa pelos critérios objetivos, pois a disputa ocorre sobre a objetividade do caráter binário de gênero. Nesse sentido, se nega que o gênero acompanhe o sexo, ou seja, que necessariamente a pessoa que nasce com o sexo masculino pertença ao gênero masculino – homem – e que a pessoa que nasce com o sexo feminino pertença ao gênero feminino – mulher.

Essa disputa ocorre no campo do mundo objetivo, inclusive, com a utilização de da técnica científica, não somente apoiada em discursos apoiados em teoria de gênero, mas na psicologia, genética e afins. Nesse sentido, o que está em disputa é a validade objetiva do gênero. E por assim ser, essa disputa ocorre dentro dos moldes do mundo objetivo, quer dizer, através dos especialistas do mundo objetivo, ou seja, os cientistas.

Cabe ressaltar aqui que essa disputa se mostra também na sociedade mais aberta, uma vez que a questão de gênero, normalmente, é discutida a partir de critérios científicos, um exemplo que pode ser dado é o pronunciamento de diversas entidades sobre o tema, como o vídeo lançado pelo Conselho Federal de Psicologia pela despatologização das transexualidades que

No formato de entrevista, o vídeo conta com a fala de *psicólogos (as) e acadêmicos (as)*, que falam do papel ético, político e profissional da categoria na luta pela despatologização, trazendo à luz as dificuldades enfrentadas, como a formação precária dos (as) psicólogos (as) em relação às temáticas de

²⁴ Entrevista cedida ao veículo VICE e publicado em 29/06/2017. Link: https://www.vice.com/pt_br/article/8xa943/jesus-cristo-foi-o-primeiro-trans-diz-a-1a-pastora-transgenera-da-america-latina

diversidade de gênero e sexual, a vinculação à psiquiatria no fornecimento de diagnósticos, problemas das pessoas trans e transexuais no acesso ao sistema de saúde, assim como a importância da valoração da experiência das pessoas que vivem as transformações de todas as formas, frente ao conhecimento científico e profissional.²⁵ (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, destaques nossos)

Ou a nota de repúdio feita pela Ordem dos Advogados do Brasil após comentário público feito por promotor público sobre a questão que tratava de gênero e que frisava, entre outras coisas, o conceito de gênero conforme construído pelos técnicos, pois, segundo a AOB, no decorrer da nota, caberia informar o promotor sobre os termos objetivos

Cabe aqui outra explicação de conceitos que o referido professor parece não ter conhecimento: gênero não é o mesmo que sexo, o sexo é biológico, nascemos com o sexo, já o gênero é uma construção social. **Análise esta, pontuada nos estudos das ciências humanas e da sociedade como a Sociologia, a História por exemplo.** (OAB, destaques do autor)²⁶

Aqui se evidencia a luta normativa no mundo objetivo pela verdade da formatação binária de gênero. Isso feito pelas vias dos instrumentos científicos, típicos do mundo objetivo. Já no segundo trecho da entrevista de Alexya, é possível ver sendo retirado do próprio universo social no qual ela se insere o contexto do qual se disputará a correção normativa.

Por se tratar de um campo de disputa religioso, é dentro da mitologia cristã que a pastora busca os meios para desvalidar a negatividade sobre aqueles que transpassam o gênero. Assim, Alexya utiliza da transmutação de cristo, de um gênero ao outro, para desarticular a ideia de transgenia da ideia de pecado. Pois, uma vez que o próprio Jesus seria um transgênero, e nele não há pecado, a transgenia não poderia ser considerada algo ruim.

A correção normativa é então disputada tanto no mundo objetivo quanto no mundo social, sendo o mundo social disputado dentro do universo simbólico do qual o indivíduo participa ou busca reconhecimento. Assim, como descrito por Habermas, é do mundo social

²⁵ Disponível em: <http://site.cfp.org.br/tag/genero/> acesso: 04/07/2017

²⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/10/promotor-causa-polemica-ao-dizer-que-mulher-nasce-baranga-francesa.html> acesso: 04/07/2017

que surgem as ferramentas utilizadas pelo indivíduo para modificar o próprio mundo social, sendo ele não somente fonte de reprodução de um dado universo simbólico, mas também fonte de mudança do mesmo.

Conclusão

Assim, a luta pela ampliação da igualdade de direitos acontece na disputa discursiva pela verdade e correção normativa do discurso como argumentos vinculados à luta política. Nesse sentido, a luta por reconhecimento possui um aspecto discursivo. Pelo discurso, quer dizer, pela disputa sobre a verdade e correção normativa o indivíduo na ICM busca reverter o valor negativo dado à sua sexualidade ou gênero, inclusive, na visão religiosa, buscando assim diminuir – ou, de preferência, neutralizar – a desigualdade.

Essa luta particular na Igreja da Comunidade Metropolitana gera, a princípio na esfera religiosa, um foco de disseminação da luta por reconhecimento do grupo LGBT mais amplo, dada a participação da denominação em espaços públicos como a marcha do orgulho LGBT, em entrevistas acessíveis a um grande número de pessoas²⁷, e pela própria disseminação individual dessa forma de pensamento. Então, a partir de uma gramática moral específica, a qual utiliza de recursos do mundo objetivo e do mundo social, a ICM busca modificar a normatividade dada.

Essa busca de modificação da normatividade sobre a sexualidade e o corpo – heteronormatividade – acontece a partir de um critério de universalidade da dignidade do ser humano, ou seja, possui apoio da ideia de direitos individuais e valorização das identidades particulares. Essa perspectiva abre um caminho de investigação que aponta para uma racionalização do discurso religioso, atrelando a religiosidade aos direitos humanos e a luta por esses direitos, o que pode indicar a secularização weberiana atuando dentro do discurso religioso.

²⁷ Refere-se aqui a entrevistas dadas a portais de destaque e canais no youtube assim como os listados a seguir: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/uma-igreja-que-exclui-nao-aprendeu-com-jesus-diz-pastora-trans/> <https://estilo.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2017/03/31/sou-mulher-trans-pastora-e-mae-de-duas-criancas.amp.htm>>

<https://www.youtube.com/watch?v=f6K9twnHlM>

Bibliografia

ARAUJO, M. de F., **Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações**. Psicol. Cienc. Prof. V.22 n.2 Brasília jun. 2002. Artigo.

CATRACALIVRE. **Uma igreja que exclui não aprendeu com Jesus', diz pastora trans**. 2017. Link: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/uma-igreja-que-exclui-nao-aprendeu-com-jesus-diz-pastora-trans/>> Acessado em 04/04/2017

DANTAS, B. S. do A. **Sexualidade, cristianismo e poder**. Estudos e pesquisa em psicologia. Rio de Janeiro: uerj. Ano 10, n. 3, p. 700-728, 2010

BONFIM FILHO, M. M. et al. **Sexualidade e religião: a prática sexual na perspectiva das denominações protestantes**. Artigo. 2010. Link: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/d10a041.pdf

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: graal, 1988.

GOMES, A. M. de A. **As representações sociais do corpo e da sexualidade no protestantismo brasileiro**. Revista de estudos da religião. Nº 1. P. 1-38, 2006

GOMES, C. T.; NETO J. A. F. **O movimento homossexual e o protestantismo brasileiro e as raízes de uma dualidade**. Iv colóquio do história: abordagens interdisciplinares sobre a história da sexualidade. Artigo, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido a. De almeida. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1989.

HONNETH, A. **LUTA POR RECONHECIMENTO: a gramática moral dos conflitos sociais** / Axel Honneth; tradução de Luiz Repa. - Sao Paulo: Ed. 34, 2003.

JESUS, F. W. **A cruz e o arco-íris: refletindo sobre gênero e sexualidade a partir de uma "igreja inclusiva" no Brasil** In: **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 12, n. 12, p. 131-146, outubro de 2010.**

_____. **Unindo a cruz e o arco-íris: Vivência Religiosa, Homossexualidades e Trânsitos de Gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, pg. 302, 2012.

MARANHÃO FILHO, E. M. A. **“Jesus me ama no dark room e quando faço programa”:** narrativas de um reverendo e três irmãos evangélicos acerca da flexibilização do discurso religioso sobre sexualidade na icm (igreja da comunidade metropolitana) *In: Polis e Psique*, vol. 1, Número Temático, p. 166-194, 2011.

MISKOLCI, R. **Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay.** Cadernos pagu. Vol 28, janeiro-junho, p. 101-128, 2007.

NATIVIDADE, M. **Uma homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal** *in: religião e sociedade*, rio de janeiro, 30(2): 90-121, 2010.

NATIVIDADE, M; OLIVEIRA, L. **Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos ameaçadores** *In: Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. N.2, p.121-161, 2009.

POKER, J. G. A. B.. **Os conceitos de inclusão e reconhecimento na teoria de habermas.** *In: Clelia Aparecida Martins; José Geraldo A. B. Poker. (org.). Reconhecimento, direito e discursividade em habermas.* 1ed.são paulo: fap-unifesp, v. 1, p. 337-365, 2014.

POKER, JOSÉ GERALDO A. B.; ALVES, B. S. F. ; FERREIRA, V. C. . **Reconstrução racional de direitos humanos:** uma proposta de conhecimento crítico das relações internacionais baseado em habermas. *Revista interdisciplinar de direitos humanos*, v. 4, p. 145-170, 2015.

ROSENFELD, C. L.; SAAVEDRA, G. A. **Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil.** *Sociologia: porto alegre*, ano 15, nº 33, mai/ago. P. 14 – 54, 2013.

SOBOTTKA, E. A. **Desrespeito e luta por reconhecimento.** *Civitas*, porto alegre, v. 15, n. 4, p. 686-702, out.-dez. 2015

VIDAL, D. **A linguagem do respeito. A experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas.** *Dados – revista de ciências sociais*, rio de janeiro, vol. 46, no 2, 2003, p.265 - 287.

WEBER, M.. **Rejeições religiosas do mundo e suas direções.** *In: ensaios de sociologia* (h.h. gerth e c. Wright mills org.). 2 ed. Zahar editores. Rio de janeiro: guanabara, 1971.

Marcas da cultura patriarcal na violência dos corpos femininos: Uma abordagem do Direito fraterno por uma sociedade não (in) humana²⁸

*Marcas de la cultura patriarcal em la violencia de los cuerpos femeninos:
um enfoque del Derecho fraterno por una sociedad no (in) humana*

**Charlise Paula Colet Gimenez²⁹
Gabrielle Scola Dutra³⁰
Rosângela Angelin³¹**

Mini Resumo

A teoria do Direito Fraterno contribui para reflexão das realidades e promoção de espaços de alteridade a fim de que o reconhecimento da mulher seja garantido nas sociedades plurais e nos ordenamentos jurídicos. Tem-se a importância da fraternidade por apostar no desempenho de um papel político na interpretação e na transformação do mundo real, revelando um valor

²⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Fóz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁹ Doutora em Direito e Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito stricto sensu – Mestrado e Doutorado, e Graduação em Direito, todos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI, campus Santo Ângelo. Coordenadora do Curso de Graduação em Direito da URI. Líder do Grupo de Pesquisa: “Conflito, Direitos Humanos e Cidadania, cadastrado no CNPQ. Advogada. Atua no estudo do Crime, Violência, Conflito e Formas de Tratamento de Conflitos – conciliação, mediação, arbitragem e justiça restaurativa. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: charliseg@santoangelo.uri.br.

³⁰ Mestranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus Santo Ângelo. Bolsista CAPES. Pós-graduanda em Filosofia na Contemporaneidade (Especialização) pela URI-SA. Graduada em Direito pela URI-SA. Membro do grupo de pesquisa: “Conflito, Direitos Humanos e Cidadania”, cadastrado no CNPQ e vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Mestrado e Doutorado da URI; Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: gabriellescoladutra@gmail.com.

³¹ Pós-Doutora nas Faculdades EST (São Leopoldo-RS). Doutora em Direito pela Universidade de Osnabrueck (Alemanha). Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Doutorado e Mestrado em Direito e da Graduação em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santo Ângelo-RS. Coordenadora dos Projetos de Pesquisa: “Direitos Humanos e Movimentos Sociais na Sociedade Multicultural”, vinculado ao PPG Direito, acima mencionado. Coordena o Projeto de Extensão: “O lugar dos corpos das Mulheres na Sociedade: uma abordagem do corpo e da defesa pessoal”. Líder do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ: “Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Integrante do Núcleo de Pesquisa de Gênero da Faculdades EST. Integra a Marcha Mundial de Mulheres. Colaboradora em Projetos Sociais junto a Associação Regional de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (AREDE), Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rosangelaangelin@yahoo.com.br.

heurístico e uma eficácia prática. Se eliminada no cenário social, a fraternidade pode ser resgatada como meio de possibilitar o reconhecimento do *outro* e de sua alteridade. Justifica-se, portanto, a abordagem da violência dos corpos, a partir da cultura patriarcal, pelo estudo do Direito Fraternal, pois se trata de um Direito sensível, humano e fundamentado na fraternidade que exige o reconhecimento do amigo da humanidade, aquele que reconhece a mulher e possibilita que as relações sociais sejam pautadas na defesa dos Direitos Humanos e da humanidade como lugar comum.

Palavras-Chave: Cultura Patriarcal, Direito Fraternal, Mulher, violência dos corpos femininos.

Mini Resumen

La teoría del Derecho Fraternal contribuye a la reflexión de las realidades y la promoción de espacios de alteridad a fin de que el reconocimiento de la mujer sea garantizado en las sociedades plurales y en los ordenamientos jurídicos. Se tiene la importancia de la fraternidad por apostar en el desempeño de un papel político en la interpretación y la transformación del mundo real, revelando un valor heurístico y una eficacia práctica. Si se elimina en el escenario social, la fraternidad puede ser rescatada como medio de posibilitar el reconocimiento del otro y de su alteridad. Se justifica, por lo tanto, el abordaje de la violencia de los cuerpos, a partir de la cultura patriarcal, por el estudio del Derecho Fraternal, pues se trata de un Derecho sensible, humano y fundamentado en la fraternidad que exige el reconocimiento del amigo de la humanidad, aquel que reconoce mujer y posibilita que las relaciones sociales sean pautadas en la defensa de los Derechos Humanos y de la humanidad como lugar común.

Palabras claves: Cultura Patriarcal, Derecho Fraternal, Mujer, violencia de los cuerpos femininos.

1. Introdução

A compreensão de conflito pode ser abarcada a partir de processos interacionais entre os indivíduos em uma dimensão individual ou coletiva dentro do organismo social, no sentido de que o conflito se perfectibiliza com as relações de intencionalidade. Com efeito, a presente pesquisa se edificará através de uma abordagem dedutiva, instruída por uma análise bibliográfica. Sendo assim, no tocante à totalidade social, perante as relações entre os gêneros da pós-modernidade³², em uma sociedade multicultural³³ e complexa, a ideia conflitiva possui

³² O termo sociedade pós-moderna “[...] representa a passagem da sociedade antiga para a moderna (ou a evolução de uma para a outra), que teria iniciado no século XVIII, embora muitos autores a datem nos idos dos anos de 1950 à década de 70, e que se relaciona com evolução, progresso, desenvolvimento, globalização econômica, mundialização da economia, promovendo, dessarte, uma ruptura com a ordem social existente até então, no caso, a tradicional” (LYRA, 2011, p. 60).

³³ “[...] o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente

um viés negativo, quando orientada pela violência potencializada pelo sistema patriarcal no que concerne à significação de papéis sociais entre os gêneros.

Nesse sentido, o sistema patriarcal, se sedimenta a partir da construção de uma estrutura hierárquica e de poder que legitima, através da violência, a sobreposição dos direitos dos homens sob os direitos das mulheres, no instante em que perpetua a manutenção da violência como mecanismo de controle e dominação em face dos corpos femininos, ou seja, o sistema patriarcal impõe sob a mulher, a figura do Outro quando do vínculo com o conflito. Aliás, as relações hierárquicas de poder entre os gêneros tangenciam em um contexto histórico, político e social eivado por conflitos que forjam o reconhecimento e as identidades das mulheres.

Desse modo, o modelo patriarcal, ao longo do contexto histórico de dominação, constituiu o direito sobre os corpos das mulheres através da institucionalização de um controle político e da naturalização de uma divisão social de gênero regulada pela dinamicidade das relações de opressão do homem sob a mulher. Diante desse embate, o presente trabalho tem o objetivo de demonstrar a relevância social e jurídica do emprego da Teoria do Direito Fraternal como possibilidade que se pauta na defesa dos Direitos Humanos e da humanidade como lugar comum, orientada por um movimento não-violento, o qual aposta na desconstrução dos espaços totalizados pela violência patriarcal em prol da ascensão de um mundo mais sensível, fraternal e humano que perfectibiliza a (re)significação de um reconhecimento recíproco de todos os integrantes do tecido social.

2. Marcas da cultura patriarcal na violência dos corpos femininos

A construção das relações interacionais entre os indivíduos no interior do organismo social está atrelada à ideia de conflito. Em outras palavras, o conflito é inerente às relações sociais, no sentido de que é imprescindível compreendê-lo em sua totalidade e significação. Nesse diapasão, a respeito do conflito de gênero instituído pelo sistema patriarcal, a compreensão da estrutura conflitiva revela um horizonte epistêmico multifacetado, o qual tangencia uma abordagem a partir de várias perspectivas, tais que se perfectibilizam de acordo com as circunstâncias existentes na constituição do ambiente conflitivo. Ademais, o sistema patriarcal estabelece um conflito que é potencializado a partir de “um processo dinâmico de interação humana e confronto de poder onde uma parte influencia e qualifica o movimento da outra” (SERPA, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, Julien Freund conceitua o conflito ao asseverar que:

utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Multicultural, entretanto, é, por definição, plural” (HALL, 2003, p. 83).

O conflito consiste em um enfrentamento por choque intencionado entre dois seres ou grupos da mesma espécie, os quais manifestam em detrimento de outros, uma intenção hostil, em geral a respeito de um direito, e que para manter, afirmar ou reestabelecer o direito, tratam de romper a resistência do outro eventualmente pelo recurso da violência, motivo pelo qual pode levar ao aniquilamento físico do outro [tradução livre] (FREUND, 1995, p. 58).

Portanto, perante o conflito entre os gêneros, insta salientar que “[...] o patriarcado consiste num sistema que integra relações sociais hierárquicas e de dominação em que os homens detêm direitos e poderes negados às mulheres, o que as torna inferiores socialmente, com justificativas de cunho biológico e naturalístico” (HAHN in GIMENEZ; LYRA (Orgs.), 2016, p. 59). Nesse sentido, Rosangela Angelin reflete sobre a formação das identidades das mulheres e dos aspectos que a influenciam, denunciando a falsa fixidez do argumento naturalizante do espaço reservado às mulheres: “[...] o que as relações patriarcais têm imposto como natural é a ideia de que as características biológicas (menstruar, engravidar, ter filhos, amamentar, entrar na menopausa) definem as mulheres e, portanto, estas são parte da natureza, devendo seguir as leis dela” (ANGELIN, 2017, p. 58-59).

Nas palavras de Simone de Beauvoir, abstrai-se a concepção de que “o lugar da mulher na sociedade sempre é estabelecido por eles. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei” (BEAUVOIR, 2016, p. 113). Com efeito, certamente que as pessoas do sexo feminino e masculino são diferentes biologicamente, mas isso não pode servir de argumento para criar estereótipos, fixando papéis e identidades. Nessa senda, desconstruir as correntes patriarcais que aprisionam os corpos das mulheres, significa denunciar que a violência contra elas tangencia em um terreno da construção de papéis sociais orientados por uma divisão entre os gêneros, a qual “ela própria é fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher” (BOURDIEU, 2002, p. 24).

Nesse sentido, “[...] é preciso se ter presente que as identidades humanas jamais são fixas, mas contingentes e transitórias, construídas a partir de vivências e processos históricos que assumem aspectos conscientes e também inconscientes, o que tornam as identidades inconclusas e mutáveis” (ANGELIN, 2017, p. 54). O interessante é que, por serem inconclusas e mutáveis, as identidades podem ser revistas, reconstruídas e ressignificadas. No contexto de opressão contra as mulheres, o direito masculino, ou seja, o direito pensado e criado em sua maioria por homens, faz com que o sistema patriarcal se perpetue, no sentido de utilizar o determinismo biológico para justificar a submissão da mulher.

Destarte, lançar um olhar sobre a zona de penumbra que norteia a história dos corpos das mulheres, revela que a violência foi legitimada e ardilosamente arquitetada com o intuito

de não permitir a ascensão das mulheres nos espaços de tomadas de decisões, seja no espaço público, ou privado. Ademais, em consonância com tal pensamento, Vera Regina Pereira de Andrade argumenta:

A construção social do gênero se processa pela atribuição dicotômica e hierarquizada de predicados aos sexos, em cuja bipolarização não apenas são opostas qualidades masculinas às femininas, mas estas são inferiorizadas: racional/ emocional, objetivo/ subjetivo, concreto/ abstrato, ativo/ passivo, força/ fragilidade, virilidade/ recato, trabalho na rua/ no lar, público/ privado. O polo ativo é representado pelo homem-racional-ativo-forte-guerreiro-viril-trabalhador-público, o polo passivo é representado pela mulher-emocional-passiva-fracá-impotente-pacífica-recatada-doméstica (ANDRADE, 2004, p. 84).

Sendo assim, a história das mulheres se concentra na compreensão da existência e significação de seus corpos dentro do organismo social civilizacional. Nesse diapasão, o contexto de vivência das mulheres sedimenta, conforme Pierre Bordieu, “[...] sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina” (BOURDIEU, 2002, p. 06). Todavia, a divisão das estruturas dos espaços de vivência de mulheres e de homens promove um cenário de violência, ao passo que a mulher se encontra numa condição naturalizada de submissão, como propriedade do homem. Sobretudo, é cogente afirmar que o corpo da mulher como terreno de vivências e experiências, torna-se doutrinado pelo sistema patriarcal, ou seja, “[...] o mundo social constrói o corpo numa realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2002, p. 9).

Em suma, constata-se que ser mulher na sociedade vigente é ter imposto sobre os corpos um estereótipo que, sob o leito da cultura patriarcal tem gerado violências, em especial, sobre os corpos das mulheres, sendo essas justificadas das mais variadas maneiras e anunciado cenários caóticos de violações sexuais, violência doméstica e familiar e outros tantos tipos de violência contra as mulheres. Por isso, urge a necessidade de se construir alternativas de mudança dessas relações a fim de se ter uma sociedade mais humanizada. Dessa forma, a próxima seção irá apresentar uma análise do Direito Fraternal como uma possibilidade de humanização dessas relações.

3 Uma abordagem do Direito fraternal por uma sociedade não (in) humana

A partir do contexto político e social da Revolução Francesa iniciada em 1789, a fraternidade surge como integrante do lema do movimento juntamente com a liberdade e a igualdade. Nesse período, a fraternidade era compreendida como um elemento de solidariedade entre as nações, no sentido de que tangenciava outras nações, do povo de uma nação, ao povo de outras nações. Destarte, se constituía como valor de potencialização do cosmopolitismo, ao passo que era delimitada pela manutenção nos domínios de estado de pertencimento às comunidades nacionais (RESTA, 2004).

Posteriormente, na sua análise conceitual a fraternidade era entendida como um sentimento de proximidade com o próximo. No entanto, permanecia instrumentalizada pelo modelo de Estado-Nação atrelado à cidadania. Nessa conjuntura, a fraternidade constituía uma compreensão embasada nas relações com as gerações futuras, porém, ainda dentro das fronteiras das comunidades nacionais. Doutro modo, a fraternidade era representada pelo primado da amizade sobre a justiça, no que condiz que o ponto mais alto da justiça pertença à amizade. Nesse sentido, a amizade é compreendida como uma interação nas relações pessoais na forma de solidariedade, bem como no contato das trocas e intercâmbios sociais que fomentam a construção de laços tanto na igualdade como na diferença (RESTA, 2004).

A partir de tais premissas, constata-se a necessidade de uma transcendência do modelo de amizade para os domínios da fraternidade. Com efeito, insta salientar a imprescindibilidade de evidenciar a relação entre o direito e a fraternidade como espaço interseccional que perfectibilize os direitos humanos com a naturalização de uma consciência crítica. Sobretudo, o local onde se reconhece e se legitima os Direitos Humanos de todos, um reconhecimento que produza a diferença como potencializadora do respeito recíproco. Nesse sentido, o sentimento de fraternidade é alicerçado como dinâmica, a qual ultrapassa o “ser homem” e abre um caminho que integre a ideia de “ser humanidade”. Portanto, a concepção de humanidade elaborada pela Teoria do Direito Fraternal vem de encontro com a responsabilidade dos seres humanos no viés dos Direitos Humanos (RESTA, 2004).

Em consonância com a epistemologia desenvolvida pelo Direito Fraternal, é cogente asseverar que a humanização das relações sociais perpassa por movimentos humanos de sensibilidade e reconhecimento. Diante disso, o Direito Fraternal é uma possibilidade heurística que inicia um processo de auto-responsabilização com o Outro. Portanto, o Direito Fraternal se pauta em uma concepção de que “[...] não acredita na violência legítima, destitui o código dual do amigo-inimigo e acredita na jurisdição mínima e na adoção de meios menos violentos de tratamento de conflitos” (GIMENEZ; PIAIA, 2017, p. 94).

Dessa maneira, o Direito Fraternal traz à baila a significação do amigo da humanidade, quando desconstrói a carga forjadora que orienta o código amigo/inimigo no interior das relações conflituosas em prol de novos horizontes emancipadores. Não obstante, no que concerne ao conflito de gênero existente na sociedade atual, a fraternidade surge como aposta em um lugar comum, ou melhor, um espaço do “nós” que convive com as diferenças de maneira pacífica e conecta “mundos distantes”.

Diante disso, Fávio Comparato, assevera no que concerne a igualdade entre os gêneros perante uma sociedade multicultural, a qual é pautada na diversidade que,

[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito. Como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. E o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2003, s.p.).

Por isso, é imprescindível rechaçar toda e qualquer manifestação de violência implementada pela cultura patriarcal dominante. Nessa perspectiva, um olhar sobre a história da violência contra os corpos das mulheres comprova a necessidade de desconstruir os papéis-sociais impostos pelo patriarcado à figura feminina. Destarte, o estudo do Direito Fraternal permite (re) estabelecer os vínculos amistosos de humanidade nas relações entre os gêneros. Logo, apostar na fraternidade é correr o risco de buscar caminhos não percorridos (próximos e/ou distantes) no reconhecimento das singularidades de cada ser humano, é um bem que transcende quando concretiza a humanidade como lugar comum. Sobretudo, é reconhecer todos os integrantes do tecido social, apostar na paz sem violência quando se alcança a diferença pelo novo em uma comunhão de pactos entre sujeitos concretos.

Sobretudo, aposta-se no Direito Fraternal como resgate da fraternidade compreendida como valor humano universal de defesa dos direitos das mulheres, no que concerne a possibilidade de reconhecimento do amigo da humanidade, aquele que reconhece a mulher em toda a sua existencialidade. Em conformidade com tal proposição, sob a perspectiva do conflito entre os gêneros a aplicabilidade do Direito Fraternal se fundamenta como “[...] um pacto de hospitalidade e assimilação, acolhimento e integração do outro – como meio de tratamento dos novos conflitos da pós-modernidade” (GIMENEZ; PIAIA, 2017, p. 77).

Com efeito, a Teoria do Direito Fraternal:

[...] propõe uma nova possibilidade de olhar e estabelecer relações na sociedade por meio de um modelo em que a Justiça não seja a aplicação de regras frias, mas esteja atrelada a uma moral compartilhada entre iguais, ou seja, um modelo de sociedade cuja amizade seja entendida como relação pessoal e como forma de solidariedade (GIMENEZ; PIAIA, 2017, p. 93).

À despeito disso, Alain Touraine afirma: “Eu sou uma mulher” significa que sou eu mesma enquanto mulher, enquanto ao redor de minha identidade de mulher se constroem minhas condutas e os julgamentos de valor que faço delas: positivos quando reforçam minha consciência de ser primeiramente uma mulher, (TOURAINÉ, 2007, p. 28). Em outras palavras, diante das marcas da cultura patriarcal na violência dos corpos femininos, tem-se a relevância da fraternidade, justamente por apostar em uma sociedade humana que descarta todas as possibilidades do emprego da violência quando da dinâmica das relações entre os gêneros, no sentido de “[...] sermos muito mais íntegros nos confrontos com o outro. Essa é uma forma de poder sentirmos desde o sentimento do outro, integrando-nos ao sentimento do outro” (WARAT, 2004, p. 28).

Sobretudo, a pacificação do conflito passa pelo crivo de um diálogo não-violento que se fundamenta no respeito e no reconhecimento da mulher pelo emprego da alteridade, bem como

na compreensão da humanidade como lugar comum, igualmente possibilita que as relações sociais sejam pautadas na defesa dos Direitos Humanos, extinguindo a lógica perversa do Conflito amigo/inimigo ao permitir um encontro amistoso entre os gêneros. Por derradeiro, “[...] defende-se a necessidade de proteção aos direitos fundamentais da pessoa pela paz em um tecido social pluralista e democrático, o qual permita a reestruturação do sistema de administração da justiça sob a ótica da humanização” (GIMENEZ; SPENGLER, 2016, p. 80).

4. Considerações Finais

Diante do acima exposto, percebe-se que os corpos das mulheres e também dos homens vão sendo moldados e forjados a partir dos contextos em que vivem, influenciados pelas relações de poder que são produzidas pelo sistema patriarcal. Embora muitas mulheres tenham galgado espaços no mundo público e se emancipado parcialmente da cultura patriarcal, à mulher tem sido reservado um espaço secundário, menos importante na sociedade, além de sofrer os mais variados tipos de violência, sendo-lhes retirados ou não positivados certos direitos humanos.

Não obstante, a Teoria do Direito Fraternal fomenta a transformação dos conflitos sociais por um equilíbrio ecológico. Dessa forma, a fraternidade apresenta-se como despolarizadora do ambiente conflitivo. Ao passo que, os estudos teóricos sobre o Direito Fraternal e suas premissas que constituem uma proposta de vivências sociais podem contribuir muito para a melhoria das relações entre os seres humanos, em especial por trazer à baila a necessidade da alteridade (reconhecimento do outro como integrante do tecido social pluralista) entre as pessoas. Isso denota mudanças não somente nas legislações, mas também na cultura da sociedade e, nesse caso, no fim da cultura patriarcal, gerando novos paradigmas humanos e, quem sabe, humanizando mais as pessoas.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: O Sistema de Justiça Criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Boletim IBCCRIM**, São Paulo, v. 1, n. 137, abr. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15185/13811>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ANGELIN, Rosângela. Mulheres e ecofeminismo: Uma abordagem voltada ao

desenvolvimento sustentável. **Revista Universidad en Diálogo**. Vol. 7, N.º1, Enero-Junio 2017, pp. 51-68. Disponível em: [file:///C:/Users/Rosangela/Downloads/9512-Texto%20del%20art%C3%ADculo-30186-1-10-20170630%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Rosangela/Downloads/9512-Texto%20del%20art%C3%ADculo-30186-1-10-20170630%20(3).pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação histórica dos direitos humanos**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREUND, Julien. **Sociología del conflicto**. Traducción de Juan Guerrero Roiz de la Parra. Madrid: Ministério de Defensa, Secretaria General Técnica, D.I., 1995.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet. PIAIA, Thami Covatti. **O tratamento dos novos conflitos na pós-modernidade pelo direito fraterno: crises, migrações e insurgências**. Revista Novos Estudos Jurídicos. Vol. 22. N. 1. Jan./abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/10633/5970>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet. SPENGLER, Fabiana Marion. **O mediador na resolução 125/2010 do CNJ: um estudo a partir do Tribunal Múltiplas Portas**. Águas de São Pedro: Livro Novo, 2016

HAHN, Noli Bernardo. Um direito com sabor de injustiças e humilhações: um ensaio relacionando hermenêutica de gênero e direitos humanos. In: GIMENEZ, Charlise Paula Colet. LYRA, José Francisco Dias da Costa. **Diálogo e entendimento: Direito, Multiculturalismo & políticas de cidadania e resolução de conflito: tomo 7**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2016, p. 51-70.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG.

LYRA, José Francisco Dias da Costa. A expansão do Direito Penal na Pós-Moderna Sociedade do Risco: O Controle Penal e suas (im) possibilidades. In: **(Re) Pensando Direito**. V. 1. Nº 2. 2011. P. 55-78. Disponível em: <http://local.cnecsan.edu.br/revista/index.php/direito/article/view/34>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

RESTA, Elígio. **O Direito Fraterno: Direito e sociedade Contemporânea**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e Prática da Mediação de Conflitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca: ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

ENSINO RELIGIOSO E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA

Educación religiosa y garantía de los Derechos Humanos: Desafíos de la actual Coyuntura Política

Religious education and guarantee of Human Rights: Challenges of the current political conjuncture

Aline do Rocio Neves³⁴

Carlos Fabrício Ortmeier Ratacheski³⁵

Marcos Antonio Klazura³⁶

Deiler Raphael Souza de Lima³⁷

Resumo

O presente artigo pretende inferir o impacto da conjuntura política nacional na disciplina de Ensino Religioso, mediante a comparação de ações impositivas e conservadoras desenvolvidas no período do Regime Militar com medidas adotadas pelo atual Executivo Federal (2015-2017). Busca-se elencar os desafios educacionais para contemplar a diversidade, e o respeito às inúmeras formas de religiosidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação “assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismo”, mas, com a possibilidade de adoção de ensino religioso confessional, resguardada, inclusive, pelo Supremo Tribunal Federal, é difícil assegurar a garantia de direitos humanos. A prática docente deve disseminar a cultura da paz e o respeito às diferentes crenças. A pesquisa teve caráter documental e ocorreu através de consultas a páginas oficiais do governo federal, e as notícias divulgadas pela mídia brasileira.

Palavras-Chave: Desafio; Direitos Humanos; Ensino Religioso; Intolerância.

Resumen

El presente artículo pretende inferir el impacto de la coyuntura política nacional en la disciplina de Enseñanza Religiosa, mediante la comparación de acciones impositivas y conservadoras desarrolladas en el período del Régimen Militar con medidas adoptadas por el actual Ejecutivo Federal (2015-2017). Se busca enumerar los desafíos educativos para contemplar la diversidad, y el respeto a las innumerables formas de religiosidades. La Ley de Directrices y Bases de la Educación "asegura el respeto a la diversidad cultural y religiosa de Brasil, vedando cualquier forma de proselitismo", pero, con la posibilidad de adopción de enseñanza religiosa confesional, resguardada, inclusive, por el Supremo Tribunal Federal, es difícil garantizar la garantía de los derechos humanos. La práctica docente debe diseminar la cultura de la paz y el respeto a las diferentes creencias. La investigación tuvo carácter documental y ocurrió a través de consultas a páginas oficiales del gobierno federal, y las noticias divulgadas por los medios brasileños.

³⁴ Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR; Bolsista CNPq; Orientanda da professora Dra. Samira Kauchakje; Curitiba; Paraná; Brasil; alinedorocioneves@gmail.com

³⁵ Mestrando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR; Orientando da Professora Dr^a Priscilla Placha Sá; Defensor Público do Estado de Roraima; Curitiba; Paraná; Brasil; fabricao.ratacheski@hotmail.com

³⁶ Mestrando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR; Assistente Social - Residente Técnico na Política de Assistência Social do Estado do Paraná; Orientando da professora Dra. Jucimeri Isolda Silveira; Curitiba; Paraná; Brasil; marcosklazura@gmail.com

³⁷ Mestrando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR; Orientando da professora Dra. Mirian Célia Castellain Guebert; Paraná; Brasil; deilersouza91@hotmail.com

Palabras claves: Challenge; Human rights; Religious education; Intolerance.

Abstract

The present article intends to infer the impact of the national political conjuncture in the discipline of Religious Education, by comparing tax and conservative actions developed during the period of the Military Regime with measures adopted by the current Federal Executive (2015-2017). It seeks to highlight educational challenges to contemplate diversity, and respect for the many forms of religiosity. The Law of Directives and Bases of Education "ensures respect for the cultural and religious diversity of Brazil, prohibiting any form of proselytism", but with the possibility of adopting confessional religious education, even protected by the Federal Supreme Court, it is difficult ensure the guarantee of human rights. The teaching practice should spread the culture of peace and respect for different beliefs. The research had documentary character and occurred through consultations to official pages of the federal government, and the news divulged by the Brazilian media.

Keywords: Challenge; Human rights; Religious education; Intolerance.

1. Introdução

O presente trabalho é uma produção interdisciplinar, fruto das discussões epistemológicas desenvolvidas no Mestrado acadêmico em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. O arcabouço teórico do programa suscitou nosso interesse em problematizar, e comparar algumas ações impositivas e conservadoras desenvolvidas no período do Regime Militar com medidas adotadas pelo atual Executivo Federal (2015-2017), bem como, inferir o impacto da conjuntura política nacional na disciplina de Ensino Religioso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁸, que regulamenta o ensino religioso, “assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismo”, mas, com a possibilidade de adoção de “ensino religioso confessional”, é difícil assegurar a garantia de direitos humanos. A prática docente deve atuar na perspectiva da cultura da paz³⁹ e do respeito às diferentes crenças. A pesquisa teve caráter documental, e ocorreu através de consultas a páginas oficiais do governo federal, e as notícias divulgadas pela mídia brasileira. Busca-se elencar os desafios educacionais para contemplar a diversidade, e o respeito às inúmeras formas de religiosidades, e instruir os educadores para que a prática docente não reproduza estereótipos, preconceitos e discursos segregadores com base em fundamentalismo

³⁸ Estando o Ensino Religioso excluído do movimento para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) encadeado pelo MEC, FONAPER, em meados de 1996 e 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), visando à construção de um currículo de ER a partir da perspectiva da Lei nº 9.475/97, a qual alterou o art. 33 da LDB nº 9.394/1996.

³⁹ A cultura da paz se estabelece na “promoção da prática à não violência; promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais; e [na] promoção do fim da exclusão, injustiça e opressão político-econômica”. (BELGA; SILVA; SENA, 2017, p.180)

religioso. O presente artigo se desenvolve em seções, nas quais serão tratados os seguintes temas: a) Ensino Religioso, Diversidade e Currículo; b) Educação e Respeito à Diversidade Religiosa; c) Conjuntura Política; d) O autoritarismo do Regime Ditatorial, e o autoritarismo do regime democrático; e) Conservadorismo e Violação de Direitos Humanos; f) A perspectiva jurídica do tema, com foco na Constituição Federal e na interpretação conferida pelo Supremo Tribunal Federal; g) Conclusão.

2. Ensino Religioso, Diversidade e Currículo

O acesso à educação é direito universal (individual) cuja responsabilidade é do Estado, a quem cabe conferi-lo por intermédio de instituições públicas destinadas a assegurar a efetividade desse direito. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou: “O direito à educação é [...] o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas potencialidades em realizações efetivas e úteis” (PIAGET, 1978, p. 35).

Pretende-se problematizar a associação: Igreja e Estado na manutenção da disciplina de Ensino Religioso, pois, essa fusão pode contribuir para a violação do direito individual de escolha da crença que se pretende professar: “Sabemos o quanto a igreja valoriza a pessoa humana. Mas também o quanto ataca o ‘individualismo’” (ROMANO, 1990, p. 78). O “livre arbítrio” apesar de ser um preceito religioso, nem sempre é ponderado.

O desafio consiste, portanto, em conceber a Educação e a Diversidade (em todos os aspectos) como expressões dos direitos civis (liberdades individuais) e dos direitos sociais (direitos coletivos) no âmbito escolar. O currículo democrático seria um meio de assegurar esses direitos. De acordo com Moreira e Candau (2006), o currículo é composto por:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

Esses esforços pedagógicos deveriam ser em uma perspectiva inclusiva, considerando-os um meio de efetivação da Educação enquanto extensão dos Direitos Humanos. Nessa linha, Nilma Lino Gomes (2006) assinala sobre “Diversidade e Currículo”:

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. (GOMES, 2006, p. 31)

De acordo com Gomes (2006) para contemplar a diversidade faz-se necessário uma retrospectiva histórica e um olhar atento, para perceber as relações de poder e dominação implícitas existentes em nossa sociedade:

Falar sobre diversidade e diferença implica, também, posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência. (GOMES, 2006, p. 31)

O sistema educacional brasileiro elitista proporcionou uma sucessão de desigualdades (OLIVEIRA, 2004). É imprescindível, considerar que “as diferenças de renda no Brasil estão relacionadas, em grande medida, a diferenças de níveis educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.4). Isso inclui questões de acesso e permanência em todos os níveis de ensino, e a forma com que a população vulnerabilizada socioeconomicamente foi ocupando esses espaços historicamente restritos.

2.1 Educação e respeito à diversidade religiosa

O ensino religioso está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto 7.107/2010, e deveria ser ofertado contemplando um conteúdo programático que consistisse na exposição das culturas religiosas, doutrinas, práticas, histórias e dimensão social das diferentes religiões, sem privilegiar nenhum credo.

Ensino Religioso, como as demais áreas do conhecimento, necessita de um tratamento didático-pedagógico adequado, a fim de organizar os conteúdos e trabalhá-los na perspectiva de construção de conhecimentos. Trata-se do fazer pedagógico "em nível de análise e conhecimento na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando, assim, a liberdade de expressão religiosa do educando" (FONAPER, PCNER⁴⁰, 1997, p. 38)

⁴⁰ Pesquisou-se a religião professada pela pessoa. Aquela que não professava qualquer religião foi classificada como sem religião. A criança que não tinha condição de prestar a informação foi considerada como tendo a religião da mãe.

Porém, recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que o ensino religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional, ou seja, que as aulas podem seguir os ensinamentos de uma religião específica. Tal característica é preocupante, pois, de acordo com o IBGE (2012)⁴¹, 73,6% dos brasileiros se autodeclararam católicos, 15,4% evangélicos, 7,4% sem religião, 1,3% espíritas, 1,8% autodeclararam possuir outras religiosidades (IBGE, 2012, p. 90).

Com base nesses dados podemos inferir que o ensino religioso “confessional” no país caminhará para a adoção quase que exclusiva do “ensino da religião católica”, fato que afronta o princípio constitucional da laicidade do Estado Republicano brasileiro. De acordo com Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)⁴² a maioria das vítimas de intolerância religiosa é de religiões de origem africana⁴³.

Cabe ressaltar, que anteriormente a essa decisão do STF, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já havia divulgado o parecer nº 05/97, de 11/03/97, sobre a função da disciplina de ensino religioso nas escolas, sugerindo que a mesma sirva para:

[...] assegurar que um professor, fosse lá qual sua crença, desde que tivesse cumprido as formalidades que lhe permitem a docência, passasse a ensinar matéria “religião”, muitas vezes completando, para sua conveniência ou da própria escola, a carga horária de sua disciplina de formação, registro e ingresso. (p. 2)

⁴¹ <http://www.fonaper.com.br/>

⁴² Lideram o ranking umbanda (26 casos), candomblé (22) e as chamadas matrizes africanas (18). Depois, vêm a católica (17) e a evangélica (14).

⁴³ O julgamento não tratou do ensino religioso em escolas particulares, que fica a critério de cada instituição de ensino.

Segundo Pauly (2004) esse parecer é equivocado, e está na contramão dos artigos constitucionais. Apesar, da disciplina de Ensino Religioso ser facultativa nas escolas públicas⁴⁴, agora, com a decisão do STF, será permitida a contratação de representantes de religiões para ministrar as aulas, e/ou o professor responsável pela disciplina poderá “ensinar”/”professar” a sua fé em sala de aula. A figura a baixo ilustra a problematização apresentada no corpo do texto:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que trata sobre as Diretrizes e Bases

Figura 1 – Ensino Religioso Confessional



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada>

da Educação, dispõe em seu artigo 33 que cabe ao poder público decidir como e por quem serão ministradas as aulas da disciplina de Ensino Religioso, cuja frequência deverá ser facultativa, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Entretanto, com a possibilidade de um ensino religioso confessional, é difícil assegurar a liberdade de crença no âmbito público-escolar. A Constituição Federal Brasileira, especificamente no art. 210, § 1º, situa o ensino religioso em dois espaços, público (escola) e privado (liberdade de consciência). A problemática consiste em garantir a execução desses direitos, sem que um interfira no outro.

Evaldo Luis Pauly (2004), professor da Escola Superior de Teologia, apesar de ser teólogo, defende a separação entre Igreja e Estado, e à luz da legislação brasileira, de acordo com suas considerações: “A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação” (PAULY, 2004, p. 174).

Por seu turno, Gomes (2006) elencou os desafios postos pela diversidade na educação básica, bem como, a necessidade de exigir medidas políticas que garantam igualdade e respeito

⁴⁴ Em 18 meses, foram editadas 83 MPs, média de aproximadamente uma a cada 6 dias de governo.

a todos os grupos sociais, principalmente para aqueles que se encontram histórica e socialmente excluídos.

Tabela 1 - Desafios para promoção da igualdade na diversidade

Ações articuladas entre o Estado, escola e comunidade:
<p>a) a necessidade de reorganização dos tempos e espaços escolares, com vistas a atender a diversidade presente nas escolas;</p> <p>b) a inserção da discussão sobre diversidade e currículo na formação inicial e continuada de professores e professoras;</p> <p>c) a adoção de medidas que garantam às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, com ensino bilíngue e a formação de profissionais da educação, oriundos dos próprios povos indígenas;</p> <p>d) a implementação de novas formas de organização e gestão para a educação de jovens e adultos, para as escolas do campo, para os povos da floresta e para os estudantes com deficiência e /ou altas habilidades/superdotação;</p> <p>e) reconhecimento garantia e construção de projetos político-pedagógicos voltados à educação das comunidades remanescentes de quilombos;</p> <p>f) a adoção de medidas político-pedagógicas que garantam tratamento ético e espaço propício às questões de raça/etnia, gênero, juventude e de sexualidade na prática social da educação.</p> <p>g) a criação de condições políticas e pedagógicas que garantam a implementação da Lei n. 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p>

Fonte: GOMES In: Indagações sobre Currículo – MEC. Parte do mesmo também integra o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação Básica (MEC).

Também com base em Gomes (2006) a segunda tabela apresenta orientações e instrumentos de combate à discriminação religiosa nas escolas.

Tabela 2 - Orientações para assegurar a liberdade religiosa

Instrumentos para combater a discriminação religiosa sofrida por crianças e adolescentes

- a) Instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa.
- b) Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para disseminar cultura da paz e de respeito às diferentes crenças;
- c) Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado;
- d) Realizar relatório sobre pesquisas populacionais relativas a práticas religiosas, que contenha, entre outras, informações sobre número de religiões praticadas, proporção de pessoas distribuídas entre as religiões, proporção de pessoas que já trocaram de religião, número de pessoas religiosas não praticantes e número de pessoas sem religião.

Fonte: GOMES In: Indagações sobre Currículo – MEC. Parte do mesmo também integra o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação Básica (MEC).

De acordo com o MEC (2006), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e as secretarias estaduais, com o respaldo legal do III Programa Nacional de Direitos Humanos, são responsáveis em promover os instrumentos especificados na Tabela 2, a fim de combater a discriminação religiosa no país (BRASIL, 2006 p.97).

3. Conjuntura Política

Nas Ciências Sociais, especificamente no segmento da Ciência Política, existe um extenso debate sobre a forma de acesso ao poder e a legitimidade do atual governo federal. Sem pretender abordar esse mérito, a proposta deste ensaio é a de apostar algumas semelhanças da gestão política da educação do atual governo federal, comparado ao período do Regime Militar em nosso país.

Nessa esteira, o atual Presidente da República (Michel Temer) assumiu o cargo em 31 de agosto de 2016, e apenas algumas semanas depois de sua posse implementou mudanças polêmicas, entre elas a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, reduzindo-os a uma única secretaria. Essas medidas são consideradas características de uma administração neoliberal, que segundo Bresser-Pereira e Spink visa "enxugar" (ou "desinchar") a estrutura da administração pública [...] como parte de um processo

amplo de redução dos gastos e do funcionalismo público (PEREIRA, 2005, p.106). Posteriormente, iniciou-se uma corrida desenfreada em torno da aprovação de reformas, por meio de um instrumento que possui peso de lei: a Medida Provisória (MP).

Cabe ressaltar que, no período do Regime Militar, esse artifício era muito utilizado. As normas surgiam de acordo com as deliberações do executivo, e eram votadas ou aprovadas antes que o prazo expirasse. Após a redemocratização do país, a (MP) foi reintroduzida (com modificações) na Constituição de 1988:

Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional (BRASIL, 1988, p.70)

A MP, como denota a citação, produz efeitos imediatos e passa pela aprovação do Congresso Nacional, a fim de, transformá-la oficialmente em lei. Seu prazo de vigência é curto, sessenta dias, e pode ser prorrogada uma vez, pelo mesmo prazo. E se não for aprovada em 45 dias, após a sua publicação, a MP trava todas as pautas de votações da Câmara ou Senado Federal, até que a mesma seja efetivamente votada. Ao chegar ao Congresso Nacional, após a criação de uma comissão mista integrada por deputados federais e senadores, o texto é submetido a essa comissão para fins de elaboração e aprovação de um parecer sobre a Medida Provisória proposta. Vencida essa etapa, o texto segue para o Plenário da Câmara dos Deputados e, em seguida, para o Plenário do Senado Federal. Aprovada nessas duas instâncias a MP - ou o projeto de lei de conversão -, o texto é finalmente enviado à Presidência da República para sanção.

Com efeito, as medidas provisórias vêm sendo utilizadas frequentemente pelos presidentes, para contemplar assuntos secundários, como, por exemplo, reajustes salariais de servidores, mas, tornou-se regra no Governo Temer⁴⁵: ou seja, "por medida provisória, o chefe do Poder Executivo, em nosso sistema, exerce a principal função do Legislativo, que é legislar, e o faz de maneira atípica e imprópria" (BARROS, 2000 *apud* RICCITELLI, 2007, p. 99). Atípica, porque as pessoas deveriam poder opinar sobre as questões que lhes dizem respeito, e a aceleração do processo de implementação da legislação, via MP, acaba restringindo a participação da sociedade civil, e por isso possui caráter autoritário.

⁴⁵“Ditadura” por que foi um regime autoritário, antidemocrática, imposto à população.

Porém, cabe salientar, que a sociedade civil contesta o caráter antidemocrático das medidas provisórias, e que, tem se organizado por meio dos movimentos sociais, contra algumas destas medidas. Um exemplo de resistência, foi a “Primavera Secundarista” movimento protagonizado por estudantes secundaristas, contra a MP 746 que propunha a Reforma do Ensino Médio, esse movimento iniciou em São José dos Pinhais⁴⁶, região metropolitana de Curitiba, se estendeu em toda extensão do Estado do Paraná – mais de 1000 escolas foram ocupadas –, e posteriormente, tornou-se nacional⁴⁷ (STEIMBACH, 2018, p. 39).

Entretanto, Steimbach afirma que: “o movimento de ocupações foi um movimento de envergadura nacional, mas, enfatiza, que o movimento obteve maior destaque – nas Escolas estaduais paranaenses⁴⁸” (STEIMBACH, 2018, p. 22).

De tal sorte, a atual conjuntura política apresenta semelhanças com as medidas tomadas no período ditatorial. A instauração de uma "onda conservadora" na atualidade permeia o comportamento de todos e todas, inclusive daqueles/as que exercem os cargos burocráticos a serviço do Estado, da mídia, impactando, via de consequência, na opinião pública de massa.

3.1. O Autoritarismo do Regime Ditatorial e o Autoritarismo do Regime Democrático

Não é preciso um olhar muito acurado para passado para se perceber destacadas semelhanças entre a Ditadura Militar⁴⁹ e o atual modelo de gestão federal, notadamente a par dos exemplos que serão adiante apresentados para fins de comparação entre os dois períodos históricos. Com efeito, no Regime Militar foi criado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) identificado como: ‘[...] agremiação apartidária com objetos essencialmente educacionais e cívicos’ (DREIFUSS, 1981 apud CARVALHO, 2007, p. 372), as disciplinas de

⁴⁶A primeira escola ocupada no Estado do Paraná foi o Colégio Estadual Arnaldo Jansen, localizado em São José dos Pinhais.

⁴⁷ As principais pautas do movimento eram: Contra a Medida Provisória 746, e contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/ PEC 55/2016, que limita o teto dos gastos públicos por 20 anos, e afeta diretamente à área da Educação.

⁴⁸ Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) estudantes de 19 estados e do distrito federal aderiram o movimento, 1.022 escolas e institutos federais, e 82 universidades brasileiras foram ocupadas.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/10/mais-de-mil-escolas-estao-ocupadas-por-estudantes-em-19-estados-e-no-df.html> Acesso: 25/11/2018

Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-tem-1022-escolas-e-84-universidades-ocupadas-em-19-estados-e-em-brasil,10000084398> Acesso: 25/11/2018

⁴⁹ A disciplina foi criada em setembro de 1969, por meio do decreto-lei n.º 869”. Subscrito pelos ministros militares.

Sociologia e Filosofia foram retiradas do currículo escolar de todos os níveis de ensino (CARMINATI, 1997), e sua obrigatoriedade só voltou em 2008. Na época, os estudantes tinham uma disciplina denominada: “Educação, Moral e Cívica”⁵⁰. Qualquer semelhança não é mera coincidência vez que o Governo Temer aprovou recentemente a MP 746, de Reforma do Ensino Médio, que retira da grade a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, e de certa forma, legitima a censura do pensamento crítico.

Segundo Azevedo a “Educação, Moral e Cívica” criada pelo Ato Institucional nº 12 pautava-se no conceito “religião civil”, e era “destinada a promover a solidariedade social” e o “preparo do cidadão” (AZEVEDO, 1981, p. 72). “A Junta Militar e a tecnocracia educacional consideravam que a moral se vincula a princípios permanentes, originários de Deus” (AZEVEDO, 1981 *apud* PAULY, 2004, p. 174).

Por sua vez, o projeto de Lei nº 193/2016, que institui o programa “Escola sem Partido”⁵¹, é mais um exemplo contraditório que tramita no congresso, cujo conteúdo diz zelar pelo “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”, mas, a sua efetivação, por certo, transformaria o ambiente escolar em uma “Escola de partido único”, de partido autoritário, conservador, que constrange, exclui, silencia a diversidade e viola direitos civis fundamentais: o partido do governo.

Anteriormente ao primeiro dia de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, a “Associação Escola sem Partido”, tentou proibir, por meio de uma ação judicial no Tribunal Regional Federal da 1º Região, de Brasília, que o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) zerasse as redações do ENEM que violassem os direitos humanos, alegando “caráter ideológico”.

Em meio à atual conjuntura política, pode-se observar que a homogeneização da opinião pública e a ideia de “apartidarismo” estão sendo muito difundidas. Tal característica é perigosa, pois, representa traços de inclinação ao fascismo:

O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento em um país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de consumo dirigido, bem

⁵⁰ PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015

⁵¹ O termo menoridade foi utilizado por Kant (2005), para se referir à “... incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”, ou seja, refere-se à falta de autonomia do indivíduo para forjar a própria opinião e tomar decisões.

como a inexistência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é a existência do capital financeiro (KONDER, 2009, p. 53)

A perspectiva "perigosa" decorre de uma característica presente: o movimento não é explícito. Advoga-se uma ideia de imparcialidade quando, na verdade, não se pretende buscar o imparcial. Pelo contrário, as pessoas que aderem e difundem essa ideia, possuem preferências individuais e econômicas, que consolidam seu posicionamento político- ideológico, mas, permanecem na "menoridade intelectual"⁵² sem perceber isso. O que eventualmente ocorre é que boa parte da população não sabe identificar seu posicionamento político-ideológico⁵³, e tende a rotular, e estigmatizar aqueles e aquelas que possuem um posicionamento diferente do seu, reproduzindo discursos de ódio, falácias sem fundamentação alguma e fundamentalismo religioso. As ideologias vivem um momento de não-conciliação, sendo que a discussão plural de ideias deveria ser estimulada e exercitada por todos.

No Estado Democrático de direito, a educação e os educadores respaldam-se [deveriam se respaldar] nos Direitos Humanos e na Constituição Federal a fim de defender a igualdade e o respeito entre todas as pessoas, vedando quaisquer tipos de discriminação, ou discursos de ódio. O artigo quinto da Constituição também nos assegura a liberdade religiosa e a liberdade de expressão (BRASIL, 1988, p.17). Porém, de acordo com o ex-pastor-presidente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e da Federação Luterana Mundial:

Não há nenhuma necessidade de a sociedade ser "cristã" para ser justa. O princípio a valer para o acordo político e a nortear a causa pública é o razoável, o apropriado, o proveitoso, cujo conhecimento de modo algum representa privilégio cristão. Excluem-se, assim, todas as formas de "teocracia" ou de "cristandade", e juntamente com elas a tentação de a Igreja impor à sociedade secular seu regime e seus valores. (BRAKEMEIER, 2002, p. 122-123)

O exercício desses direitos, porém, deve ser experimentado com liberdade e parcimônia, sobretudo para não impor a outras pessoas as nossas concepções pessoais, em menoscabo a laicidade constitucional, que assegura uma matriz plurirreligiosa, sob pena de violação direta aos direitos humanos.

⁵² Na obra intitulada: "Esquerda e Direita no Eleitorado Brasileiro" o pesquisador André Singer (2002) ressalta que 60% dos eleitores não sabem a distinção entre "direita" e "esquerda", apesar das suas preferências penderem constantemente para um dos lados.

⁵³ Lançado em dezembro de 2009 por força do Decreto 7.037

3.2. Conservadorismo e violação de Direitos Humanos

De acordo com Sérgio Adorno (2010), a visão estereotipada equivocada de direitos humanos forjou-se após a redemocratização do país, reflexo de um conservadorismo latente:

Durante a transição para a democracia no Brasil (1979-1988) e por quase duas décadas, temas de direitos humanos suscitavam reações depreciativas, frequentemente associados, pela opinião pública, à defesa dos direitos de bandidos, à utopia de militantes que imaginavam uma sociedade despida de violência e de graves violações de direitos humanos ou ainda à sede de vingança por parte de quem havia sido perseguido pela ditadura militar. (ADORNO, 2010, p.5)

De acordo com o autor, isso se deu provavelmente devido às ideias disseminadas pelos veículos de comunicação, que identificam o Programa Nacional de Direitos Humanos — PNDH3⁵⁴- elaborado pelo governo Lula (2003-2010) - com “uma espécie de populismo de esquerda [...] ainda que de forma caricatural, relembram em parte o mesmo clima de polarização ideológica pré-golpe de Estado em março de 1964” (ADORNO, 2010, p.8).

A Democracia brasileira é jovem, e nossa sociedade parece legitimar populismo penal, o linchamento físico e moral, aparenta clamar pela violação de direitos humanos, segundo Demier e Hoeveler (2016) não passamos:

[...] uma semana sequer em que não assistimos estupefatos a algum vultoso corte de verbas nas áreas sociais; a alguma barbaridade cometida pelas degeneradas polícias militares; a alguma esdrúxula proposta antiminorias apresentada na Câmara dos Deputados; a alguma incitação ao ódio por parte de histriônicos líderes político-religiosos; a algum crime motivado por machismo, racismo, homofobia, transfobia e mesmo xenofobia contra haitianos; a algum linchamento de assaltante realizado por turbas animadas pelo vespertinos programas policiais [...] (DEMIER, 2016, p.11).

Essa "onda conservadora"⁵⁵ desconsidera a laicidade do Estado e quer estender a todos os cidadãos determinados preceitos morais e religiosos, sob a alegação de que professores e professoras estão "doutrinando" crianças e adolescentes⁵⁶.

⁵⁴ Os autores DEMIER e Hoeveler chamam de "onda conservadora" as ações orquestradas pela classe média branca brasileira (a elite), que ataca raivosamente os direitos humanos e/ou qualquer humano que defenda a homossexualidade ou a liberdade de ideias libertárias [...]

⁵⁵ "Ideologia de gênero", por exemplo, é um termo inventado, adotado e reproduzido por muitos, que no meio científico simplesmente não existe. Não encontrei qualquer referência científica que pudesse citar para fundamentar esse termo. Somente encontrei teorias utilizadas para tentar deslegitimar os estudos sobre gênero, identidade e sexualidade, porém, nenhum deles define: “Ideologia de gênero”.

⁵⁶ Independentemente de uma pessoa ser filiada, ou não, a nenhum partido político, todos possuem preferências individuais e econômicas que não estão isentas de escolhas valorativas, e estão associadas à visões de mundo.

4. A perspectiva jurídica do tema, com foco na Constituição Federal e na interpretação conferida pelo Supremo Tribunal Federal

De acordo com o disposto no art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, a liberdade de consciência e de crença é inviolável, sendo garantido a todos, como direito fundamental, o livre exercício dos cultos religiosos. Essa liberdade de consciência e de crença apresenta-se, no texto constitucional brasileiro, como manifestação da laicidade do Estado, restando evidente que não há crença oficial na República Federativa do Brasil. Segundo a obra do doutrinador Alexandre de Moraes:

A conquista constitucional da liberdade religiosa é verdadeira consagração de maturidade de um povo, pois, como salientado por Themistocles Brandão Cavalcanti, é ela verdadeiro desdobramento da liberdade de pensamento e manifestação. A abrangência do preceito constitucional é ampla, pois sendo a religião o complexo de princípios que dirigem os pensamentos, ações e adoração do homem para com Deus, acaba por compreender a crença, o dogma, a moral, a liturgia e o culto. O constrangimento à pessoa humana de forma a renunciar sua fé representa o desrespeito à diversidade democrática de ideias, filosofias e a própria diversidade espiritual. (MORAES, 2017).

Este mesmo jurista sustenta que essa liberdade “reforça a laicidade do Estado, afastando qualquer ingerência estatal arbitrária ou abusiva nas diversas religiões e garantindo tanto a ampla liberdade de crença e cultos religiosos” (MORAES, 2017). Significa dizer que no Brasil não há uma religião oficial e que todas as crenças e religiões, bem como seus cultos e liturgias, deverão encontrar livre espaço de manifestação e respeito.

Artigo 12 - Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.
2. Ninguém pode ser submetido a medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.
3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita apenas às limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos e as liberdades das demais pessoas.
4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Convenção Americana de Direitos Humanos, 1969).

No âmbito interno, referido pacto passou a integrar o ordenamento jurídico constitucional brasileiro após a sua ratificação, ocorrida por força do Decreto nº 678, de 25 de

setembro de 1992, que em seu artigo 1º afirma expressamente que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos “deverá ser cumprida tão inteiramente como nela se contém”, restringindo os espaços interpretativos.

Nada obstante a contundência e a clareza das disposições citadas, suficientes para nortear as decisões do Estado brasileiro, a questão teve de ser submetida ao Supremo Tribunal Federal pela Procuradoria Geral da República no ano de 2010, sob o entendimento de que o ensino religioso no país, nos moldes em que se apresentava, apontava para a adoção do ensino da religião segundo uma matriz única: a da religião católica, fato que afronta o princípio constitucional da laicidade do Estado, havendo, inclusive, acordo assinado entre o Brasil e o Vaticano para o ensino da religião católica no país, conforme Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.

Após inúmeros debates plenários ocorridos no STF, o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 foi concluído em 27 de setembro de 2017. O Tribunal decidiu, por apertada maioria de 6 votos contra 5, que o ensino público brasileiro pode ter natureza confessional. Segundo a tese firmada, o ensino religioso deve ser estritamente facultativo⁵⁷, sendo ofertado dentro do horário normal de aula, com a possibilidade de contratação de representantes religiosos para ministrar as aulas. O entendimento não se aplica às escolas particulares, nos exatos termos do art. 210, § 1º, da Constituição Federal.

No plano dos fatos, onde as mais diversas violações aos direitos humanos ocorrem e são sentidas pelos empobrecidos sociais, o ensino da religião católica nas escolas públicas se apresenta como uma matriz única e hegemônica imposta pelo Estado. Não obstante a afirmação pelo Supremo Tribunal Federal de que a disciplina religiosa é de matrícula não obrigatória nas escolas públicas – fato por certo desconhecido por muitos alunos⁵⁸ –, essa autorização de manutenção dos *status quo* acarreta a violação de direitos fundamentais, rompendo com o laicidade do Estado brasileiro.

⁵⁷ Cabe indagar se há livre consentimento informado – aos pais ou responsáveis – no ato da matrícula ou posteriormente, antes do início das aulas, com finalidade de assegurar o respeito à diversidade religiosa mediante o esclarecimento/entendimento indubitável de que as aulas de ensino religioso de matriz diferente daquela professada pela família não têm caráter obrigatório. Pensar de forma diversa, mesmo que por omissão desse esclarecimento pelo Poder Público, nada mais é do que verticalizar uma matriz religiosa única no ambiente escolar, tudo sob os olhares míopes do Estado.

⁵⁸ No momento da realização da matrícula nas escolas públicas, os pais são informados do caráter facultativo da disciplina de ensino religioso? Não encontramos nenhuma pesquisa que constataste essa característica, e portanto, nenhum referencial teórico nesse aspecto.

5. Conclusão

Em um regime democrático, o maior desafio consiste em respeitar toda a diversidade existente na sociedade, sem preconceitos e sem filtros de uma métrica de natureza axiológica. Considerando que uma das funções primordiais da instituição escolar é a de preparar cidadãos para a atuação e o convívio em sociedade, nada mais sensato seria educar em uma perspectiva inclusiva de garantia de Direitos Humanos, para que todos pudessem construir a igualdade na diversidade, com repúdio a todos os tipos de discriminação.

A educação deve ser libertadora e não bancária, dialógica e não autoritária. Como visto, a conjuntura política interfere de forma determinante no âmbito escolar, e o conservadorismo contribui para adoção de práticas reacionárias autoritárias. Portanto, é extremamente necessário (assim como as orientações de Gomes (2006)) a inserção da discussão sobre diversidade e currículo na formação inicial e continuada de professores e professoras, além do aprofundamento do debate sobre os Direitos Humanos, a fim de, sair da esfera do senso comum, hegemônico, pois a reprodução de estereótipos e preconceitos pode estar associada ao desconhecimento a determinada temática. Como educadores/as devemos ter ciência de que somos referência para muitos de nossos alunos, por mais que sejamos profissionais éticos, neutralidade (ou apartidarismo)⁵⁹ não existe. O mesmo se deve pensar em relação à religião.

No decorrer do texto, presentes estão às preferências dos autores e isso ocorre porque, nossa fala, nossa escrita, e até mesmo a ciência não pode excluir a intervenção de valores nos seus procedimentos. Essa ideia é fundamentada por Max Weber (2006), ao defender que nossos valores individuais estão em todas as nossas expressões, mesmo que implícitas. Os valores aqui postos são contra hegemônicos, da possibilidade de manifestação das minorias, cada uma delas afirmada em suas diferenças e características.

Portanto, em uma sociedade mosaico, como a brasileira, própria da extensão continental do país, de muitas riquezas e culturas, os valores que devem preponderar são os do respeito e tolerância a toda diversidade existente, seja de ordem social, econômica, política, étnica, sexual e religiosa.

Em sede de arremate, oportuno anotar o disposto no preâmbulo da Carta Cidadã de 1988, onde estão afirmados os objetivos supremos do Estado Democrático: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a

⁵⁹ Neutralidade Axialógica

igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”.

Enfim, a educação deve ser democrática e, para tanto, inclusiva e acolhedora, por meio de um projeto político-pedagógico adequado e da prática docente consciente, a qual não deve descuidar da interação com as especificidades locais, que incluem a realidade social da escola e da comunidade em que esta se encontra inserida.

Referências

ADORNO. S. História e Desventura: O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Novos estud. - CEBRAP no.86 São Paulo Mar. 2010

AZEVEDO, T. **A religião civil brasileira: um instrumento político**. Petrópolis: Vozes. 1981.

BANCO MUNDIAL, Brasil: **Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País**, Washington, Banco Mundial: Departamento de Avaliação e Operações. 2003

BELGA, Stephanie Marques Moura Franco; SILVA, Kênia Lara; SENA, Roseni Rosângela de. Concepções de programas de prevenção à violência e promoção da cultura de paz. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p. 177-182, Apr. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2017000200177&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Nov. 2018.

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

BRASIL. Decreto nº 678, de 25 de setembro de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CARMINATI, C. J. (DES) RAZÕES DA RETIRADA DA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. 1997. 195 f. In: Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, 1997.

CARVALHO, Celso. **O simpósio “A educação que nos convêm: o Ipes e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”**. EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 369-385. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/715/71590207.pdf> >. Acesso em: 02 jun. 2017.

CURY, C. **Ensino religioso na escola pública: O retorno de uma polêmica recorrente.** In. Revista Brasileira de Educação. n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 25 julho. 2018.

DEMIER, F.; HOVELER, R. (orgs.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 1997

IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Resultados da Amostra. IBGE, 2012.

KANT, Immanuel. **Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. Pg. 63-71.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo.** 2.ed.São Paulo: Expressão Popular,2009

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**, 33ª edição. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597011302>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo (versão preliminar). Antonio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969, Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/pacto-san-jose-costa-rica.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2018.

PAULY, Evaldo Luis. **O dilema epistemológico do ensino religioso.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.27, pp.172-182. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300012>.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. In Bresser-Pereira e Spink, orgs. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** 6º Edição, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

PIAGET, Jean, (1978). **Para onde vai à educação?** 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio / UNESCO.

RICCITELLI, A. **Direito Constitucional: teoria do Estado e da Constituição.** 4º.ed.rev - Barueri, SP: Manole, 2007.

STEIMBACH, Allan Andrei. ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ: JUVENTUDES NA RESISTÊNCIA POLÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016). Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. 2018.

WEBER, Max. A **“objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

Universidade Mercadológica x Espaço de Diversidade Cultural

Universidad mercadeo x Espacio de Diversidad Cultural

Ms. Raquel karpinski Lemes⁶⁰

Ms. Shirlei Alexandra Fetter⁶¹

Ms. Gilnei da Rosa⁶²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo abordar a temática sobre as mudanças na universidade brasileira e no mundo, referindo-se à oferta de cursos e seu papel social para a formação. A metodologia utilizada para a propagação do assunto se deu de modo bibliográfico através das leituras realizadas sobre o tema. Nota-se que, cada vez mais, as Universidades estão ampliando sua atuação em todo nosso território brasileiro, mas aponta-se, enquanto questionamento, se ela está preparada para tal expansão. A universidade, nos moldes atuais, tem potencial para responder às necessidades de uma sociedade que se transforma a cada dia, uma vez que está assumindo novos contornos sociais. Sua concepção configura-se como lugar ou espaço responsável, tanto pela formação técnica e humana, como pela percepção crítica do contexto sócio cultural em que se inserem seus alunos. Os resultados obtidos com a pesquisa se mostram alinhadas com as literaturas realizadas sobre o tema, a universidade, sua reforma e seu comprometimento social com a formação do estudante. Conclui-se que os desafios são muitos para os sujeitos envolvidos na instituição universitária, porém, há possibilidades de construir novas perspectivas em torno do ensino interdisciplinar.

Palavras-Chave: Mudanças, Universidades, Desafios da democratização, Capitalismo.

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo abordar la temática sobre los cambios en la universidad brasileña y en el mundo, refiriéndose a la oferta de cursos y su papel social para la formación. La metodología utilizada para la propagación del tema se dio de modo bibliográfico a través de las lecturas realizadas sobre el tema. Se nota que cada vez más las Universidades están ampliando su actuación en todo nuestro territorio brasileño, pero se apunta, mientras que el cuestionamiento se está preparada para tal expansión. La universidad, en los moldes actuales, tiene potencial para responder a las necesidades de una sociedad que se transforma cada día, ya que asumiendo nuevos contornos sociales. Su concepción es concebida como lugar o espacio responsable tanto por la formación técnica y humana, como por la percepción crítica del contexto socio cultural en que se insertan sus alumnos. Los resultados obtenidos con la investigación se muestran alineados con las literaturas realizadas sobre el tema, la universidad, su reforma y su compromiso social con la formación del estudiante. Se concluye que los desafíos son muchos para los sujetos involucrados en la institución universitaria, pero las posibilidades de construir nuevas perspectivas en torno a la enseñanza interdisciplinaria.

Palabras claves: Cambios, Universidades, Desafíos de la democratización, Capitalismo.

1. Introdução

⁶⁰ Mestrado em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Porto Alegre; Rio Grande do Sul, Brasil; raquelk@faccat.br

⁶¹ Mestrado em desenvolvimento Regional; Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT; Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil; fettershirlei@gamil.com

⁶² Mestrado em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Porto Alegre; Rio Grande do Sul, Brasil; gilneidarosa@gmail.com

Para entendermos melhor das mudanças que vêm ocorrendo nas universidades, destacamos aqui ideias de teóricos como Chauí (2001), Freire (1992), Santos (2011), Cunha (1997), entre outros autores importantes da atualidade, os quais classificam as universidades em dois grupos: o primeiro é o das universidades problemáticas, e defendem sua existência pela melhoria das mesmas, e o segundo é o modelo atual ultrapassado, sem qualquer perspectiva de sobrevivência.

Considerando este tema, em relação à universidade, parece indispensável enfatizar os esforços feitos pelos pós-modernos para nomear as mudanças que se aproximam no século XXI, como reflexão sobre a universidade contemporânea. Para analisar as mudanças recentes, também é importante retroceder para o contexto da Universidade moderna, principalmente no que tange a relação entre Estado e Igreja e a emancipação prometida pela racionalidade iluminista.

Assim, coloca Goergem (2000), a universidade se alimenta dos mesmos princípios de fé da modernidade e, para tanto, a revisão crítica dos princípios modernos representam também, uma desestabilização das bases modernas da universidade, e com isto, ela vive de certo modo um momento de perda de identidade.

Desta forma, parece que todos os esforços estão voltados para a satisfação de necessidades e desejos subjetivos de cada um, ficando de lado o sentido social e relacional, ou seja, os culturais. Isto, porém se tem percebido tanto nos modernos quanto nos pós-modernos, o exagero pelo individualismo, cada vez é mais visível.

Outra questão da problematização para os fundamentos modernos da universidade é o Estado, como coloca Goergem (2000), porque dentro de toda sua história a universidade manteve uma relação de proximidade com o Estado.

O autor também enfatiza que a universidade livre da igreja começa então ser colocada a serviço do Estado. Esta transferência da competência sobre a universidade, da Igreja para o Estado caracteriza o fim da universidade medieval e o surgimento da universidade moderna. A universidade moderna passa a ser, pelo menos no modelo francês, uma instituição do Estado Nacional. Diante desta percepção, pode-se interpretar o problema como uma questão de legitimação e interesses.

O que se pode concluir até aqui é que os fundamentos modernos da universidade estão resumidos nos dois conceitos ou paradigmas aqui abordados. Enquanto isso, o Paradigma Razão e o Paradigma Estado necessitam ser repensados, porque eles mesmos estão sendo questionados, pelo menos na forma como foram instituídos na passagem da Idade Média para as Eras Modernas. Nada obstante a universidade possa seguir atrelada a um conceito de Razão absoluta e universal.

2. Universidades brasileiras no contexto contemporâneo

Em comparação a outros países, no Brasil a formalização da reforma universitária obteve um atraso, sendo que os brasileiros demonstraram os menores interesses, quanto a uma significativa mudança.

Não haverá reforma universitária se não houver uma transformação social e cultural, então se entende isso como um ciclo, transforma-se uma sociedade se a transformação partir de uma reconstrução curricular, sendo ele o fator significativo para a real mudança.

O movimento de reforma universitária de 1968 passou por uma transformação crítica em nosso país. Lutou pelos seus princípios acreditando que o desenvolvimento, por mais puro

que seja, só é revolucionário nos limites de um padrão crescente e ético que corrompa as estruturas arcaicas da sociedade brasileira.

Considera-se que as inquietações dos jovens ou dos oprimidos exercem uma influência construtiva, das e nas escolhas políticas. Somente assim, enraizar-se-á uma nova cultura social, uma reforma universitária que promova a revolução intelectual no âmbito social.

A universidade na sociedade teria para Chauí (2001) alguma realidade extra social e política. Em outras palavras, estamos supondo que há duas realidades e que precisamos saber como se relacionam. Para a autora a universidade é uma instituição social. Nosso país vê a educação como privilégio, considera assim, e não como direito. A universidade se mostra parte integrante e constitutiva do tecido social, autoritário e violento que marca a sociedade brasileira, pois a educação é para todos como igual direito de todos e da seleção meritocrática baseada na aptidão e no talento individual.

Ainda para Chauí (2001), hoje a universidade tem um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear a tentativa concreta de decisão, controle e participação intelectual. A universidade adestra mão de obra e fornece força de trabalho (CHAUÍ 2001, p. 52).

Entre várias mudanças, três delas nunca foram abandonadas: A Educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e a integração nacional. Se a escola foi o lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, hoje, com a reforma, é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado, devendo gerar lucro social (CHAUÍ 2001).

A universidade, que é responsável pela criação e invenção de métodos de pesquisa e de avaliação da realidade, até agora se mostrou incapaz de criar os métodos e critérios da sua autoavaliação, e imita os procedimentos adotados pelas empresas, cuja lógica é diversa da lógica universitária. Diante da universidade, os cientistas e pesquisadores parecem tomado pela ignorância e pela perplexidade, como se estivessem diante de um fenômeno opaco e incompreensível.

Quais são as especificidades e o bem mais precioso da universidade? Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas.

Freire (1992) diz que recentemente pesquisas realizadas em universidades brasileiras vêm constatando a exatidão de achados do saber popular. Discutir, por exemplo, com camponeses, indígenas e com movimentos sociais, que as universidades estão comprovando alguns de seus saberes é tarefa política de alta importância pedagógica.

Freire (1992) coloca que a universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo; é ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz.

Em suma, as universidades, de modo próprio, buscam sua autonomia para determinar e fixar suas próprias regras quanto à pesquisa, à docência e a necessidade de mercado.

3. A Interdisciplinaridade poderia ser uma alternativa na Universidade?

A interdisciplinaridade surgiu no final do século passado, da necessidade de justificar a fragmentação causada por uma epistemologia de forma positivista. As ciências foram divididas em muitas disciplinas e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, no sentido de diálogo

entre elas. Considerada pela ciência da educação como uma relação interna da disciplina matriz e da disciplina aplicada, a interdisciplinaridade passou a ser um termo aceito na educação por ser vista como uma forma de pensamento para além da ciência e da tecnologia.

A interdisciplinaridade na Universidade para Paviani (2007) pode ser entendida por dois pontos de vista. O primeiro diz respeito à organização da Universidade em seu aspecto estrutural na classificação das ciências, e o segundo com as mudanças atuais e as crises epistemológicas da classificação das ciências.

A partir do século XIX até os dias atuais, Paviani (2007) destaca a explosão de novas disciplinas, com isso busca-se a forma Interdisciplinar na construção dos saberes da Universidade. Sabemos que a organização de uma Universidade por departamentos pode dificultar a Interdisciplinaridade, pois estes trabalham de forma muito fechada e isolada. Durham (2006) diz que a estrutura departamental dificulta o estabelecimento de áreas interdisciplinares.

Sendo assim, a departamentalização ocasionou a fragmentação dos cursos nas Universidades, ficando de forma isolada e individual, cada um fazendo da sua forma, e por consequência, cada coordenador somente olhando para seu próprio curso. E, por fim, as demandas atuais da universidade exigem uma estrutura maleável e adequada aos seus propósitos e metas; além de aberta à contemporaneidade, envolvendo professores, educandos e coordenação, que lhe permitam, de modo flexível e interdisciplinar, alcançar os resultados e objetivos finais. Dialogando de modo inteligente com a sociedade, terá como se conhecer melhor e encontrar incentivos para não ficar em si mesma, não respirar seu próprio ar, não focar apenas em seus interesses, mas exercer o que de fato lhe cabe, que é a formação e a informação, pois a Universidade é um patrimônio da humanidade e da sociedade.

4. Conclusão

A crise das universidades significa a busca de solução à crise institucional. Ela se aplica como sendo uma defasagem nas instituições privadas o que perpassa uma abrangência muito grande às universidades privadas.

Mais especificadamente no Brasil ela se caracteriza pela crise financeira, pelo fato do país ter passado pelo regime militar, conseqüentemente havendo uma expansão do Ensino Médio, o que vem a refletir no ingresso à universidade.

Nesta realidade há certo distanciamento entre as universidades. A privada resume-se, unicamente, em arrecadação financeira, ou seja, uma mensalidade, que impossibilita o trabalhador assalariado ingressar na mesma. Visando o “lucro” como prioridade nas instituições privadas, significa uma perda ou uma defasagem curricular em termos de conteúdo.

Já a universidade pública se distancia da privada pelo fato de ser o conteúdo a prioridade, uma vez que seu público se resume em alunos que disponibilizam uma vasta dedicação aos estudos e a pesquisa.

A lógica do fato se explica pela disponibilidade para estudos que um aluno do ensino superior público tem, enquanto que o sujeito que ingressa na instituição privada não terá, pois as despesas e os custos serão supridos pelo seu trabalho rotineiro em busca de uma melhor qualidade de vida.

Se analisarmos de fato o papel social da universidade, essa tem uma significativa contribuição na construção do país, ou melhor, na sua reconstrução. Mais expressivamente o que se entende é que a universidade não assumiu, de fato, o seu trabalho. Ela encontra-se em

um marco a oferecer seus ditos conhecimentos a uma necessidade conteudista social, a serviço do capitalismo global.

Reflexivamente, a universidade deveria passar por uma reforma, a qual estabelecerá uma relação de relevância na reconstrução social do país. De certa forma, ela tem um comprometimento social com seu público acadêmico. Afinal, epistemologicamente, são mentes reflexivas e críticas e a universidade não pode mercantilizar o conhecimento. E por outro lado, o ensino, de forma interdisciplinar, como propõem os autores acima citados, seria uma forma de contribuir para uma Universidade não só de capitalismo, mas para uma formação cidadã, de forma integrar.

Referências

CASTELLS, M. “Fluxos, redes e identidades: uma teoria critica da sociedade informacional”. In: M Castells, *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 3-32, 1996.

CUNHA, L.A. “*Universidade e sociedade: uma nova competência*”. Revista da Adusp, abril de 1997, pp. 22-25,1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. Editora UNESP, 2001.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E; MALNIC, G. (Org.). *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da Universidade Moderna In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; SANTOS FILHOS, José Camilo. *Escola e Universidade na Pós-Modernidade*. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 101-161.

PAVIANI, Jaime. *Interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS, Sousa Boaventura. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª edição. Editora Cortez, 2011.

Clarice Lispector e o direito de punir no livro *A maçã no escuro*: uma leitura crítico-biográfica fronteiriça

*Clarice Lispector y el derecho de punir en el libro A maçã no escuro: una
lectura crítico-biográfica fronteriza*

*Clarice Lispector and the right of punishment on the book A maçã no
escuro: A crítico-biográfica fronteiriça reading*

Barbara Artuzo Simabuco⁶³

Edgar César Nolasco⁶⁴

Resumo

A proposta do presente trabalho é contextualizar a relação entre Clarice Lispector e o Direito construindo uma aproximação metafórica entre a estudante de Direito e a escritora, adotando como base as considerações feitas pela autora no texto “Observações sobre o direito de punir” (2005) e o livro *A maçã no escuro* (1999), além de elementos biográficos (constantes em entrevistas e na biografia da autora). A pesquisa se fundamenta na crítica biográfica fronteiriça, termo cunhado por Edgar César Nolasco, possibilitando a criação de uma fronteira epistemológica na qual a escritora e a estudante se aproximam. A metodologia utilizada é essencialmente bibliográfica. A sustentação crítica será embasada por meio de teóricos e biógrafos como: Edgar César Nolasco, Eneida Maria de Souza, Silviano Santiago e Nádia Gotlib. Algumas das obras utilizadas, dentre outras mais que dialogam com a nossa epistemologia, são: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIIS*, *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica* (2001), *Crítica cult* (2007), *Clarice: uma vida que se conta* (1995), *Com Clarice* (2013) e *Outros escritos* (2005).

Palavras-Chave: Clarice Lispector, *A maçã no escuro*, Direito.

Resumen

La propuesta del presente trabajo es estudiar la relación entre Clarice Lispector y el Derecho, bajo una perspectiva comparatista. Construiremos un acercamiento metafórico entre la estudiante de Derecho y la escritora, considerando que Clarice poseía una visión impar sobre el derecho de punir y el carácter resocializador de la pena. Adoptaremos como base las consideraciones hechas por la escritora en el texto “Observaciones sobre o direito de punir” (2005) [1941] y en el libro *A maçã no escuro* (1999) [1961], y en elementos biográficos (constantes en entrevistas y en las biografías de la autora). La propuesta se fundamenta en la crítica biográfica fronteriza, possibilitando la creación de una frontera epistemológica en la cual las personas se acercan. La metodología utilizada es la bibliográfica permitiendo la lectura y el acercamiento teórico entre épocas y producciones distintas de la vida de Lispector. La sustentación crítica será fundada por medio de teóricos y biógrafos como: Edgar César Nolasco, Eneida Maria de Souza, Silviano Santiago y Nádia Gotlib. Algunas de las obras utilizadas, entre otras más que dialogan con nuestra epistemología, son: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIIS*, *Janelas*

⁶³ Acadêmica do curso de Letras; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; basacademica@gmail.com.

⁶⁴ Doutorado em Literatura Comparada; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; ecnolasco@uol.com.br.

indiscretas: ensaios de crítica biográfica (2001), *Crítica cult* (2007), *Clarice*: uma vida que se conta (1995), *Com Clarice* (2013) e *Outros escritos* (2005).

Palabras claves: *A maçã no escuro*; Clarice Lispector; Derecho.

Abstract

The purpose of this job is studying the relation between Clarice Lispector and the right, building a metaphorical approximation between both *personae*, using as a base the considerations made by the writer in the essay “*Observações sobre o direito de punir*” (2005), the book *A maçã no escuro* (1999), and biographical elements (listed in interviews and in the author's biography). The research is based on the *crítica biográfica fronteira*, term created by Edgar César Nolasco, making possible the building of an epistemological border where writer and student approach. The methodology used is the bibliographic one, allowing the reading and theoretical approximation between different times and productions of Lispector's life. The critical support will be based by theorists and biographers such as Edgar César Nolasco, Eneida Maria de Souza, Silviano Santiago and Nádia Gotlib. Some books used, among others that dialogue with our epistemology, are: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, *Janelas indiscretas*: ensaios de crítica biográfica (2001), *Crítica cult* (2007), *Clarice*: uma vida que se conta (1995), *Com Clarice* (2013) e *Outros escritos* (2005).

Keywords: *A maçã no escuro*; Clarice Lispector; Right.

1. Considerações iniciais

A proposta do presente trabalho é efetuar uma leitura comparatista, aproximando duas *personae* de Clarice Lispector, quais sejam estudante de Direito e escritora, utilizando como base o ensaio “*Considerações sobre o direito de punir*”, publicado originalmente na revista *A época* em 1941, e o livro *A maçã no escuro*, publicado originalmente em 1961.

Inicialmente, contextualizando a jornada acadêmica da escritora, Lispector estudou na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil de 1939 a 1942 e durante a graduação escreveu o ensaio anteriormente mencionado, tecendo considerações sobre os legitimados a exercer o direito de punir.

No texto a autora defende haver apenas o poder de punir uma vez que o direito de punir não existiria: “[...] não há direito de punir. Há apenas poder de punir” (LISPECTOR apud MANZO; MONTERO, 2005, p. 43) e em seguida tece uma série de argumentos justificando o posicionamento adotado, pontuando elementos que envolvem a legitimidade, a aplicação da pena e o surgimento do direito de punir.

Alguns anos após a conclusão do curso de Direito Lispector colou grau (conforme imagem I), embora nunca tenha exercido a profissão. Já casada e vivendo fora do país, a autora escreveu o livro *A maçã no escuro*, no qual um crime muda drasticamente a vida de um homem

(Martim), que passa a viver como fugitivo, temendo ser encontrado pela polícia e receber a punição advinda do Estado, detentor do direito (ou poder) de punir.



Figura I – Clarice Lispector.

Fonte: Google imagens

Busca-se contemplar, portanto, a relação entre Clarice Lispector e o direito construindo uma aproximação metafórica entre a autora e a estudante de Direito, adotando como base o *corpus* já elencado, bem como elementos biográficos (constantemente em entrevistas e na biografia da autora) utilizando como base teórica a crítica biográfica e a crítica biográfica fronteiriça, que contempla o biolócus (bios=vida + lócus = lugar) do autor estudado e o do crítico que efetua o estudo.

A teorização proposta nos permite efetuar uma leitura unindo vida e obra do autor estudado, fato e ficção, sem que as pontes de ligação propostas sejam necessariamente verdadeiras, além disso, a inserção da autora enquanto estudante de direito é permitida, ampliando a possibilidade de leitura da obra clariciana.

2. Uma teorização fronteiriça

Inicialmente, necessário se faz contextualizar a teorização por nós utilizada com mais vagar, pois esta nos permite a leitura considerando a experiência de Clarice enquanto estudante de direito, parte de seu *bios*, que por vezes aparece em sua produção textual independentemente de sua vontade. Assim, “temos a presença do *bios* inscrita na produção cultural e epistemológica do intelectual, às vezes inclusive, à sua revelia” (NOLASCO, 2015, p. 48).

Nesse sentido, dentre as produções de um autor é possível optar tanto pela produção ficcional quanto pela não ficcional, como é o caso do presente trabalho, que traz como base um texto considerado ficcional (*A maçã no escuro*) e um texto técnico (“Observações sobre o direito de punir”), ampliando as possibilidades de leitura e de relações a serem construídas. Nas palavras da professora Eneida Maria de Souza:

[...] A crítica biográfica, ao escolher tanto a produção ficcional quanto a documental do autor [...] desloca o lugar exclusivo da literatura como *corpus* de análise e expande o feixe de relações culturais.” (SOUZA, 2007, p. 105).

A teórica pontua que a construção de analogias pelo crítico é possível por meio da crítica biográfica uma vez que os indícios biográficos permitem uma leitura metafórica, por não se imporem como verdade factual: “[...] Nas entrelinhas dos textos consegue-se encontrar indícios biográficos que independem da vontade ou propósito do autor. Por essa razão o referencial é deslocado, por não se impor como verdade factual”. (SOUZA, 2011, p. 20-21). Todavia, é importante advertir não se tratar de converter o que é da ordem do ficcional em real (SOUZA, 2011).

Dessa forma, embora Clarice tenha afirmado em entrevista que o direito não a ajudou sequer com questões de direitos autorais (GOTLIB, 1995), a experiência com o direito não pode ser apagada, permitindo-me construir pontes metafóricas e efetuar uma leitura à partir de um olhar voltado para as questões do direito, uma vez que, assim como a autora, graduei-me como bacharel em Direito.

2.1. As dores denunciadas por Clarice fazem parte de uma ferida aberta

De acordo com Nádia Gotlib (1995), consta em entrevista concedida por Lispector a seguinte justificativa para a escolha do curso: “quando eu era pequena, eu era muito reivindicadora de direitos [...]. Então, me diziam: ela vai ser advogada” (LISPECTOR apud GOTLIB, 1995, p. 146-147). Ainda segundo a autora: “[...] isso me ficou na cabeça e, como eu não tinha orientação de nenhuma espécie sobre o que estudar, fui estudar advocacia”

(LISPECTOR apud COLASANTI; SANT'ANNA, 2013, p. 207). Assim, é possível inferir que o apreço pelas questões sociais perpassa o *bios* da escritora desde criança e essa característica não se perdeu com transcorrer do tempo.

Clarice veio para o Brasil acompanhando sua família, buscando refúgio dos tormentos vivenciados em decorrência da primeira guerra mundial e da Revolução Russa (1917). Foi criada no Nordeste, vivenciando uma infância pobre e após a morte de seu pai passou a viver no Rio de Janeiro (GOTLIB, 1995).

Assim, uma leitura possível segue no sentido de Lispector ter escrito sobre o direito de punir, em seu ensaio jurídico, pautada por suas vivências e também a partir de seu lócus (lembrando que este não é considerado apenas o local físico no qual enunciava) enquanto intelectual e mulher de origem pobre em um curso elitizado, predominantemente branco e masculino em um momento histórico no qual as mulheres dedicavam-se quase que exclusivamente as prendas do lar, pauta de seu segundo ensaio jurídico, intitulado “Deve a mulher tabalhar?”.

Da mesma forma, as produções claricianas elencadas como *corpus* no presente trabalho são pensadas a partir do *biolócus* de quem o escreve, o que faz toda a diferença. Cabe mencionar que o termo anteriormente mencionado foi criado com o intuito de atender a necessidade de uma teorização que incluísse as especificidades do Brasil bem como da fronteira sul, tendo em vista que as rubricas pós-colonial e pós-ocidental se voltavam para uma América Latina como um todo, deixando o Brasil excluído (NOLASCO, 2015).

Trata-se do que passo a denominar de (bios=vida + lócus = lugar) *biolócus*. Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta numa reflexão crítica de base fronteiriça tanto o que é da ordem do *bios* (quer seja do “objeto” em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta) Nessa direção, pensar a partir da fronteira-Sul, faz sim, toda a diferença colonial. (NOLASCO, 2015, p. 50)

Adotando uma perspectiva transdisciplinar, o sistema punitivo brasileiro, do qual Clarice discordava, possui suas bases e princípios importados, advindos da Europa e com raízes nas leis romanas, as quais se perpetuam até os dias atuais e que reverberam no local onde estamos alocados. Todavia, a proposta não é excluir as teorizações outras ou instituir binarismos, mas sim pensar na diferença e considerar o local no qual estamos alocados ao ler a produção clariciana.

Somente por meio dessa ‘prática teórica’ chamada de razão subalterna podemos subverter as leituras interpretativas canonizantes, estetizantes e modernizantes, que,

por sua vez, ancoradas numa visada crítica dualista, reforçam o colonialismo crítico excludente e sumariamente preconceituoso que ainda pensa poder determinar as regras da atribuição de sentidos e de interpretações nesse mundo regido, cada vez mais, pela diferença colonial. (NOLASCO, 2015, p. 53)

Adentrando na experiência de Lispector enquanto escritora, esta nutria interesse pelo direito penal, nas palavras de sua biógrafa “seria porque exige análise de situações humanas específicas, ligadas ao crime, que mais tarde comporão o filão de tantas narrativas suas?” (GOTLIB, 1995, p. 147). Uma dessas narrativas é o livro *A maçã no escuro*, no qual um crime é a peça central para o desenvolvimento da trama.

Lispector, que desejava reformar as penitenciárias na adolescência (GOTLIB, 1995), estava aparentemente fechada para a realidade e sua obra era recebida como apolítica pela crítica (SANTIAGO, 2014), todavia ela não ignorava as dores vividas pelo povo brasileiro, uma vez que, como já dito, a preocupação com as questões sociais perpassam o seu *bios*, culminando em *A hora da Estrela*. Nesse sentido, Silviano Santiago (2014) pontua que: “[...] o mergulho na especificidade brasileira é motivo para a crescente indignação contra a miséria em que vive nosso povo, seja ele o pobre nordestino seja ele o marginal assassinado pela polícia” (SANTIAGO, 2014, s/p).

Enquanto estudante, Lispector possuía visão ímpar sobre o poder de punir e sobre quem era legitimado a exercê-lo, reconhecendo a vulnerabilidade daquele que aceita a punição imposta perante o Estado, nas palavras da autora: “O homem é punido pelo seu crime porque o Estado é mais forte que ele, a guerra, grande crime, não é punida porque se acima dum homem há os homens acima dos homens nada mais há” (LISPECTOR apud MONTERO; MANZO, 2005, p. 45).

De acordo com Gotlib (1995), Lispector fora acusada de ser sentimentalista por um dos colegas de turma e suas colocações podem ser vistas como ingênuas, porém Clarice pensa na diferença uma vez que, mesmo cursando uma graduação com alunos predominantemente homens, brancos e abastados, seu olhar recai sobre aqueles que estavam, e ainda estão alocados no lado mais vulnerável da sociedade, em posição oposta aos que legislam.

Embora simples na argumentação e até ingênuo em certas colocações o artigo firma-se em indagações que subvertem fatores ao se deter no perigoso território da configuração de “sujeitos em situação”, mas avaliando-os em função dos males que são vítimas. Os males tanto são coletivos – objetivados em força de repressão social mediante convenientes leis de comportamento que mais fortalecem o Estado que o indivíduo – como são individuais: pendores sádicos e autoritários determinam as leis e as transgressões, que assim se submetem às instabilidades da variedade de tantos “eus”. (GOTLIB, 1995, p. 148)

Os males denunciados por Lispector são contemporâneos aos tempos no qual vivemos, uma vez que persistem em nossa sociedade, vítima de tempos temerosos na política, de um sistema judiciário que possui uma das maiores populações carcerárias do mundo e um índice de reincidência que engloba quase toda a população carcerária, reverberando na fronteira sul, local conhecido como “terra sem lei” e cujas dores são ainda mais ignoradas uma vez que está situada fora dos grandes centros econômicos do país.



Figura II – Azulejaria verde em carne viva.

Fonte: Google imagens

Nesse mesmo sentido, a escultura elaborada pela artista plástica carioca Adriana Varejão na exposição intitulada “Histórias às margens” (figura II), ilustra as feridas abertas em nosso país, vislumbradas por Lispector e ainda não curadas. Pelo contrário, estas doem de forma cruelíssima, como a fome, a miséria e violência, tríade de um círculo vicioso que é ignorado, tapado com um curativo que não trata a infecção.

Feitas as considerações sobre as *personae* de Lispector, o caráter atual de sua produção enquanto estudante de Direito/escritora e pontuando a aproximação inédita entre elas, apresenta-se, em seguida, uma leitura possível e comparatista do direito de punir em *A maçaõ no escuro* com base na perspectiva de Martim em relação ao crime que supostamente cometera.

2.1. Como se fazem as leis.

Aos amigos tudo, aos inimigos a lei.

Expressão popular.

Após o fatídico acontecimento que permeia a história de *A maçã no escuro*, Martim inicia sua fuga, pois teme ser localizado pela polícia e pagar pelo crime supostamente cometido. Ao mesmo tempo vive um conflito de sentimentos que o consomem e passa a refletir sobre suas ações e o que faria caso fosse apanhado. Durante suas reflexões Lispector empresta as seguintes palavras ao personagem:

[...] Tendo certa prática de culpa, sabia viver com ela sem ser incomodado. Já cometera anteriormente os crimes não previstos pela lei, de modo que provavelmente considerava apenas dureza da sorte ter há duas semanas executado exatamente um que fora previsto. (LISPECTOR, 1999, p.35).

Assim, o personagem tenta minimizar o crime, delegando a sorte ter agido de forma contrária ao estabelecido em lei, passando a chamá-lo de ato: “[...] depois de duas semanas de silêncio, eis que ele muito naturalmente passara a chamar seu crime de ato” (LISPECTOR, 1999, p.36).

Sob um olhar voltado para o direito chama a atenção o fato de, dentre tantas condutas não relevantes para o Estado, Martim cometer uma prevista como fato típico, definido nas palavras de Fernando Capez⁶⁵ como “[...] o fato material que se molda perfeitamente aos elementos constantes do modelo previsto na lei penal” (CAPEZ, 2010, p. 136), em outras palavras, trata-se de uma conduta prevista no código penal e, portanto, passível de punição pelo Estado (que possuía o poder, a legitimidade, de puni-lo pelo crime cometido). Retomando a estudante de Direito, em seu ensaio jurídico Lispector questiona se já não teria cometido algum crime:

[...] Como posso crer que se tem verdadeiramente se se sabe que a não observância do fato X, hoje fato criminoso, considerava-se igualmente crime? “Nenhum de nós pode se lisonjear de não se um criminoso relativamente a um estado social dado, passado, futuro ou possível”, disse Tarde. (LISPECTOR apud MONTERO; MANZO, 2005, p. 45)

Tomando como base as palavras de Jean-Gabriel de Tarde, Lispector pontua que determinadas condutas podem ser consideradas ou não crime em um determinado local e momento histórico, em outras palavras, a concepção do que é crime ou não pode mudar, dessa forma, as palavras de Martim, conscientemente ou não, nos remete ao pensamento da estudante de Direito, discordando da legitimidade daqueles que definem o que é crime.

⁶⁵ É Procurador de Justiça e ingressou no Ministério Público em 1988. É formado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre pela USP e Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica (PUC).

É importante não se permitir levar pelas palavras de Lispector e interpretá-las literalmente. Uma sociedade sem qualquer tipo de regulamentação seria caótica, além disso o uso de certa força é necessário para que se faça justiça. De acordo com Jacques Derrida em *Força de lei*:

O direito é sempre uma força autorizada, uma força que se justifica ou que tem aplicação justificada, mesmo que essa justificação possa ser julgada, por outro lado, injusta ou injustificável. Não há direito sem força, Kant lembrou com maior rigor. (DERRIDA, 2010, p. 7-8)

Por outro lado, o direito, assim como a literatura, pode e deve ser repensado com o intuito de contemplar aqueles que estão marginalizados, esquecidos pelo sistema. Nesse sentido, Derrida pontua que o direito é *desconstruível*, passível de ser repensado, assim como a literatura:

Na estrutura que assim descrevo, o direito é essencialmente *desconstruível*, ou porque ele é fundado, isto é, construído sobre camadas textuais interpretáveis e transformáveis (e esta é a história do direito, a possível e necessária transformação, por vezes a melhora do direito), ou porque seu fundamento último, não é fundado. (DERRIDA, 2010, p. 26)

Ainda no sentido de repensar as coisas, a estudante questiona a eficácia da punição fazendo uma analogia na qual compara a instituição da pena com um medicamento paliativo, que não curava a doença, fato vivenciado até os dias atuais, uma vez que a pena não evita a reincidência e nem a repetição do crime por outras pessoas: Nas palavras de Lispector:

[...] houve um tempo em que a medicina se contentava em segregar o doente, sem curá-lo e sem procurar sanar as causas que produziam a doença. Assim é hoje a criminologia e o instituto da punição (LISPECTOR apud MANZO; MONTERO, 2005, p. 48).

Martim foi juiz e testemunha de seu crime, afastando um julgamento formal, com a intervenção do Estado. Nas palavras de Regina Helena de Oliveira Machado: “ele é, ele próprio, o seu processo, assim como ele é sua própria testemunha” (MACHADO, 1989, p. 127).

É possível observar, por meio do julgamento de Martim, a descrença em relação a eficácia da pena, dialogando com o texto jurídico de Lispector, no qual a autora vislumbrava certo sadismo em sua aplicação, considerando uma possível imparcialidade prejudicada daqueles que aplicavam a lei perante aos que sofriam a punição. Nas palavras da autora:

Punir, é no caso, apenas um, resquício do passado, quando a vingança era o objetivo da sentença. E a permanência desse termo no vocabulário jurídico é um ligeiro indício de que a pena hoje ministrada ainda não é uma pena científica, impessoal, mas que ela entra muito dos sentimentos individuais dos aplicadores do direito (como sejam sadismo e idéia [SIC] de força que confere o poder de punir). (LISPECTOR apud MONTERO; MANZO, 2005, p. 47-48)

Mais uma vez as palavras de Clarice não devem ser tomadas ao pé da letra, todavia o direito deve ser repensado, tendo em vista que no local no qual estamos alocados a população carcerária está, em sua maioria esmagadora, em condições socioeconômicas inversa àqueles que legislam e aplicam as leis, remetendo ao dito popular em epígrafe. Nesse sentido, Derrida pontua:

‘A justiça sem a força é impotente [por outras palavras: a justiça não é a justiça, ela não é feita se não tiver a força de ser ‘enforced’; uma justiça impotente não é uma justiça, no sentido do direito]; a força sem a justiça é acusada. É preciso pois colocar juntas a justiça e a força; e, para fazê-lo, que aquilo que é justo seja forte, ou que aquilo que é forte seja justo’. Quanto ao ‘é preciso’ dessa conclusão [...] é difícil decidir ou concluir tratar-se de um ‘é preciso’ prescrito por aquilo que é justo na justiça ou por aquilo que é necessário na força. (DERRIDA, 2010, p. 19)

Assim, a partir destas breves considerações e cotejo entre o livro *A maçã no escuro* e o ensaio “Observações sobre o direito de punir” é possível perceber indícios da presença da estudante (e seus questionamentos sobre o poder de punir) no livro *A maçã no escuro*. As *personae* se aproximam, portanto, metaforicamente, uma vez que a experiência como estudante de Direito faz parte do *bios* da autora e estão presentes em sua produção consciente ou inconscientemente.

3. Para além das leis

No final de sua vida, Lispector abandonaria o sonho de reformar as penitenciárias que nutria enquanto estudante. Ao falar sobre o caso do bandido “Mineirinho”, morto pela polícia com 13 tiros, em entrevista concedida a Júlio Lerner pouco antes de morrer, Clarice pontuou que seu trabalho, no caso específico do bandido, não poderia alterar nada, mas em verdade o que se deseja não é mudar as coisas, e sim colocar para fora.

Pouco tempo após a essa entrevista o livro *A hora da estrela*, foi publicado, representando um grito em favor daqueles que se encontram marginalizados por um sistema punitivo necessário, porém ineficaz, retomando Santiago (2014) seja ele o pobre nordestino ou o marginal assassinado pela polícia. Ainda nesse sentido, Marcos Fabrício Lopes da Silva⁶⁶ pontua:

[...] a cronista expõe que faltou aos policiais perceber Mineirinho na qualidade de alguém integrado à sociedade, e não como elemento estranho a ela. Para além do

⁶⁶ Professor universitário da Faculdade JK, unidade do Gama-DF. Doutor em Estudos Literários/Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos Literários/Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais.

princípio de tolerância, que significa apenas “suportar” o outro com “distanciamento”, Clarice optou pela política do acolhimento para compreender a questão. Dentro desta linha, deu-se a identificação da escritora com a vítima da truculência policial. Assim, a intelectual ultrapassou a abordagem assistencialista no tratamento aos pobres e, a partir de uma atitude solidária, compreendeu como eles são as “vítimas preferenciais” de uma arquitetura da destruição projetada pelo “poder de punição” do Estado. Mineirinho foi exterminado pelos adeptos do nazismo jeca, que abusaram da condição de defensores da moral e dos bons costumes para agirem com atrocidade (SILVA, 2009, S/P).

Clarice, seja como estudante de direito ou escritora, pensa na diferença lançando um olhar solidário aos membros da comunidade carcerária, cuja grande maioria é composta de vítimas de um sistema no qual os problemas são mascarados. Percebe-se que a autora continuou a nutrir afeição as questões sociais e uma visível discordância em relação ao sistema punitivo vigente no país bem como a pena aplicada pelo Estado, embora tenha desistido do desejo de reformar as penitenciárias.

Se as considerações de Clarice, classificadas como sentimentais por um colega do curso de Direito (MONTERO; MANZO, 2005), podem ser vistas como utópicas trata-se de tema para um novo trabalho, todavia é sempre necessário lembrar que o Direito – assim como a literatura – não são estáticos e devem ser sempre repensados, nesse sentido Clarice cumpre seu papel enquanto uma intelectual da(s) lei(s) ao instigar questionamentos sobre o sistema punitivo vigente cuja atuação reverbera na Fronteira Sul, na qual estamos alocados.

Referências

CAPEZ, F. *Curso de Direito Penal*. São Paulo: Saraiva, 2010.

COLASANTI, M.; SANT’ANNA, A. R.de. *Com Clarice*. São Paulo: UNESP, 2013.

DERRIDA, J. *Força de lei*. Trad. PERRONE-MOISÉS, L. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOOGLE IMAGENS. Clarice Lispector. Disponível em: <https://vignette.wikia.nocookie.net/cine101/images/4/40/Clarice-lispector-jovem.jpg/revision/latest?cb=20150603010335&path-prefix=pt-br>. Acesso em 16 dez. 2018.

GOTLIB, N. *Clarice: Uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

LISPECTOR, C. *A maçã no escuro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, R. H. de O. Crime e desistência nos textos de Clarice Lispector: *Remate de males*. Campinas: Ed. Unicamp, n. 9, p. 119-130. 1989.

MONTERO, T.; MANZO, L. (Org.). *Clarice Lispector: outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

NOLASCO, E. C. <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/5678>. *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*: Tendências Teóricas do Século XXI. v. 2, p. 9-30, jul/dez. 2017. ISSN. Disponível em: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/cadec/issue/view/279>. Acesso em 23 set. 2018.

NOLASCO, E. C. Crítica Biográfica Fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bolívia). *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*: Brasil\Paraguai\Bolívia. v. 7, n. 14, p. 47-63, jul/dez. 2015. ISSN. Disponível em: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/cadec/issue/view/279>. Acesso em 23 abr. 2018.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Uma intelectual em busca de justiça. *Boletim UFMG*. Nº 1663 - Ano 35 17.8.2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1663/2.shtml>. Acesso em: 10 set. 2018.

SANTIAGO, S. A política em Clarice Lispector. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/a-politica-em-clarice-lispector>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SOUZA, E. M. de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOUZA, E. M. de. *Janelas indiscretas*: Ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TV CULTURA DIGITAL. Panorama com Clarice Lispector. 2012. (28m31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>. Acesso em: 22 mai. 2018.

VAREJÃO, A. Azulejaria verde em carne viva. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/--3TfYLLoMRA/UI3MXO3Os5I/AAAAAAAAAI0s/rkxeFgEDIVQ/w1200-h630-p-k-no-nu/adriana01.jpg>. Acesso em 16/12/2018.

Raízes e Opções: As Fronteiras de Identidade Cultural

Raíces y Opciones: Las Fronteras de Identidad Cultural

Roots and Options: The Borders of Cultural Identity

Ms. Shirlei Alexandra Fetter⁶⁷

Ms. Raquel karpinski Lemes⁶⁸

Ms. Gilnei da Rosa⁶⁹

Resumo

Este estudo contém informações a respeito das fronteiras culturais, estabelecidas pelas raízes e as opções. Para tal, se objetiva uma discussão da nossa identidade, social e coletiva relacionada às nossas Raízes Culturais, pois é ela que guarda todas as informações pessoais. O passado está intimamente ligado ao futuro através da memória, portanto, não propõe mudarmos nossas Raízes Culturais, mas entender as mudanças que estão ocorrendo, aceitando as positivas e rejeitando as negativas. Quanto menor a memória do passado, maior será a distância das minhas Raízes Culturais e mais distante eu vou estar da minha identidade. Vivemos uma realidade em que a originalidade está cada vez mais ausente e a opção está cada vez mais presente. Supõe-se que não é possível compreender as transformações, o desenvolvimento, as mutações da cultura se não conhecemos o ponto de partida. Em se tratando de Raízes Culturais, conclui-se que os dois fatores são importantes para compreendê-la como necessidade de se manter viva as Raízes Culturais dos povos, isto é, a identidade cultural e a memória cultural.

Palavras-Chave: Sociedade, Raízes, Opções, Cultura, Equação.

Resumen

Este estudio contiene información acerca de las fronteras culturales, establecidas por las raíces y las opciones. Para ello, se objetiva una discusión de nuestra identidad, social y colectiva relacionada a nuestras Raíces culturales, pues es ella quien guarda toda la información personal. El pasado está íntimamente ligado al futuro a través de la memoria, por lo tanto, no propone cambiar nuestras Raíces Culturales, sino entender los cambios que están ocurriendo, aceptando las positivas y rechazando las negativas. Cuanto menor sea la memoria del pasado, mayor será la distancia de mis Raíces Culturales y más lejos voy a estar de mi identidad. Vivimos una realidad donde la originalidad está cada vez más ausente y la opción está cada vez más presente. Se supone que no es posible comprender las transformaciones, el desarrollo, las mutaciones de la cultura si no conocemos el punto de partida. En el caso de raíces culturales, se concluye que los dos factores son importantes para comprenderla como necesidad de mantener viva las raíces culturales de los pueblos, es decir, la identidad cultural y la memoria cultural.

Palabras claves: Sociedad, Raíces, Opciones, Cultura, Ecuación.

Abstract

This study contains information about cultural boundaries, established by roots and options. For this, a discussion of our social and collective identity related to our Cultural Roots is objectified, since it is she who keeps all personal information. The past is intimately connected to the future through memory, therefore, it does not propose to change our Cultural Roots, but to understand the changes that are taking place, accepting the

⁶⁷ Mestrado em desenvolvimento Regional; Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT; Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil; fettershirlei@gmail.com

⁶⁸ Mestrado em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Porto Alegre; Rio Grande do Sul, Brasil; raquelk@faccat.br

⁶⁹ Mestrado em Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Porto Alegre; Rio Grande do Sul, Brasil; gilneidarosa@gmail.com

positive ones and rejecting the negative ones. The lower the memory of the past, the greater will be the distance from my Cultural Roots and the further away I will be from my identity. We live a reality in which originality is increasingly absent and the option is increasingly present. It is assumed that it is not possible to understand the transformations, the development, the mutations of the culture if we do not know the starting point. In terms of Cultural Roots, it is concluded that the two factors are important to understand it as a need to keep alive the Cultural Roots of peoples, that is, cultural identity and cultural memory.

Keywords: Society, Roots, Options, Culture, Equation.

1 Introdução

Após ter percorrido pelos conceitos sobre a equação: raízes e opções, apresentadas por Boaventura de Souza Santos. Descrevemos sobre os desafios da sociedade, em se equilibrar, organizar, optar e transformar uma realidade entre a variação fortemente arraigada das raízes e das opções, emergentes, da contemporaneidade atual. Sendo elas fruto do século XVI, em que aconteceu a reforma luterana, conseqüentemente, marcado pelo iluminismo, o qual vem com o intuito de reformular a desigualdade social e garantir a liberdade e o privilégio de cada sujeito.

São conceitos que fundamentam a história da humanidade, mas ao mesmo tempo dialogam, entre idas e vindas, entre aquilo que está enraizada, ou aquilo que nos é apresentado a cada instante, por meio da cultura social, das tecnologias emergentes, as quais são encontradas em estado de proliferação. Há também que se ressaltar que o autor nos leva a refletir sobre as atuais teorias, alertando que as mesmas contêm uma dependência e carência ao fato de conviver com a separação, ocasionado o perigo da desestabilidade.

Destaca-se também que o conhecimento se dá sob a forma gradativa e que o sujeito sai de um ponto, objetivando a emancipação das chamadas culturas hegemônicas. Passando do estado de conhecimento-regulação para o conhecimento-emancipação, sendo assim da ignorância ao conhecimento e do conhecimento a ignorância. Deixando as pessoas, que não tem conhecimento da existência ou da funcionalidade de algo, vulneráveis aos acontecimentos contemporâneos.

2. Delineando os conceitos de Boaventura de Souza Santos sobre as Raízes Culturais

Boaventura de Souza Santos aventura-se sobre os conceitos de transformação social e da emancipação histórica/cultural do sujeito. Nesta perspectiva, ele dialoga entre o passado e o presente, fazendo referências à passagem do anjo, citado pela parábola do *Angel Novus*, [Imagem como fonte de inspiração para músicos, filósofos e escritores que manifestaram

diversas inquietações frente aos múltiplos significados que essa obra de arte carrega] em que o mesmo refere-se ao anjo da história sob o mito da proteção entre o passado e o futuro, aquele que se afasta de algo e contempla o passado de forma assustadora, com asas abertas sendo alavancadas para o futuro.

Na constante busca pela renovação, mas ao mesmo tempo enraizado ao passado que o remete para o futuro. Ditas raízes e opções para a transformação da realidade social na atual modernidade. “As raízes não sustentam e as opções são cegas. Assim, o passado é um relato e nunca um recurso [...]” (SANTOS, 1996, p. 8), ou seja, uma dualidade entre opções pequenas [escolhas múltiplas] e raízes grandes [escolhas únicas]. É a capacidade de remissão do que já se passou com a possibilidade do aflorar imprevisivelmente, o acaso como uma circunstância de discordância.

Dando sequência e enfatizando-se que a raiz de hoje está vinculada à ciência e o seu pensamento emerge sobre tudo aquilo que se torna desproporcionado das opções, que tem a corromper com o transitório e diversificar a possibilidade do ambíguo a partir das raízes. Essas, por sua vez, agregam um vasto agrupamento, uma nomenclatura que exerce determinada função, orientando e desorientando. Já as opções sucintamente são entendidas de menor escala, na busca pelo equilíbrio entre as opções da transposição do passado sobre o futuro.

São as diferenças e os equilíbrios que vão naturalizando, as diferenças e as consequências entre as raízes e as opções. O primeiro grande consentimento da mudança ocorre com a revolução da Reforma que foi um movimento de caráter religioso, surgido na Alemanha na segunda década do século XVI, liderado por Martinho Lutero. Este movimento criticava várias ações da Igreja Católica, propôs novos caminhos para o cristianismo e resultou na criação da Igreja Luterana.

Este movimento teve forte apoio da nobreza da Alemanha, desaprovou o capitalismo e a utilização do dinheiro, desta maneira a religião passa a transitar entre as raízes e as opções e a ciência ganham forças enaltecendo as opções num movimento transitório de idas e vindas, no campo cultural. “[...] que vai da ciência à política, da religião à arte, as raízes assumem-se claramente como o outro, radicalizado, das opções, tanto das que tornam possíveis, como das que tornam impossíveis” (SANTOS, 1996, p. 11). É uma designação que ao reprimir, torna possível e expansão das opções.

Outra grande raiz é o Iluminismo, esse foi um processo desenvolvido para corrigir as desigualdades da sociedade e garantir os direitos naturais do indivíduo, como a liberdade e a

livre posse de bens. Os iluministas acreditavam que Deus estava presente na natureza, e também no próprio indivíduo, sendo possível descobri-lo por meio da razão.

Sobretudo a cultura, a qual Lutero resistia, nada mais era do que a supremacia, hegemônica, exercida de uma cultura sobre a outra, com a intencionalidade de poder sobre um povo, objetivando o enriquecimento material. São as características fortemente do iluminismo, a superioridade da culta europeia, repetindo a discriminação e as desigualdades.

Referindo-se aos pensamentos do equilíbrio entre as raízes e opções que nos remete às transformações sociais, obtidas por uma discricção, destrutiva e adentrando de que a notoriedade é irremediável e desestruturada, justifica Santos (1996), que “vivemos hoje tempos turbulentos cuja turbulência se manifesta através de uma caótica confusão de escalas entre fenômenos. A violência urbana é paradigmática a este respeito” (p. 15). Em outras palavras o autor nos coloca de que estamos passando por uma crise de identidade cultural. Nada é tão preocupante como a inverção dos valores, ou seja, as opções e as raízes se fundem e as transformam em uma turbulência de escalas, passando assim o sistema a viver uma crise de vulnerabilidade – violência e conflitos, perdendo, assim, as noções e os limites entre as raízes e as opções.

Seguindo ainda sobre a mesma descrição o autor faz as seguintes inferências: “Quando um menino de rua procura abrigo para passar a noite e é, por essa razão, assassinado por um policial ou quando uma pessoa é abordada na rua por um mendigo, recusa dar esmola e é, por essa razão assassinada pelo mendigo, [...]” (SANTOS, 1996, p. 15). Sucede-se neste momento uma manifestação súbita e violenta de um sentimento, imponderável em uma posição social e moral de conflitos. Prossegue dizendo que “[...] um fenômeno aparentemente trivial e sem consequências é posto em equação com outro, dramático e com consequências fatais” (SANTOS, 1996, p. 15). Em tempos de crise social esta é uma vertente identitária da sociedade contemporânea, cuja vive uma divisão de sentidos, com o que é desenvolvido a partir das diferenças. A determinação social é um impedimento da raiz construída de maneira instável, sendo de aleatoriedade comum a todos, desabitar a condição precedente.

Argumenta Santos (1996): “Penso que a turbulência do nosso tempo é desse tipo e que nela reside a abissal vulnerabilidade a que estão sujeitas as formas de subjectividade e de sociabilidade, [...], tornando caótica e reversível a direção de escala entre raízes e opções” (p. 16). O compromisso e obrigação de ordem sociável é uma convenção assentada na escolha dos atributos por todos de desprezar a condição espontânea. Na decorrência dos fatos, que foram

alvo de desocupação, com maior intensidade ao ideário, contendo o sentido neutro de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente as políticas, associadas aos indivíduos que defendem mudanças sociais, por eles sugeridas, ou tentativas de revoluções sendo regularmente utilizado pelos militantes de esquerda para designar aquele que se opõe a elas. Argumenta-se que: “[...] tudo isto leva a crer que estamos a optar por excluir do contrato social uma percentagem certa e significativa da população dos nossos países, fazendo-a voltar ao estado natural, convencidos de que nos saberemos defender eficazmente da agitação que essa exclusão provocar” (SANTOS, 1996, p. 17).

Seguidamente, nos reportamos às questões que engrenam a sociedade da informação e a sociedade de consumo. Esta característica é marcada pelas opções e em constante ploriferação, externamente através do que pode ser observado desprovido os limites próprios. Essas características estão fortemente marcadas pela expansão da tecnologia, provocando grandes impactos na sociedade e no mercado econômico. Assim, a globalização ocasiona transformações na ordem política e econômica mundial, visíveis. Trata-se de um fenômeno que criou pontos em comum na vertente econômica social, o estratégico consumismo. Considerando que: “vivemos um tempo de localismos e *territorializações* de identidade e de singularidades, de genealogias e de memórias, em suma, um tempo de multiplicações, igualmente sem limites, de raízes” (SANTOS, 1996, p. 17).

Santos (1996) destaca que essa manifestação súbita, das raízes e das opções, jamais se transfere, por via de regras, a propagação imprecisa das relações. Também pela demanda de raízes especialmente indagadas e intensas que mantêm opções singulares, comoventes e arraigadas. Historicamente raízes e opções se fundamentam pelo aspecto da sua coordenação, desenvolvimento e o funcionamento, significando sua principal função exercida em armazenar as informações necessárias, complexas e intensas sob a corrente de pensamentos ideológicos, ou seja, uma forma de ver e julgar o mundo social, ou um movimento intelectual organizado. Notoriamente a crise marxista se acomete a economia de mercado capitalista, transfigura, no decorrer dos anos com a nova perspectiva social, na fundamentação da raiz sobre o sistema econômico geral.

A desestabilização entre as raízes e as opções, nada mais são do que as posições necessárias para que as mudanças aconteçam, com o intuito, de desconstruir. Acrescenta-se que: “Verificamos hoje que muitas das raízes em que nos revimos eram afinal opções

disfarçadas. Neste domínio, as teorias e as epistemologias feministas, as teorias críticas da raça, os estudos pós-coloniais e a nova história deram um contributo decisivo” (SANTOS, 1996, p. 18). Em decorrência disso, vamos dando conta de que os fatos, a partir das ideias *supremacidas*, sem a particularidade da dissimulação, com o favorecer da *empátia*, da imposição das opções como raízes. “É certo que a possibilidade desta transparência turbulenta entre raízes e opções está também aberta a grupos e culturas contra-hegemônicas, mas está aberta precisamente na mediada em que reforça o seu caráter contra-hegemônico” (SANTOS, 1996, p. 19).

De certa forma as raízes e opções deixam de ser a essência da análise qualitativa exímia. Em escala, raízes e opções são os efeitos gradativos. Raízes é o prosseguimento das opções, uma organização com uma grande proporção dissemelhante ao idêntico que se passa com as opções. É uma circundação de ideias que se transformam em razões de estilos, um vício habitual de comunicações por redes de computadores. Através delas podemos perceber, na prática, a flexibilidade entre as raízes e as opções. As identidades podem, duplamente, serem fantasiadas por uma imaginação. Temos a própria liberdade de criar as raízes que quisermos e consequentemente arcar com seus ônus e bônus. Da mesma forma, o processo pelo qual se tornam mais vivas as ideias originárias, também podem se tornar as mais infinitas alternativas. Ou podem ser inversas, com os sentidos opostos. É uma equação que tem significados e características da cultura contemporânea.

“À medida que transitamos para uma cultura imagocêntrica, o espaço e o tempo são substituídos pelos instantes da velocidade, as matrizes sociais são substituídas por mediatrizes e, ao nível destas, o discurso da autenticidade transforma-se em um jargão ininteligível” (SANTOS, 1996, p. 19). Para essa cultura que tem a centralidade da imagem social voltada a si, desconsiderando e desvalorizando as razões alheias em proveito das suas, não reconhecendo as igualdades entre os homens.

As formulações de ideias entre as raízes e as opções fazem um retorno, entre a ida e a volta, adquirindo e dividindo as oscilações de experiências da equação. A notoriedade dos fatos se destaca pela nobreza entre elas e junto a elas um desafio, nossa dificuldade de reverter à situação problema para designar tudo o que se faz ou acontece de novo. Justifica-se que: “Vivemos em um tempo de repetição, e a aceleração da repercussão produz simultaneamente uma sensação de vertigem e uma sensação de estagnação. É tão fácil e irrelevante cair na ilusão retrospectiva de projetar o futuro no passado, como cair na ilusão prospectiva de projectar o passado no futuro” (SANTOS, 1996, p. 20).

Entretanto, se sai de uma circunstância *persuasiva*, incompatível entre alegações atuais e anteriores, na sua perplexidade, no modo como certas coisas estão dispostas umas das outras que ocasiona satisfação quando inadmissível. “Esta ambiguidade conduz ao apaziguamento intelectual e este, ao conformismo e à passividade. Há, pois, que recuperar a capacidade de espanto e de construí-la de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia” (SANTOS 1996, p. 21). Argumentando o mesmo autor ressalta que é na realização do conhecimento especulativo, dos acontecimentos da atualidade que nos compromete a estar frequentemente com atributo moral, este instante de correr o risco remetendo-o a investigação minuciosa das forças que os tornam livres. A necessidade emergente é de habilidades que se mantenham e que uma nova concepção de teoria e prática, emergem à capacidade de fecundar à espontaneidade ao caráter humano.

As características atuais, modernas, implicam uma nova concepção de literatura como linguagem, põe em causa as relações tradicionais entre autor e obra, suscita uma exploração mais ampla dos poderes e limites. No momento em que defronta um mundo em crise, ou a crise de uma visão, através de diferentes ângulos sobre o mundo, nos vemos diante de uma doutrina que considera todos os acontecimentos como irrevogavelmente marcados por uma causa única e sobrenatural. “Na medida em que o passado deixar de ser automaticamente redimido pelo futuro, o sofrimento humano, a exploração e a opressão que o habitam passarão a ser um comentário cruel sobre o tempo presente, indesculpável porque continua a ocorrer e porque poderia ter sido evitado pela iniciativa humana” (SANTOS, 1996, p. 23).

Sobre os poderes dominantes hegemônicos, pode-se aplicá-los a diversas situações com o mesmo significado, a uma nação ou grupo de nações podendo retê-la, graças a seu potencial econômico, militar, ou político superior, que exerce sobre outras populações, mesmo contra a vontade destas. Sabemos que elas manipulam e ignoram a imagem dos povos promovendo a individualidade entre as etnias. Não obstante seus objetivos são de modo a fraudar o consenso espontâneo dos indivíduos. Já as determinações contra-hegemônicas vêm a estender os espaços de concordância da civilidade, embora as associações não sejam tão convincentes em ultrapassar as teorias da fragmentação. Enaltecendo-se que “isto se deve ao desequilíbrio entre teorias da separação e teorias da união. Estas últimas têm, pois de ser reforçadas, para que se torne visível o que há de comum entre as diferentes formas de discriminação e de opressão: o sofrimento humano” (SANTOS, 1996, p. 24). Estas duas formas de conhecimento são a parte integrante da sociedade contemporânea, viemos, pois, de um século que acometia os

conhecimentos como único e absoluto, buscando a capacidade criadora dos fatos e que, hoje ainda, se pensa no equilíbrio desta equação.

4 Considerações finais

Nestas reflexões considera-se a importância de preservar, os aspectos que engrandecem a presença das raízes como potencializadora da articulação e (re) construção da cultura, considerando os aspectos de vida, os significados e saberes das pessoas buscam valorizar suas relações culturais.

Evidencia-se a importância na construção de valores que sejam significativos à humanidade, tais como: solidariedade, democracia, justiça e transformação. Procurando aprofundar o debate em questão, o estudo apresentou informações a respeito das fronteiras culturais, estabelecidas pelas raízes e as opções.

Entretanto, para preservar a raízes culturais serão necessárias ações sólidas e eficazes entre a realidade social, de forma primordial que cada indivíduo tenha consciência da importância do seu pertencimento cultural herdado e, ao mesmo tempo, se comprometa em qualificá-lo. Para a garantia dessas ações é fundamental a ampliação de trabalhos de pesquisa envolvendo a realidade contemporânea, desde onde o acesso ao conhecimento do seu passado, para que a partir de então, aprenda a valorizar e respeitar as suas raízes.

Preocupar-se com as raízes culturais como patrimonial é uma questão essencial para a qualificação da sociedade como um todo. Entender o as questões inerentes a cultura com o intuito de mobilizar a comunidade para a necessidade de preservá-lo e qualificá-la. Pois, o vínculo com as matrizes de trabalho e cultura nos remete a pensar em outro traço importante. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. Compreender o lugar/raízes e as opções é ter claro que o ser humano se constitui pela sua vocação universal diante do processo de humanização.

Referências

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. Editora Cortez volume 4. São Paulo – SP, 2008.

_____, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

_____, Sousa Boaventura, *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. Editora Cortez, 2011.

_____, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Boaventura de Souza. *A queda do Angelus Novus: Para além da equação moderna entre as raízes e opções*, Revista Crítica de Ciências Sociais. N° 45, 1996.

A concentração espacial do Programa Cultura Viva no município do Rio de Janeiro⁷⁰

La concentración espacial del Programa Cultura Viva en el municipio del Río de Janeiro

The spatial concentration of the Cultura Viva program in the city of Rio de Janeiro

Bruno Costa Guimarães⁷¹

Resumo

A Lei 8.313 de 1991, Lei Rouanet, é a principal forma de fomento a projetos culturais no Brasil. Sua criação, no contexto da reabertura democrática do país após a ditadura militar, tinha como um de seus objetivos diminuir a centralidade do papel do Estado na cultura e expandir o poder de decisão do mercado privado. Para este fim, empresários decidiam quais projetos iriam financiar, sendo recompensados com isenções fiscais. Naturalmente, este processo acarretou em centralidade de projetos culturais nas grandes cidades, notadamente na região Sudeste. Para contrabalancear isto, em 2004, o governo do Partido dos Trabalhadores estabelece um programa que reintegra o papel decisório do governo na cultura, o Programa Cultura Viva, com objetivo de descentralizar geograficamente os projetos culturais. O observado, porém, é que dentro do Estado do Rio de Janeiro, a cidade capital ainda tem grande poder de centralização.

Palavras-Chave: Cultura Viva; Lei Rouanet ; Políticas Públicas.

Resumen

La Ley 8.313 de 1991, Ley Rouanet, es la principal forma de fomento a proyectos culturales en Brasil. Su creación, en el contexto de la reapertura democrática del país tras la dictadura militar, tenía como uno de sus objetivos disminuir la centralidad del papel del Estado en la cultura y expandir el poder de decisión del mercado privado. Para este fin, los empresarios decidían qué proyectos iban a financiar, siendo recompensados con exenciones fiscales. Naturalmente, este proceso acarreó en centralidad de proyectos culturales en las grandes ciudades, notadamente en la región Sudeste. Para contrarrestar esto, en 2004, el gobierno del Partido de los Trabajadores establece un programa que reintegra el papel decisivo del gobierno en la cultura, el Programa Cultura Viva, con el objetivo de descentralizar geográficamente los proyectos culturales. El observado, sin embargo, es que dentro del Estado de Río de Janeiro, la ciudad capital todavía tiene gran poder de centralización.

Palabras claves: Cultura Viva ; Ley Rouanet ; Políticas Públicas

70 Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

71 Doutorando em Geografia; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, RJ, Brasil ; bruno.costag@gmail.com”.

Abstract

The law 8.313 of 1991, Lei Rouanet, is the main form of promotion to cultural projects in Brazil. Its creation, in the context of the democratic reopening of the country after the military dictatorship, had as one of its objectives to diminish the centrality of the role of the State in the culture and to expand the power of decision of the private market. To this end, businessmen decided which projects they would finance, being rewarded with tax exemptions. Naturally, this process has led to the centrality of cultural projects in large cities, notably in the Southeast region. To counterbalance this, in 2004, the Workers' Party government established a program that reintroduced the government's decision-making role in culture, the Cultura Viva Program, with the objective of geographically decentralizing cultural projects. The observation, however, is that within the State of Rio de Janeiro, the capital city still has great power of centralization.

Keywords: Cultura Viva ; Rouanet Law ; Public Policies.

1. Introdução

Ao estudarmos os diferentes momentos das políticas culturais no Brasil, nos deparamos com algumas mudanças de paradigmas. Passamos por um período de tutela, do fomento reduzido, das artes eruditas (SODRÉ, 1985) para, recentemente, a forte participação do mercado através das políticas de dedução fiscal da lei Rouanet (década de 90). Uma mudança veio a partir de 2004 nas gestões dos ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira, quando o programa Cultura Viva trouxe a cultura latente na vivência do brasileiro para a luz do Ministério da Cultura e iniciou um processo com o intuito de retirar o estigma pejorativo da cultura popular como “folclore” (em uma oposição negativa ao eruditismo).

As políticas culturais cumprem um papel importante na construção de um processo institucional e discursivo que promovem grupos renegados e membros de culturas marginalizadas para que estes se tornem capazes de expor suas demandas e necessidades, bem como preservar as práticas dentro dos quais tecem suas identidades e aspirações (VENTURA, 2009). É por este motivo que nos propomos a realizar uma análise da distribuição espacial dos dois tipos principais de fomento a projetos culturais, o mecenato da Lei Rouanet e o programa Cultura Viva, e levantar questionamentos acerca dos discursos e territorialidades de suas implementações no estado do Rio de Janeiro.

É importante, então, definirmos política cultural. Ilexplica Coelho:

“[...]a política cultural é entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas” (COELHO, 2004, p. 293)

Como elabora o autor, o Estado interage com a cultura ao realizar intervenções por meio das políticas culturais, que podem ser categorizadas em duas formas:

- 1- Normas jurídicas, no caso do Estado, ou procedimentos tipificados, em relação aos demais agentes, que regem as relações entre os diversos sujeitos e objetos culturais.
- 2- Intervenções diretas de ação cultural no processo cultural propriamente dito.

2. Contextualização:

As Políticas culturais no Brasil possuem um histórico bastante entrelaçado com o caráter heterogêneo dos diversos governos que se seguiram ao longo do século XX. Os períodos de autoritarismo, militarismo, abertura mercadológica, todos imprimiram um caráter distinto às políticas que definiram a forma que o Estado deveria enxergar como tratar a cultura. Desta forma, a comparação estabelecida entre os dois mecanismos de fomento à cultura analisados, o mecenato e o programa cultura viva, não podem ser dissociados dos governos e do contexto histórico no qual foram criados. Devemos então traçar uma linha temporal que exponha, como criticou Rubim (2007), as três tristes tradições das políticas culturais no Brasil: a ausência, o autoritarismo e a instabilidade.

O primeiro período político que demonstra uma inserção atenta do Estado na elaboração de um sistema político da cultura pode ser enxergado como o Estado Novo de Getúlio Vargas (Calabre, 2005). Neste período, marcado por seu caráter centralizador, o Estado foi redefinido como uma entidade que se fortaleceu e expandiu sua área de atuação, entrando em campos que anteriormente não eram de sua capacidade, entre estes, a cultura. Um dois exemplos é o do campo da preservação do patrimônio material com a fundação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Outros exemplos do mesmo período incluem a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) a ampliação do mercado editorial com a formação do Instituto Nacional do Livro (INL). Outro importante elemento que deve ser mencionado foi a preferência pelo veículo de divulgação cultural com o incentivo ao rádio com o decreto lei 21.111 de 1932 regulamento a radiodifusão, e normatizou questões como a veiculação de publicidade, formação de técnicos, potência de equipamentos, etc. No aspecto

burocrático, a cultura encontrava-se sob o guarda-chuva do Ministério da Educação e Saúde (MES). Merece menção o ministro Gustavo Capanema e sua gestão de 1934 até 1945. Período no qual estendeu seu interesse artístico marcado pelo modernismo sobre a política cultural do país e foi pioneiro ao enxergar a cultura como um elemento progressista capaz de beneficiar a nação através da formação de um cidadão brasileiro, e portanto, a elaboração de uma política cultural era vista como alicerce para o desenvolvimento do país. Esta tradição, esta forma de enxergar a cultura como um saber norteador para a elaboração de um senso de identidade, união e progresso, é repetida tipicamente em governos que são caracterizados pelo regime autoritário, nacionalista e ufanista.

Posto fim o período do Estado Novo, o vácuo gerado pela queda de um regime autoritário foi preenchido pela participação da iniciativa privada na elaboração de políticas e ações culturais. É importante notar que este ciclo se repetiu décadas depois com a ascensão ao poder pelos militares e sua eventual queda. A instabilidade política do Brasil no século passado deixou como herança a alternância entre autoritarismo e ausência (que é preenchida pelo mercado e a iniciativa privada).

Entre 1945 e 1964 o Estado não exerceu papel protagonista na elaboração de políticas ou ações culturais, estas foram relegadas à iniciativa privada. Em 1950 a televisão chega ao Brasil, uma consequência do fim da segunda guerra mundial, o que permitiu a retomada da produção em massa de rádios e televisores. Com relação ao papel do Estado, o Ministério da Saúde e Educação foi desmembrado, dividindo suas atribuições entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O próximo período histórico foi marcado pela chegada dos militares ao poder em 1964, iniciando um novo ciclo de governos autoritários que tratariam a cultura de forma centralizada e difusora. É importante evidenciar uma característica destes governos que viria a ser evitada pelo programa Cultura Viva em sua concepção: a ideia que a cultura é criada pelo Estado para o indivíduo, como se este fosse um vazio cultural a ser preenchido com uma cultura civilizadora que o tornaria um cidadão maior. Não era reconhecido que o povo já era capaz de produzir e vivenciar sua própria cultura. O Estado promovia a cultura ao invés de reconhecê-la.

O período militar foi marcado pela criação de órgãos, planos de ação e financiamento, entre eles podemos citar: A criação do Plano de Ação Cultural (PAC), criado sob a gestão do

ministro Jarbas Passarinho (1969-1973), durante o governo Médici, que consistia na abertura de crédito para financiar projetos culturais. Novos órgãos foram criados, como o Conselho Nacional de Direito Autoral (CNDA), o Conselho Nacional de Cinema, a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), e ocorreu ainda a reformulação da Embrafilme, que havia sido criada em 1969. O caráter centralizador do Estado no campo da cultura tornou-se especialmente evidente em 1976 quando foi lançado o Plano Nacional da Cultura (PNC), que tinha como objetivo estabelecer um sistema de coordenação e elaboração de ações culturais promovidas de acordo com a visão estatal de cultura. Uma discussão também se inicia em relação à possibilidade da criação de um Ministério exclusivo para a cultura nesta época:

“Diante do claro fortalecimento do setor cultural, surge dentro da Secretaria de Cultura uma grande discussão entre um grupo que apoiava a idéia da criação do Ministério da Cultura e outro que desejava a ampliação da estrutura de secretaria dentro do MEC. O segundo grupo temia que a desvinculação do Ministério da Educação resultasse em recuo do processo de crescimento que estava em curso. Para esse grupo, era preferível estar em uma secretaria forte do que em um ministério fraco.” (CALABRE, 2005, p. 15)

A resolução desta discussão veio em 1986 com a criação do Ministério da Cultura. Como foi previsto por alguns, as verbas ficaram majoritariamente com a educação, desfavorecendo o desenvolvimento de políticas promissoras na cultura. O novo ministério foi criado acompanhado de uma série de problemas, entre eles: perda de autonomia, superposição de poderes, ausência de linhas de atuação política, disputa de cargos, clientelismo, entre outros.

O fim do regime militar e a abertura política marcam um novo ciclo onde o Estado retrai-se do campo de formulação de políticas culturais e a iniciativa privada surge para preencher o vácuo. Agora em especial com a constituição de 1988, foi rejeitada a ideia de um Estado impositor e autoritário, o que tornou frutífero o campo para a ação de empreendedores privados, que assumiram o papel de norteadores da cultura. Surge então, do vácuo deixado pela ditadura, as primeiras políticas de incentivo à cultura. Em 1985, o presidente José Sarney promulgou a lei nº 7.505, conhecida como Lei Sarney, que funcionava a partir de isenções fiscais para atrair

investidores a injetar dinheiro em projetos culturais. Em 1990, o governo Collor extinguiu a Lei Sarney, mas reestruturou o projeto de incentivos fiscais por meio da Lei Rouanet. Uma diferença entre os dois mecanismos é que durante a vigência da Lei Sarney a prestação de contas entre o arrecadador e o Ministério da Cultura era uma peça da pós-produção do evento, ao contrário do que se tornou com a Lei Rouanet, onde o projeto é julgado em sua fase inicial à luz do orçamento que consumirá. Com a Lei Rouanet, estabeleceu-se o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC.

Em 2004, o Programa Cultura Viva é criado. A essência do programa e suas principais características que o diferem do incentivo fiscal fornecido pela Lei Rouanet já foram apresentadas em capítulo prévio deste exame de qualificação. O importante, ao chegarmos ao fim desta linha temporal é enxergarmos que há uma consistência dos três elementos negativos das políticas culturais brasileiras: autoritarismo, instabilidade, ausência.

A partir da gestão de Gilberto Gil, no entanto, o papel do Estado adquire um caráter misto na forma que enxerga a cultura. Em um cenário bastante peculiar, nos encontramos na vigência de duas políticas culturais, as principais formas de incentivo e fomento à cultura, que vêem o papel do Estado no campo da cultura de formas bastante distintas.

Devemos compreender o fomento a ações e projetos culturais com foco em duas políticas de financiamento: O mecenato da Lei Rouanet e o Programa Cultura Viva. Será utilizado como escala geográfica o estado do Rio de Janeiro, tendo como recorte temporal o ano de 2014, ano em que o Ministério da Cultura encomendou ao IBGE uma pesquisa que incorporasse o número de Pontos de Cultura por municípios à Pesquisa Básica de Informações Municipais – MUNIC. Para fins comparativos, através do site da lei Rouanet, foi possível aferir os projetos aprovados e aptos a captação no mesmo ano.

A Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, Lei Rouanet, estabeleceu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) com o objetivo de estimular a produção, a distribuição e o acesso aos produtos culturais, proteger e conservar o patrimônio histórico e artístico e promover a difusão da cultura brasileira e a diversidade regional, entre outras funções.

O principal mecanismo de arrecadação financeira do PRONAC é a renúncia fiscal, na qual pessoas físicas ou jurídicas podem destinar uma parcela do Imposto de Renda ao apoio à cultura e, em retorno, terá parte deste valor deduzido do imposto de renda, desde que esta parte

não ultrapasse 4% do valor total de imposto devido para pessoas jurídicas e 6% para pessoas físicas (BRASIL, 1991). Este tipo de financiamento utiliza recursos públicos de forma indireta, pois se trata de dinheiro que seria recolhido de impostos pelo governo. De acordo com as instruções do MinC, a proposta cultural deve ser analisada e aprovada pela Comissão Nacional de Incentivo à Cultura - CNIC. Após a publicação da aprovação do projeto no Diário Oficial, o proponente passa à condição de beneficiário e a proposta à condição de projeto. A partir daí, o apoio através deste mecanismo pode se dar de duas formas, enquadrando-se em dois artigos distintos:

Artigo 26: ao enquadrar-se no artigo 26, é permitido que o doador ou patrocinador deduza do Imposto de Renda os valores contribuídos em favor de projetos culturais aprovados. No caso de o financiador ser pessoa física, a dedução será de 80%, para as doações, e de 60%, para patrocínios.

Artigo 18: Permite dedução de 100% do valor aplicado se os projetos se encaixarem nas seguintes categorias: a) artes cênicas; b) livros de valor artístico, literário ou humanístico; c) música erudita ou instrumental; d) exposições de artes visuais; e) doações de acervos para bibliotecas públicas, museus, arquivos públicos e cinematecas, bem como treinamento de pessoal e aquisição de equipamentos para a manutenção desses acervos; f) produção de obras cinematográficas e videofonográficas de curta e média metragem e preservação e difusão do acervo audiovisual; g) preservação do patrimônio cultural material e imaterial; h) construção e manutenção de salas de cinema e teatro, que poderão funcionar também como centros culturais comunitários, em municípios com menos de 100 mil habitantes. (BRASIL, 1991)

O Programa Cultura Viva, por outro lado, foi pensado com uma proposta diferente da ideia de tornar o investimento o grande agente fomentador de cultura. A ideia era reconhecer e valorizar as diversas formas de manifestação cultural no Brasil e dar a elas o fomento para que tenham inserção econômica e diálogo com a sociedade. Em julho de 2004, o Ministério da Cultura, sob a gestão de Gilberto Gil, implementou o Programa Nacional de Cultura, Arte e Cidadania - “Cultura Viva” / Pontos de Cultura, pela portaria nº 156. Os Pontos de Cultura, principal ação do programa Cultura Viva, tem como objetivo atender o propósito de diminuir as desigualdades regionais da cultura amparada nos pressupostos de participação e descentralização. O espaço físico do ponto de cultura pode ser uma casa, um barracão, um centro cultural, um museu, uma escola etc. O fundamental é priorizar o protagonismo social.

“No que se refere ao público foco, este foi definido como as populações de baixa renda, que habitam áreas com precária oferta de serviços públicos, tanto nos grandes centros urbanos como nos pequenos municípios, adolescentes e jovens adultos em situação de vulnerabilidade social; estudantes da rede básica de ensino público; habitantes de regiões e municípios com grande relevância para a preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental brasileiro; comunidades indígenas, rurais e remanescentes de quilombos, agentes culturais, artistas e produtores, professores e coordenadores pedagógicos da educação básica e militantes sociais que desenvolvem ações de combate à exclusão social e cultural.” (BRASIL, 2004)

A dimensão do auxílio financeiro dos projetos aprovados nos editais do Programa Cultura Viva também diferem em natureza daqueles do mecenato. Pelas leis de incentivo, o proponente solicita um determinado valor, que, após as recentes reformas implementadas pelo Ministro Sérgio de Sá Leitão, teve o teto de seu valor ampliado para 60 milhões para Empresas Individuais de Responsabilidade Limitada (EIRELI), Sociedades Limitadas (Ltda), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e demais pessoas jurídicas. A classificação de proponente com teto mais baixo, os microempresários individuais, podem solicitar até 10 milhões por projeto. Já nos Pontos de Cultura, este valor é fixo e bem inferior ao da isenção fiscal. Como explica Dornelles:

“Cada instituição cultural que se torna um Ponto de Cultura recebe do governo um recurso de cento e oitenta mil reais. Parte deste recurso deve ser investida em kits multimídias elaborados a partir da necessidade de cada projeto de Ponto de Cultura.” (DORNELLES, 2011, p. 209)

Adiciona-se à citação acima que as parcelas são semestrais por um período de dois anos e meio. Observamos então, uma distinção muito básica entre a Dedução Fiscal e os Pontos de Cultura: O primeiro é submetido a interesses privados para a seleção dos projetos aptos a arrecadar os fundos, o segundo é pautado em princípios inovadores ao inserir na discussão da

cultura outras duas dimensões além da econômica: a representação simbólica e a participação e cidadania.

3. Problematização:

A proposta do Cultura Viva está assentada em uma lógica distinta do mecenato. A expressão “cidadania cultural” merece ser citada para entender o princípio guia do programa.

“As diretrizes básicas da cidadania cultural se referem à universalização do acesso aos bens e serviços culturais com base no direito de todo cidadão de produzir cultura, ser criador e transformador de símbolos; participar das decisões políticas e do processo de gestão pública da cultura; ter acesso aos sistemas públicos de informação, por meio dos quais se manterá informado sobre os serviços culturais e sobre a realidade cultural de seu país; ter formação cultural e artística em esferas públicas e privadas; ter espaços para reflexão e debate; ter acesso à infraestrutura tecnológica para produção e divulgação em diferentes mídias; usufruir do direito à informação e à comunicação, que abrange o direito de produzir informação e divulgá-la; assim como o direito à diferença, que significa tanto ter oportunidades de descobrir a variedade de culturas que compreendem o patrimônio de sua sociedade e da humanidade. Como exprimir sua própria cultura de forma diferenciada, longe de coibição ou subordinação” (BARROS & ZIVIANI, 2011, p. 63)

Quando comparamos os valores do incentivo fiscal ao total do valor disponibilizado, é visível a predominância da dedução de impostos como estratégia de política de financiamento público, o que permite concluir que a maior parte da cultura no Brasil é submetida à lógica do mercado. A CNIC, no entanto, não discute apenas o valor mercadológico de um investimento cultural, mas também seu valor como um projeto de enriquecimento da cultura nacional.

A Lei Rouanet trouxe para o campo da produção cultural um montante financeiro expressivo através da parceria com a iniciativa privada. No entanto, a captação de recursos financeiros por meio de dedução de impostos acabou subjugando a produção de cultura aos interesses de empresários. O retorno deste investimento ocorre de diversas maneiras, como: reforçara postura de empresa cidadã; construindo a imagem da sua marca; aumentando sua

credibilidade; benefícios fiscais e outras formas que melhoram a imagem da empresa para o público e oferecem vantagens financeiras (BELING, 2004).

Essas vantagens dependem do alcance do produto cultural ao público. Devido à desigualdade regional brasileira, ocorre uma concentração espacial da cultura no sudeste (principalmente Rio e São Paulo), pois é onde os investidores conseguirão maior visibilidade e, portanto, são aprofundados os contrastes entre as regiões (DÓRIA, 2003). Dados e análises do próprio MinC revelam que, no ano de 2003, 70% do valor aprovado dos recursos da renúncia fiscal foram destinados a projetos na região Sudeste e dentro do próprio Sudeste, a concentração ainda ocorre em escala municipal. Dos vinte municípios que concentraram a demanda no MinC em 2007, 16 deles são capitais de estado (SANTOS, 2011).

Por ter uma proposta diferente, o Programa Cultura Viva pauta a distribuição geográfica dos pontos contemplados com o fomento por três variáveis: IDH, dados da população e envio de propostas (TURINO, 2009). O que observamos por meio da Munic de 2014 é que, apesar disso, permanece uma característica comum às duas formas de fomento: a concentração. Os Pontos de Cultura se apresentaram distribuídos de forma desigual no estado do Rio de Janeiro, concentrando-se na capital.

A seguir, é apresentada uma análise das duas políticas por meio de uma tabela que ilustra suas principais diferenças.

TABELA 1: Comparação entre as duas políticas culturais

	Leis de Incentivo	Programa Cultura Viva
Macro Enquadramento	Neoliberal, estado mínimo, incentivo ao mercado e sociedade civil decide forma e conteúdo	Progressista, importância da subjetividade e busca do reconhecimento e da identidade
Forma de financiamento	Incentivos a partir da renúncia fiscal	Direito, convênio com cada ponto
Público Atendido	Majoritariamente grandes corporações, empresas de serviços, energia, finanças e telecomunicações	Populações e grupos marginalizados e vínculos orgânicos com território
Recursos disponibilizados - 2007	R\$ 962 milhões	R\$ 60 milhões
Equidade na distribuição de recursos	Lógica econômica reflete poder de investimento na marca	Todos os Pontos de Cultura recebem o mesmo valor financeiro
Forma de Repasse	Instantânea, liberada quando da captação no mercado	Sistemática, durante dois anos

Gestão da política	Momentânea, baseada no relacionamento de indivíduos	Redes Horizontais, por meio do compartilhamento da gestão
Controle Social dos conteúdos	Privilegiado, com altos custos dos ingressos	Resultado da organicidade dos proponentes com o território
Acesso e fruição	Privilegiado, com altos custos dos ingressos	Na comunidade, na troca com pares, na horizontalização dos processos de criação e fruição
Circulação	Lucros privados, poder institucional da marca	Equalização dos processos sociais, políticos e econômicos
Concentração Regional dos recursos	Sul e Sudeste, refletindo a concentração econômica	Espacialmente distribuída por todo o território
Transversalidade Política	Inexistente	Busca reconciliar a cultura com a educação e tecnologia, além dos contatos com os governos locais

Fonte: Santos, 2011

Observamos através da análise desta tabela que as políticas diferem em diversos pontos, desde a gestão, acesso, público e demais características. Na renúncia fiscal, há uma descentralização política, representada pela diminuição da participação do estado na política cultural e a entrega desta para o mercado, o que gera uma concentração espacial no Sudeste. No Cultura Viva há uma tentativa de descentralização espacial política, pois tenta revelar a cultura onde antes o mercado não a contempla.

Esta descentralização, porém encontra um obstáculo no Rio de Janeiro. O Cultura Viva exibe um padrão de distribuição espacial amplo quando observamos a criação de novos Pontos de cultura utilizando a escala nacional. Quando transferimos o mesmo problema para a escala estadual, no entanto, encontramos uma grande desproporção de pontos de cultura concentrados na capital, uma concentração que extrapola as justificativas que poderiam ser apresentadas devido à sua maior população.

É de se esperar que, pela metodologia do mecenato, a capital apresente uma concentração díspar impulsionada pela lógica de mercado e acesso ao consumidor. Pelos pontos de cultura, no entanto, refletindo os princípios que norteiam o programa Cultura Viva, pode até

haver um número maior de pontos dentro da capital devido ao tamanho da população, mas tal número deve obedecer a uma média proporcional já que a ideia é descentralizar a cultura.

A observação dos projetos culturais que foram financiados pela renúncia fiscal em 2014 não apresentou nenhuma distribuição fora do padrão: Foram propostos 1314 projetos para o estado do Rio de Janeiro, dos quais 1213 são propostas localizadas na capital, aproximadamente 92%. Até então, este resultado era esperado, uma vez que o sistema de renúncia favorece a concentração cultural onde o patrocinador irá obter maior retorno à sua marca. Como há uma grande metropolização por parte da capital dentro do estado, nenhuma surpresa que a cidade do Rio de Janeiro abarca um imenso montante dos investimentos culturais.

O contrapeso a esta concentração, deveria então ser o programa Cultura Viva com seus Pontos de Cultura, lembrando novamente que a equação de quais unidades da federação devem receber o apoio do programa envolve o IDH, a população e o envio de propostas, gerando assim um índice que visa a proporcionalidade de pontos pelo território. Esta proporcionalidade não ocorre quando transferimos a escala de estado para municípios do Rio de Janeiro: a capital afirmou que apresenta 165 pontos de cultura. O município a apresentar o segundo maior número, Nova Friburgo, respondeu que possui 6 pontos de cultura. Os demais apresentam números que giram em torno de 2 e 3, e um número substancial não apresenta nenhum. Pelo peso populacional, a capital naturalmente teria um número maior de pontos. Com relação ao IDH, a capital possui o segundo maior, atrás de Niterói, portanto não necessita de uma política cultural privilegiada em relação aos demais por esta variável. A população, que tem impacto sobre o número de propostas, deveria então, por si, explicar a concentração. Mesmo assim, há discrepâncias. O total de habitantes da capital representa 39% do número de habitantes do estado, mas seus pontos de cultura extrapolam esta proporção, com 60,8% dos Pontos de Cultura totais.

Para compreender o fenômeno da capitalidade que concentra os Pontos de Cultura no Rio de Janeiro, foi elaborada uma tabela comparativa com os outros estados da região Sudeste, a fim de constatar se a capital fluminense é um caso a parte ou se tal concentração é natural.

A tabela consiste na comparação de dois tipos de concentração: a de pontos de cultura e a de população. Presume-se que, sendo o quantitativo demográfico um dos fatores determinantes na implementação das ações do Cultura Viva (Turino, 2009), a capital, que

geralmente é o município com maior população, apresente uma relação proporcional entre a concentração de pontos e a concentração de habitantes. Assim sendo, se a concentração de pontos de cultura na capital for superior a de população, resultando em uma diferença positiva, pode-se afirmar que há uma concentração desproporcional de pontos. Abaixo, os resultados deste cálculo:

TABELA 2: Comparação entre as duas políticas culturais

ESTADO	Nº de municípios	Nº de Pontos de Cultura	% de Pontos na capital	Pop. Total	% da Pop na capital	Diferença de concentração de Pontos e População
MINAS GERAIS	853	306	8,16%	21.119.536	11,9%	-3,4
ESPÍRITO SANTO	78	51	9,8%	3.973.697	9,1%	+0,7
SÃO PAULO	645	493	17,2%	44.749.699	27%	-9,8
RIO DE JANEIRO	92	271	60,8%	16.635.966	39,1%	+21,7

Fonte: autoria própria

Como é possível observar, a concentração de pontos no Rio de Janeiro ultrapassa, e muito, sua concentração de habitantes.

Em um país que apresenta grande diversidade socioeconômica como o Brasil, a relação entre a cultura e o território é bastante enlaçada. Tornar uma política cultural eficiente é, também, descentralizá-la. Compreendemos como “Descentralização Cultural”:

“Processo pelo qual comunidades locais –e, no limite, os cidadãos, organizados em coletividades – passam a se auto-administrar em termos de política cultural. As coletividades locais tornam-se livres para eleger os responsáveis por suas escolhas, independentemente dos poderes centrais estaduais ou federais.” (COELHO, 2004, P. 147)

Ao discutirmos a descentralização do programa Cultura Viva, devemos considerar quais são as variáveis que facilitam a descentralização de políticas públicas no Brasil. No campo específico das políticas sociais e do ponto de vista do gasto efetivo, ocorreu ao longo da década de 80 uma significativa elevação do volume de gasto social de governos estaduais e municipais, paralelamente à redução de gastos da União.

4. Conclusão.

O fio condutor desta discussão é analisar como, após a constituição de 1988 e o abandono do modelo de estado centralizador e desenvolvimentista presente nos anos da ditadura, houve uma atribuição explícita de novas capacidades fiscais e responsabilidades públicas das unidades federativas, descentralizando o poder da união e o dispersando pelas demais esferas.

Para examinar os determinantes do processo de descentralização das políticas sociais no Brasil, Arretche (2011) considerou três variáveis de tipo institucional: o legado das políticas prévias, as regras constitucionais que normatizam a oferta de bens e serviços e a engenharia operacional inerente à sua prestação. Estas são atributos das políticas, o que significa dizer que se comportam de modo distinto para cada política social considerada. No Rio de Janeiro, a descentralização promovida pelo programa Cultura Viva não significou desconcentração dos seus Pontos de Cultura, tornando evidente a necessidade de uma investigação nos fatores que causaram esta discrepância.

5. Referências Bibliográficas:

ARRETCHE, M. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Revan, 2011. (Obra completa)

BARROS, J. M. ; ZIVIANI, P. O *Programa Cultura Viva e a Diversidade Cultural*. In: BARBOSA, F.; CALABRE, L. *Pontos de Cultura: Olhares sobre o programa Cultura Viva*. Brasília: Ipea, 2011. (Capítulo de livro)

BELING, J. X. *Políticas Culturais*. Ponto de vista. Florianópolis, n. 6/7, p. 79-96, 2004/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1202/1468>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017. (artigo em periódico digital)

BRASIL. lei nº 8313 de 23 de dezembro, 1991 (Lei)

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). *Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania*. Brasília, 2004. (Lei)

CALABRE, L. *Políticas Culturais: um diálogo indispensável*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005. (Obra completa)

COELHO, T. *Dicionário Crítico de Políticas Culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2004. (Obra completa)

DÓRIA, Carlos Alberto. *Os Federais da Cultura*. São Paulo: Biruta, 2003. (Obra completa)

DORNELLES, P. *Identidades Inventivas: Territorialidades na rede Cultura Viva na Região Sul*. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011. (tese)

RUBIM, A. A. C. *Políticas culturais no Brasil: tristes tradições e enormes desafios*. In: Rubim, Antonio Albino Canelas e Barbalho, Alexandre (orgs.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007, p.11-36. (capítulo de livro).

SANTOS, E. G. *Formulação de Políticas Culturais: as Leis de Incentivo e o programa cultura viva*. In: BARBOSA, F.; CALABRE, L. *Pontos de Cultura: Olhares sobre o programa Cultura Viva*. Brasília: Ipea, 2011.

SODRÉ, N. W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1985. (Obra completa)

TURINO, C.. *Ponto de Cultura, o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. (Obra completa)

VENTURA, T. *Notas sobre política cultural contemporânea*. Revista do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UERJ, n. 15, 2009. (Periódico)

“O que temos nós mulheres que atrai tanta violência?”⁷²: A Mediação Penal de Gênero como método de tratamento de conflitos⁷³

*"¿Qué tenemos las mujeres que atrae tanta violencia?": La Mediación
Penal de Género como método de tratamiento de conflictos*

Gabrielle Scola Dutra⁷⁴

Resumo

A violência de gênero está atrelada com a manutenção de um sistema hierárquico e de poder instituído pelo patriarcado que origina diversos conflitos. Dessa forma, a presente pesquisa, através do método de abordagem dedutivo, instruída por uma análise procedimental bibliográfica, promove discussões a respeito da implementação da Mediação Penal de Gênero como proposta complementar ao processo penal no que concerne aos novos métodos de tratamento de conflitos. Dessa forma, o objetivo da discussão é trazer à baila a Mediação como mecanismo que contribui para a emancipação e o empoderamento da mulher na sociedade atual, ao passo que promove uma retomada de consciência crítica dos indivíduos, bem como acarreta na desconstrução de estereótipos nas relações entre os gêneros e na fomentação de métodos não-violentos de tratamento de conflitos, tendo em vista a importância da (res)significação dos papéis sociais no processo de socialização, pois a construção da cidadania feminina na seara das discussões de gênero se dá através do reconhecimento da mulher como indivíduo integrante do tecido social pluralista.

Palavras-Chave: Empoderamento Feminino, Mediação Penal de Gênero, Método de Tratamento de Conflitos, Violência contra a mulher.

Resumen

La violencia de género está ligada al mantenimiento de un sistema jerárquico y de poder instituido por el patriarcado que origina diversos conflictos. De esta forma, la presente

⁷² Frase da teóloga feminista e filósofa brasileira Ivone Gebara, retirada da crônica: “quando as mulheres atraem violência” (KOINONIA, 2007).

⁷³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Fóz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁷⁴ Mestranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus Santo Ângelo. Bolsista CAPES. Pós-graduanda em Filosofia na Contemporaneidade pela URI-SA. Graduada em Direito pela URI-SA. Membro do grupo de pesquisa: “Conflito, Direitos Humanos e Cidadania”, cadastrado no CNPQ e vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Mestrado e Doutorado da URI; Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: gabriellescoladutra@gmail.com.

investigación, a través del método de abordaje deductivo, instruido por un análisis procedimental bibliográfico, promueve discusiones acerca de la implementación de la Mediación Penal de Género como propuesta complementaria al proceso penal en lo que concierne a los nuevos métodos de tratamiento de conflictos. De esta forma, el objetivo de la discusión es traer a la baila la Mediación como mecanismo que contribuye a la emancipación y el empoderamiento de la mujer en la sociedad actual, mientras que promueve una retomada de conciencia crítica de los individuos, así como acarrea en la deconstrucción de estereotipos en las relaciones entre los géneros y en la fomentación de métodos no violentos de tratamiento de conflictos, teniendo en cuenta la importancia de la (s) significación de los papeles sociales en el proceso de socialización, pues la construcción de la ciudadanía femenina en la mina de las discusiones de género se da a través del proceso, el reconocimiento de la mujer como individuo integrante del tejido social pluralista.

Palabras claves: Empoderamiento Femenino; Mediación Penal de Género; Método de Tratamiento de Conflictos; Violencia contra la mujer.

1. Introdução

A existência do modelo patriarcal de dominação compreende uma estrutura hierárquica, a qual impõe padrões sociais, de forma violenta, aos indivíduos mais vulneráveis de determinado espaço social. Nesse sentido, no que concerne ao papel que a violência desempenha no conflito entre os gêneros, principalmente em relação à figura da mulher, tal remete ao desenvolvimento de categorias sociais, culturais e históricas que permitem a ascensão de espaços que fomentem práticas violentas sob os corpos das mulheres, quando da resolução de situações conflitivas. Nessa ótica, o conflito advindo do sistema patriarcal está intimamente atrelado ao forjamento das identidades femininas perante uma sociedade multicultural⁷⁵ e pós-moderna.⁷⁶

⁷⁵ O multiculturalismo “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 83).

⁷⁶ O termo sociedade pós-moderna “[...] representa a passagem da sociedade antiga para a moderna (ou a evolução de uma para a outra), que teria iniciado no século XVIII, embora muitos autores a datem nos idos dos anos de 1950 à década de 70, e que se relaciona com evolução, progresso, desenvolvimento, globalização econômica, mundialização da economia, promovendo, dessarte, uma ruptura com a ordem social existente até então, no caso, a tradicional” (LYRA, 2011, p. 60).

Dessa maneira, o conflito de gênero deve ser (re)pensado a partir de novas formas de tratamento de conflitos, como a Mediação Penal de Gênero, a qual é um mecanismo de desconstrução da cultura do litígio através de processos democráticos pautados no entendimento pelo diálogo entre os conflitantes, no sentido do engajamento recíproco das partes em prol da pacificação social e da potencialização de um espaço comum. Sendo assim, é cediço afirmar que o contexto social de muitas mulheres é sedimentado pela dominação masculina, portanto, projeta-se um ambiente vulnerável e propício à prática da violência sob os corpos das mulheres, motivo pelo qual justifica-se a necessidade de implementar métodos complementares à Justiça Criminal.

Sobretudo, o processo, embora paulatino, da busca pela igualdade de gênero sofre entraves advindos da má gestão do conflito. Logo, a partir da premissa supracitada, compreende-se que a Mediação Penal de Gênero seja um método de tratamento complementar de conflitos que possibilite a condução do conflito por caminhos autocompositivos que proponham a harmonização dos vínculos entre as partes envolvidas. Dessa forma, constata-se que a transformação dos conflitos pela mediação, permite reconhecer as múltiplas identidades culturais (os Outros) que convivem e compartilham o mesmo espaço social e perfectibiliza novas significações de entendimento. Portanto, a mediação representa uma ferramenta adequada para a efetividade dos Direitos Humanos.

2. A Mediação Penal de Gênero como política de cidadania e tratamento de conflitos que envolvem violência contra a mulher

No que concerne ao espaço social das relações interacionais entre os indivíduos, percebe-se a existência de conflitos que povoam a totalidade social, principalmente, em decorrência dos papéis sociais impostos aos sujeitos. Diante de tal premissa, no que se refere a construção social do conflito, entra em ascensão a figura do *homo sociologicus* que se encontra no “[...] ponto de intersecção entre a sociedade e os indivíduos” (DAHRENDORF, 1969, p. 40). À título conceitual, pode-se asseverar que o homem sociológico nasce do estabelecimento de papéis sociais pré-constituídos.

Por outro lado, a humanidade sobrevive e evolui pelo desenvolvimento do conflito, no que concerne a sedimentação de papéis sociais sob os indivíduos como percepção do agir social perante a intervenção humana. Destarte, o que se promove são os choques de perspectivas e

percepções de mundo que se potencializam com o escopo de fragmentar a resistência do homem real e fazê-lo padecer às chagas atributivas do *homo sociologicus* como um projeto arditamente arquitetado pela civilização dominante para dilacerar a complexidade do sistema de existência humana. Sobretudo, a ideia do *homo sociologicus* é a produção do homem projetado a partir de um paradigma simplista, a qual pretende estipular um ideal de normalidade em um contexto social complexo que requer fragmentação de concepções fixas.

Dito de outro modo, o papel social é concebido como “uma forma de comportamento preestabelecido para uma regra de comportamento individual, passando de um conceito sociológico para um conceito psicossociológico elementar” (DAHRENDORF, 1969, p. 46). Sendo assim, “os seres humanos demonstram, entretanto, maior habilidade para se envolver em conflito do que para lidar com eles [...]” (FIORELLI; FIORELLI; MALHADAS JUNIOR, 2008, p. 48).

Desse modo, a situação conflitiva desenvolve uma compreensão atrelada à violência e sua instrumentalização quando há o ato do enfrentamento e o comportamento hostil, no sentido de prejudicar, ou seja, quando o Outro torna-se um inimigo. Nesse ponto, o instinto da agressividade surge sob a justificativa de um determinismo biológico inerente aos seres humanos, ao passo que “[...] a agressividade é uma espécie de instinto natural, que como todo instinto está a serviço da conservação da vida individual ou da vida da espécie. Então pode haver agressividade sem hostilidade, ou seja, sem conflito” (FREUND, 1995, p. 60).

Contudo, Ralf Dahrendorf atenta no fato de que:

Mesmo que o biológico revele alguns aspectos da pessoa humana, tranquiliza-nos o fato de que o corpo não é o essencial em nós e que conceitos e teorias biológicas não afetam a integridade de nossa individualidade. Precisamos até certo grau assimilar o homem biológico e custa-nos relativamente pouco a identificação com o mesmo (DAHRENDORF, 1969, p. 36).

Portanto, “[...] a hostilidade é de ordem emocional, ou seja, se manifesta em um momento determinado e não possui continuação, é de natureza transitória” (FREUND, 1995, p. 60). No mesmo sentido, o sentimento de hostilidade nas duas partes conflitantes, porém, “é suficiente que uma delas o manifeste para criar uma situação conflitiva. Por último, há uma graduação na hostilidade, desde a simples ameaça com intuito a inspirar medo ao Outro, até ataca-lo com violência” (FREUND, 1995, p. 60). Com efeito, a situação conflitiva, em geral, se manifesta a partir de uma reivindicação justa, ou seja, um direito potencialmente ameaçado, “[...] um direito que se compreende lesionado, desconhecido ou desprezado” (FREUND, 1995, p. 60).

Sobretudo, o conflito aqui é gerado quando sob o corpo político do indivíduo é atribuído um papel social, tendo em vista a situação de injustiça que lhe é posta. Nessa banda, o conflito também

surge como situação imposta com o condão de dominar o Outro, bem como lhe impor uma medida coercitiva, de forma abrupta, como força hierárquica que produz uma opressão estrutural no interior da relação interacional, ou seja, o rompimento da resistência do Outro faz com que algum direito lhe seja negado ou não reconhecido a partir do emaranhado de sistemas de tensões promovido pelo conflito. Não obstante, uma das características do conflito é o risco do enfrentamento. Assim, surge uma relação de forças pelo emprego da violência em consonância com a vontade de aniquilar o Outro, por fim, o processo se desenvolve numa concepção de luta (FREUND, 1995).

Destarte, a título conceitual:

A violência é desencadeada brutalmente sem retroceder a nada, nem perante as proibições sociais nem convenções jurídicas e morais. Se fixa a si mesma, seus limites estão sempre mudando. Tudo é possível, tudo está permitido. Se desenvolve sem cálculo de meios (e incluída muitas vezes todos os meios são bons) porque não tem um objetivo determinado, e o inimigo não está concretizado (FREUND, 1995, p. 63).

A produção do inimigo se dá na formação do conflito adversarial, quando há partes antagonistas. Por suposto, a relação antagonica predispõe ao duelo e ao binômio amigo/inimigo, no que concerne a isso, é conciso asseverar que na relação antagonica não há possibilidade de diálogo democrático. Ademais, “o conflito introduz uma ruptura e ao mesmo tempo desbloqueia a situação, porque em geral põe subitamente às partes na presença do que realmente importa, as consequências e os riscos” (FREUND, 1995, p. 77).

Quando a solução da conflitividade se dá pela violência ocorre uma falsa derrota de um lado do liame conflitivo, fato que conduz uma trégua, porém “[...] permite voltas à hostilidade quando a situação for propícia [...]” (FREUND, 1995, p. 222). Porque “a vitória não é mais do que o instante efêmero e pontual do triunfo designado pela rendição do outro, que aceita ou não sua derrota” (FREUND, 1995, p. 222). Sendo assim, “uma vitória não é fatalmente significado de uma persistência de uma sólida constituição da sociedade” (FREUND, 1995, p. 223).

A título histórico, há um crescente fértil no que tange à propagação de conflitos entre os gêneros, bem como tal acontecimento provoca consequências, mais abruptas, sob os corpos das mulheres, tendo em vista a condição que culturalmente lhes foi imposta, principalmente, pela naturalização de preceitos patriarcais⁷⁷ atribuídos pelo controle social das instituições sob seus corpos, o que, conseqüentemente, provoca a violência e outras formas estruturais de violação dos seus Direitos Humanos. Destarte, já asseverou a teóloga feminista Ivone Gebara: “o que temos nós mulheres que atrai tanta violência?” (KOINONIA, 2007, s.p.).

⁷⁷ “[...] o patriarcado consiste num sistema que integra relações sociais hierárquicas e de dominação em que os homens detêm direitos e poderes negados às mulheres, o que as torna inferiores socialmente [...]” (HAHN in GIMENEZ; LYRA (Orgs.), 2016, p. 59).

Nessa conjuntura, o patriarcalismo sempre se ocupou da religião e da cultura sob o enfoque das tradições para determinar a estrutura social em que a mulher deveria ser sobreposta, provocando um espaço conflitivo de disputa entre os gêneros. Com base em tais constatações, é estabelecida uma premissa fundamental no que se refere ao gênero feminino, a qual está incluída em parâmetros de segregação e opressão ocasionados pela violência cotidiana imposta pelo poder masculino, qual seja, a constatação de que ser mulher na sociedade contemporânea é um rotineiro desafio, perante a resistência da ordem patriarcal de atribuir padrões sociais ideias de identidade à figura feminina. Nessa ótica, a violência contra a mulher é presente no entorno da sociedade, o que acarreta ao conflito do gênero em questão um incremento da construção de diversas ramificações das desigualdades.

Logo, tais repercussões migram para o terreno da (im) possibilidade de desmistificar o conflito eivado pela violência. Nesse particular, é imprescindível que se institua novos métodos de tratamento de conflitos em prol do gênero feminino diante das demandas sociais, para que se garanta o reconhecimento e a concretização dos direitos das mulheres, bem como a sua plena eficácia quando da desconstrução dessas incongruências entre os gêneros. Sobretudo, pode-se afirmar que a mulher “[...] é um ser religioso, ético e jurídico, por ser um ser que interliga, através da linguagem, realidade vivida e realidade a ser vivida” (HAHN in BERTASO; VERONESE; PIAIA (Orgs.), 2015, p. 27). Na medida em que o conflito se regula, tanto pela força quanto pela negociação, o método mais adequado é aquele que se utiliza da invocação da democracia e do diálogo de forma complementar (FREUND, 1995, p. 237).

À vista disso, no que concerne a aplicabilidade de métodos de tratamento de conflitos, a mediação “[...] representa uma autocomposição assistida, o processo pelo qual uma terceira pessoa facilita a comunicação entre as partes, almejando a solução e a prevenção de conflitos” (SALES, 2003, p. 40). Outrossim, a mediação se fundamenta no entendimento do conflito como uma evolução a partir do diálogo entre os agentes envolvidos, tendo por escopo fundamental promover um tratamento autocompositivo (tomar uma decisão), facilitando a comunicação e possibilitando o amadurecimento da situação projetada pelo conflito pelo pensar através da alteridade. Nessa conformidade “o mediador é quem oferece, através de seus métodos próprios, maior possibilidade de solução satisfatória de conflitos” (SALES, 2003, p. 40).

Observa-se, no que concerne à possibilidade de se aplicar a mediação nos casos de conflitos entre os gêneros, principalmente, referente a atribuição de papéis sociais impostos à figura da mulher, em face da necessidade de se originar pactos autocompositivos. Assim sendo, a Mediação Penal de

Gênero é caracterizada por ser uma técnica de comunicação não-violenta (CNV)⁷⁸ que pode ser utilizada de forma contributiva no que se refere à concretização de uma política de cidadania e fomento de uma cultura de paz diante da prática de crimes que envolvem violência contra a mulher. Sobretudo, “[...] a CNV serve como recurso valioso para comunidades que enfrentam conflitos violentos ou graves tensões de natureza étnica, religiosa ou política” (ROSENBERG, 2006, p. 31).

Dessa maneira, José Luis Bolzan de Moraes e Fabiana Marion Spengler estabelecem que com a ajuda no mediador,

[...] os envolvidos buscarão compreender as fraquezas e fortalezas de seu problema, a fim de tratar o conflito de forma satisfatória. Na mediação, por constituir um mecanismo consensual, as partes apropriam-se do poder de gerir seus conflitos, diferentemente da Jurisdição estatal tradicional na qual este poder é delegado aos profissionais do direito, com preponderância àqueles investidos das funções jurisdicionais (MORAIS; SPENGLER, 2012, p. 132).

Sobretudo, sabe-se que para ocorrer o entendimento do conflito entre os gêneros não somente é preciso que se determine o nexos causal entre o agente e o fato gerador da relação antagônica conflitiva, como também identificar o funcionamento e o contexto fatorial que manipula a evolução negativa do ato. Logo, insta discorrer que “[...] as ideologias foram grandes aliadas para a conservação de estruturas de desigualdade, que geram violência institucional, intrafamiliar, de gênero e doméstica” (HAHN in GIMENEZ; LYRA, 2016, p. 59).

Exemplo disso é que a relação entre mediação e direito penal encontra fundamentação no sentido de que, a consensualidade atingida pelo método da mediação como método de CNV atinge “[...] os critérios de carência e necessidade da tutela penal, de tal forma que o resultado seria a renúncia à tutela, seja pela satisfação da vítima, pela reparação do dano ou pelo alcance das finalidades preventivas, derivado da estabilização das expectativas normativas” (SICA, 2007, p. 78). Por conseguinte, é imprescindível mencionar que a mediação não deve substituir o processo e a pena, justamente por ser ela, uma proposta de complemento ao sistema penal, de forma que desconstrua a carga punitivista com que o direito penal encara a imposição das penas (SICA, 2007, p. 78). Nesse ínterim, “qualquer fracasso da mediação leva à recondução do caso ao sistema penal, na tentativa de impedir que a situação penal do delinquente seja agravada devido a esse fracasso” (DELMAS-MARTY *apud* SICA, 2007, p. 80).

Compreende-se, assim, que com a dinamicidade das relações conflitivas a mediação penal de gênero deve ser uma possibilidade no âmbito do direito de emergir teorias do conflito, as quais

⁷⁸ A comunicação não-violenta (CNV) é “[...] uma abordagem específica da comunicação – falar e ouvir – que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça” (ROSENBERG, 2006, p. 21).

demonstrem o entendimento da incongruência através do diálogo, de maneira que se utilizem de métodos que causem no “[...] outro, a diferença, ou seja, inscrever a diferença no tempo como produção do novo. O conflito como uma forma de inclusão do outro na produção do novo: o conflito como outridade que permita administrar, com o outro, o diferente para produzir a diferença” (WARAT, 2004, p. 61).

Dessa forma, os conflitos são extintos a partir do desenlace amorfo, “o conflito se acaba em uma espécie de corrupção que pode parecer interminável, não sabendo como sair finalmente do mal-estar, se procede a decomposição interna dos objetivos e das energias em ambos os campos” (FREUND, 1995, p. 208). Nessa ótica, os conflitos acabam quando ocorre a despolarização do ambiente conflitivo a partir da potencialização das partes envolvidas no liame quando da utilização de mecanismos de tratamento de conflitos e da condução do método por um terceiro:

Se trata de toda uma arte destinada a fazer fracassar a violência graças à intervenção de terceiros mediadores, que hábeis com o manejo da linguagem, dissolvem os impulsos passionais, filtram os motivos do conflito, expurgam as ameaças devido à relação antagônica, a distância pela proibição que há em toda a comunicação direta entre eles (FREUND, 1995, p. 208).

Nesse sentido, “[...] a mediação penal situa-se numa fronteira móvel ou, justamente, tem a pretensão de demarcar a fronteira da penalidade numa perspectiva mais humanista, menos inflexível e centrada na participação popular na administração da justiça” (SICA, 2007, p. 80). Outrossim, a norma penal vigente afeta o acesso à cidadania das mulheres vítimas de crimes praticados com violência no sentido de “perpetrar e cristalizar os estereótipos de gênero, fomentando a desigualdade nas relações de poder entre homens e mulheres. É a desigualdade dessas relações de gênero que gera um ambiente propício às situações de violência [...]” (SOUZA; ADESSE, 2005, p. 38-39).

Em suma, a Mediação Penal de Gênero é um método de tratamento de conflitos utilizado para analisar demandas sociais que visam estabelecer rupturas relacionadas ao gênero, classe e cultura em prol da emancipação das mulheres e em desfavor da violência que é presente no tecido social. À vista disso, é como se houvesse uma seleção papéis sociais impostos que devam integrar os segmentos exclusivos da sociedade sem que se contextualizem as especificidades de gênero. Sobretudo, a mediação reafirma a importância de se desconstruir tais impasses entre os gêneros, pois a construção da cidadania feminina na seara das discussões de gênero se dá através do empoderamento e da emancipação feminina, características que provocam o devido reconhecimento e a inclusão do gênero feminino na seara social.

3. Considerações Finais

A povoação de cotidianos por premissas que são totalizadas pela violência promove contornos conflitivos no que se refere às relações entre os gêneros. Nesse sentido, é necessário potencializar uma dialética que possibilite a construção de uma forma de alteridade que fragmente todo um pensamento enrijecido por dinâmicas operacionalizadas por um cunho violento. Em suma, é imprescindível que ocorra uma (re)significação democrática dos conflitos e das relações humanas a partir do diálogo como uma epistemologia pautada na humanização, promovendo a pacificação social e não uma relação binária constituída e manipulada pela instrumentalidade da violência a partir da vitória/derrota, amigo/inimigo.

Referências

DAHRENDORF, Ralf. *Homo Sociologicus*. Tradução de Manfredo Berger, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

FIORELLI, José Osmir. FIORELLI, Maria Rosa. MALHADAS JUNIOR, Marcos Julio Olivé. **Mediação e solução de conflitos: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2008.

FREUND, Julien. **Sociología del conflicto**. Traducción de Juan Guerrero Roiz de la Parra. Madrid: Ministério de Defensa, Secretaria General Técnica, D.I., 1995.

GEBARA, Ivone. **Quando as mulheres atraem violência**. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=77&cod_boletim=4&tipo=C3%B4nica>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet. SPENGLER, Fabiana Marion. **O mediador na resolução 125/2010 do CNJ: um estudo a partir do Tribunal Múltiplas Portas**. Águas de São Pedro: Livro Novo, 2016.

HAHN, Noli Bernardo. Algumas notas introdutórias sobre inter-relação entre Direito, Cultura e Religião. In: BERTASO, João Martins. VERONESE, Osmar. PIAIA, Thami Covatti (Orgs.). **Diálogo e Entendimento: Direito e multiculturalismo & políticas de cidadania e resolução de conflitos: tomo 6**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2015, p. 17-29.

HAHN, Noli Bernardo. Um direito com sabor de injustiças e humilhações: um ensaio relacionando hermenêutica de gênero e direitos humanos. In: GIMENEZ, Charlise Paula Colet. LYRA, José Francisco Dias da Costa. **Diálogo e entendimento: Direito, Multiculturalismo & políticas de cidadania e resolução de conflito: tomo 7**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2016, p. 51-70.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG.

LYRA, José Francisco Dias da Costa. A expansão do Direito Penal na Pós-Moderna Sociedade do Risco: O Controle Penal e suas (im) possibilidades. In: **(Re) Pensando Direito**. V. 1. Nº 2. 2011. P. 55-78. Disponível em: <http://local.cneccsan.edu.br/revista/index.php/direito/article/view/34>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

MORAIS, Jose Luis Bolzan de. SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e arbitragem:** alternativa à jurisdição!. 3 ed. rev. E atual. Com o Projeto de Lei do novo CPC brasileiro (PL 166/2010), Resolução 125/2010 do CNJ. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e Mediação Penal:** O Novo Modelo de Justiça Criminal e de Gestão do Crime. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2007.

SOUZA, Cecília de Melo; ADESSE, Leila. **Violência sexual no Brasil:** perspectivas e desafios, Brasília. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 2005.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca:** ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

Discurso de ódio nas redes sociais: o caso dos migrantes forçados no Brasil ⁷⁹

Discurso de odio en las redes sociales: el caso de los migrantes forzados en Brasil

Hate speech in social networks: the case of forced migrants in Brazil

Maria Fernanda Moretti Schneider⁸⁰

Resumo

O conflito entre os limites da liberdade de expressão e o discurso de ódio ganhou ainda mais destaque com o surgimento das redes sociais. A distância, a falsa sensação de anonimato e a pluralidade de opiniões proporcionadas pela rede corroboram para a violação dos direitos humanos e para o dissenso. Este trabalho teve como objetivo identificar o discurso de ódio aos migrantes forçados no Brasil, especificamente os haitianos, presente em comentários e postagens no Facebook – rede social mais utilizada na atualidade. A partir das ferramentas de busca propiciadas pela própria rede foi possível verificar expressões discriminatórias que, ao invés de propiciar o diálogo e o debate de opiniões, incitavam o ódio. Para o desenvolvimento desta pesquisa, os pensamentos e trabalhos de Castells, Bruggger, Stroppa e Rotherburg foram essenciais.

Palavras-Chave: Migrantes forçados; Discurso de ódio; Liberdade de Expressão; Redes sociais.

Resumen

El conflicto entre los límites de la libertad de expresión y el discurso de odio ha ganado aún más relevancia con el surgimiento de las redes sociales. La distancia, la falsa sensación de anonimato y la pluralidad de opiniones proporcionadas por la red corroboran para la violación de los derechos humanos y el disenso. Este trabajo tuvo como objetivo identificar el discurso de odio a los migrantes forzados en Brasil, específicamente los haitianos, presente en comentarios y posturas en Facebook - red social más utilizada en la actualidad. A partir de las herramientas de búsqueda propiciadas por la propia red fue posible verificar expresiones discriminatorias que, en vez de propiciar el diálogo y el debate de opiniones, incitaban el ódio. Para el desarrollo de esta investigación, los pensamientos y trabajos de Castells, Bruggger, Stroppa y Rotherburg fueron esenciales.

Palabras clave: Migrantes forçados; Discurso de odio; Libertad de expresión; Redes sociales.

Abstract

The conflict between the limits of freedom of expression and the hate speech has become even more prominent with the emergence of social networks. The distance, the false sense of anonymity and the plurality of opinions provided by the network corroborate to the violation of human rights and dissent. This work aims to identify the hate speech to forced migrants in Brazil, specifically Haitians, present in comments and posts on Facebook – the most used social network today. From the search tools provided by the network it was possible to verify discriminatory expressions that, instead of facilitating dialogue and debate of opinions, incited hatred. For the

⁷⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁸⁰ Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas; Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Curitiba, Paraná, Brasil; mfmschneider@gmail.com.

development of this research, the thoughts and works of Castells, Brugger, Stroppa and Rotherburg were essential.

Keywords: Forced migrants; Hate speech; Freedom of expression; Social networks.

1. Introdução

Estima-se que cerca de 122 milhões de brasileiros utilizem as redes sociais, um espaço que proporcionou uma comunicação mais horizontal, em que certas hierarquias foram deixadas de lado. Além disso, entre as características das redes estão o imediatismo, a falsa sensação de anonimato, a distância entre o emissor e o receptor da informação e a pluralidade de opiniões.

Em um local no qual a troca de ideias é facilitada, um problema também se torna evidente. O discurso de ódio presente nas redes não colabora para o debate, mas viola direitos humanos e promove o dissenso. A questão se agrava ainda mais quando as expressões discriminatórias são dirigidas a um público vulnerável, já que o acesso à internet passa também por barreiras econômicas. Muitas pessoas não têm sequer o direito de resposta.

Neste contexto, o objetivo do artigo é identificar como se dá o discurso de ódio nas redes sociais, especialmente contra migrantes forçados, como os haitianos. Para isso, recorreu-se a estudos bibliográficos acerca da liberdade de expressão e do discurso de ódio, bem como das redes sociais e da condição de deslocamento forçado. Também foi feita uma análise de discurso de alguns comentários postados na rede social de maior acesso na atualidade, o Facebook.

2. Liberdade de expressão x discurso de ódio

Com as mudanças e transformações do século XXI – evidenciam-se as inovações tecnológicas, como os aparelhos celulares portáteis, os mecanismos de busca na internet e o advento das redes sociais – é possível se deparar com uma diversidade de formas de expressão. Desde uma conversa com um vizinho porta a fora, um bate-papo ao telefone, uma vídeo chamada ou até mesmo o uso de perfis nas redes sociais. As maneiras de se comunicar são infinitas. Diante de tamanha oferta, um direito também ganha destaque e deve ser assegurado. A liberdade de expressão permite que os indivíduos participem da vida pública, fortaleçam e influenciem suas instituições (SANTIAGO, s/n).

A liberdade de expressão é um direito assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 – art. 19): “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão”. Além disso, a liberdade de expressão está prevista na Constituição Brasileira, no capítulo destinado à comunicação social, segundo o qual: “A criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição” (art. 220). Em outras palavras, a liberdade de expressão é totalmente garantida a não ser que confronte algum outro direito fundamental.

Por vezes, no entanto, o que ocorre é um exercício abusivo da liberdade de expressão, potencializado com a generalização do acesso à internet, que permite que as pessoas saiam da posição de receptores da informação e passem à de criadoras de conteúdos. Esses, divulgados de maneira espontânea, com acentuada velocidade de propagação e uma aparente possibilidade de anonimato (ROTHENBURG e STROPPIA, 2015).

Neste contexto, surge também o discurso de ódio. Segundo Silva et al (2011), esse tipo de fala é caracterizada por um conteúdo segregacionista, no qual é necessário um emissor (que se sente superior) e um receptor (que sofre a discriminação). É também preciso haver externalidade, isso é, o discurso de ódio só existe diante do conhecimento de mais pessoas que não o próprio emissor. Winfried Brugger (2007, p. 118) afirma que: “[...] o discurso do ódio refere-se a palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas”.

Mostra-se pertinente diferenciar a liberdade de expressão e o discurso de ódio. Por mais que a primeira seja considerada um direito fundamental, não é um direito absoluto. Isso significa que se o uso da liberdade de expressão ferir o direito constitucionalmente consagrado de outra pessoa, esse está sujeito à limitação e punição. A expressão discriminatória viola os direitos humanos e impede a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ONU, 1948 – art. 2).

2.1 Discurso de ódio nas redes sociais

A comunicação em redes ganha destaque na era da informação. Trata-se de “uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é, pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia” (COSTA Et Al, 2003, p. 73). Nesse sentido, as redes surgem como uma solução para a assimetria presente no sistema de informação entre grupos privados, públicos e estatais. Os sistemas que ficaram de fora da esfera comunicativa, com a comunicação em redes, conseguem um canal para ecoarem seus conteúdos.

Castells (1999, p.385) se refere à comunidade virtual como uma “rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. A definição de redes sociais apresentada por Marteleto (2001) também contempla a ideia de compartilhamento de valores e interesses que, para promover o fortalecimento da rede, dependem da replicabilidade da informação e do conhecimento.

Um estudo feito pela empresa de administração de redes sociais, Hootsuit – Digital in 2017 Global Overview – estabeleceu um panorama sobre a utilização das redes sociais no mundo por usuários da internet. De acordo com a pesquisa, a rede mais acessada em 2016 foi o Facebook, com 79% de utilização. A grande maioria desses usuários é da faixa etária de 18 a 29 anos.

No Brasil, o estudo constatou que 139.1 milhões de pessoas usam a internet, o que corresponde a 66% da população do país. Dessas, 122 milhões estão em redes sociais, o que representa 58% das pessoas. As redes também são consideradas a principal atividade *on-line*, acessadas semanalmente por 65% dos usuários.

As características do público pertencente às redes sociais foram descritas por Boyd (2007), são elas: permanência das interações, ou seja, aquilo que foi publicado permanece acessível; buscabilidade, que é a capacidade de busca das mensagens nas ferramentas, uma consequência da permanência; replicabilidade das mensagens, gerada justamente pela permanência e aumentada pela buscabilidade; presença das audiências invisíveis, isso é, aumento constante de usuários das redes.

Para Cabral (2015), as redes sociais facilitam a transmissão de opiniões pelas pessoas. Elas também geram uma falsa sensação de segurança – propiciada pela distância e pelo aparente anonimato – e são caracterizadas pelo imediatismo, no qual os usuários muitas vezes nem pensam antes de fazer uma publicação. Diante disso, elas culminam em um espaço capaz de suportar uma quantidade exacerbada de usuários com diferentes perfis. Nesse caso, a pluralidade de opiniões fica ainda mais evidente e o dissenso é praticamente inevitável.

Um levantamento realizado pelo projeto Comunica que Muda (2016), iniciativa da agência de publicidade Nova/SB, mostra em números a intolerância dos internautas. Entre abril e junho de 2016, um algoritmo vasculhou plataformas como Facebook, Twitter e Instagram em busca de mensagens e textos sobre temas polêmicos, como racismo, posicionamento político, homofobia e xenofobia. Foram identificadas 393.284 menções sobre esses assuntos, sendo 84% delas com abordagem negativa, preconceituosa e discriminatória. Quando o tema de busca foi xenofobia – aversão e discriminação dirigidas a pessoas de outras raças, culturas, crenças e grupos –, 84,8% das menções encontradas incitavam o ódio.

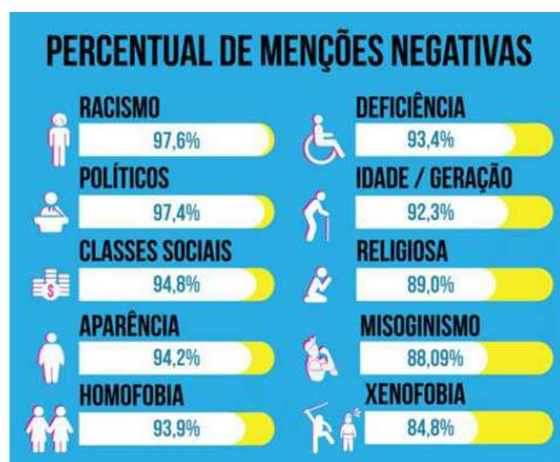


Figura 1

Fonte: Comunica que Muda, 2016.

De acordo com Bob Vieira (2016), diretor executivo da agência, ao contrário do que muitas pessoas pensam, o Brasil é, sim, um país intolerante. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado e a cada 11 minutos, uma mulher é estuprada. “As redes sociais fazem nada mais que amplificar esse ódio, reafirmar os preconceitos que as pessoas já têm”, destacou o empresário.

Neste sentido, há um agravante. Quando as vítimas do discurso de ódio forem pessoas ou grupos vulneráveis, ignorados ou oprimidos pelos grupos hegemônicos, o discurso de ódio torna-se ainda pior. Pois, provavelmente, não haverá condições adequadas de contrapor ideias, já que o acesso às novas tecnologias passa também pela superação de barreiras socioeconômicas (ROTHENBURG e STROPPIA, 2015).

2.2 O caso dos migrantes forçados no Brasil

De acordo com o relatório anual “Tendências Globais” (2015), que registra o deslocamento forçado ao redor do mundo com base em dados dos governos, de agências parceiras e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 65,3 milhões de pessoas encontravam-se deslocadas, por guerras e conflitos políticos e econômicos, até o final de 2015. Se comparado ao registro de 2014, quando foram detectados 59,5 milhões de indivíduos nessas circunstâncias, houve um aumento de 10% no índice. Essa é a primeira vez que o deslocamento forçado ultrapassa o marco de 60 milhões de pessoas.

No Brasil, segundo dados do relatório de 2016, do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) – órgão ligado ao Ministério da Justiça –, as solicitações de refúgio cresceram quase 3.000% nos últimos cinco anos. Passaram de 966, em 2010, para 28.670, em 2015. Até 2010, haviam sido reconhecidos 3.904 refugiados. Em abril de 2017, o total chegou a 8.863, o que representa aumento de 127% no acumulado de refugiados reconhecidos, incluindo reassentados.

Geralmente forçados a sair de seu país de origem em decorrência de guerras civis, perseguições, governos autoritários, crises políticas e econômicas, os refugiados ainda estão sujeitos ao preconceito racial e a xenofobia nos países de origem, mesmo por parte dos formadores de opinião.

Racista, autoritária e guiada por profundos interesses econômicos, grande parte da elite brasileira fez da imprensa um de seus principais instrumentos para a realização de seu projeto nacional, de caráter fortemente assimilacionista e

seletivamente xenófobo. Os imigrantes não são seres humanos, mas “braços”. Não migram, são “importados”. Devem ser parte de uma “multidão trabalhadora”, mas nunca os “perturbadores da ordem”. Devem ser “morigerados” e “industriosos” mas, se reivindicam direitos, são classificados como “agitadores” e “anarquistas”. Devem ser “assimiláveis”, sob o risco de suas comunidades se tornarem indesejáveis “quistos étnicos”. O imigrante é um bode expiatório muito bem-vindo no Brasil, principalmente se age sobre ele, ainda mais além, o corte de classe. (CAMPOS, 2015, p. 528)

Nas redes sociais, não é diferente. Tratam-se de manifestações odiosas no âmbito da internet que desafiam não só o espaço e o tempo global, mas ignoram qualquer limitação de ordem legal à violação de direitos fundamentais da pessoa humana (SOUZA e REBELATO, 2016).

Em busca realizada na rede social Facebook, com os termos “Imigrantes haitianos no Brasil”; “Imigrantes no Brasil” e “Xenofobia”, dentre várias postagens evidenciaram-se essas:



National Geographic Brasil 28 de junho de 2015 · 🌐

A jornada de sonhos e dramas dos [haitianos](#), o mais novo e crescente grupo de [imigrantes](#) do Brasil <http://abr.ai/1CidZAf>

Conexão Haiti
Castin Serge está sentado em um corredor na Chácara Aliança, abrigo de [imigrantes](#) em Rio Branco, capital do Acre. Ele olha fixamente para a frente e para baixo. Parece cansado. Com mãos inquietas e longas pausas, busca...

VIAJEAQUI.ABRIL.COM.BR | POR NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL

1,2 mil 52 comentários 174 compartilhamentos

Alexandre Abs Só vem homens em idade militar, para engrossar as frentes do MST e das Farc. Em uma cidade aqui do interior de SC, 10 de 10 haitianos examinados para admissão em uma empresa de corte de frango eram soro positivo para HIV. Estão vindo ocupar leitos hospitalares, pegar bolsa família e morrer no Brasil.
Curtir · Responder · 4 · 29 de junho de 2015 às 07:03

Lucas Lazaro Alves Vocês vão ver na hora que eles começarem a formar gangues começar a roubar... aqui nao tem emprego nem pra nos direito ...
Curtir · Responder · 2 · 29 de junho de 2015 às 07:28

Figura 2

Fonte: Facebook, 2015.



CartaCapital 19 de janeiro · 🌐

Em um país que trata seus nacionais negros como cidadãos de segunda classe, virou rotina a morte bárbara dos imigrantes. #CartaCapital #Justificando

Por que não nos indignamos com o tratamento dado aos imigrantes no Brasil?
Encontros que podem salvar vidas que têm sido sistematicamente ceifados pelo racismo.
JUSTIFICANDO.CARTACAPITAL.COM.BR | POR WINNIE BUENO

3,5 mil reações 92 comentários 607 compartilhamentos

Ney Nunes Imigrantes do oriente não devem entrar... Muita tralha no meio... fiquem por lá mesmo.
Curtir · Responder · 19 de janeiro às 16:45

Luiz Henrique Fogaça Nacionalidade não define caráter, ser chinês não é sinônimo de ladrão, nem brasileiro é sinônimo de ser ignorante
Curtir · Responder · 3 · 19 de janeiro às 16:54

Ney Nunes Ignorante é a PQP...
Curtir · Responder · 19 de janeiro às 19:16

Glauber Cavalcante Não gostamos de imigrantes e vamos votar em Bolsonaro para que isso não aconteça
Curtir · Responder · 19 de janeiro às 17:10

Sandra De Conti Nazista adestrado!
Curtir · Responder · 1 · 19 de janeiro às 20:52

Naly Pires Esse Povinho que posa de bons samaritanos, deveriam levar para casa e fazer campanha entre suas famílias para "adotá-los"
Curtir · Responder · 19 de janeiro às 18:46

Sandra De Conti Nazista bandido?
Curtir · Responder · 1 · 19 de janeiro às 20:53

Edjane Viana Moça para de ser louca, tá querendo defender o que entrando nos comentários pra xingar com tanto ódio? Se liga pessoa, vc tá defendendo os imigrantes com ofensas as pessoas na internet e acredita que isso muda alguma coisa no tratamento dado a eles?
Curtir · Responder · 21 de janeiro às 06:39

Beatriz Batista Que se danem os imigrantes!
Curtir · Responder · 20 de janeiro às 10:32

Figura 3

Fonte: Facebook, 2017.

Garotas de Direita 22 de abril · 🌐 👍 Curtir Página

Ain, esses "malvadão" que não querem imigrantes no Brasil, são só crianças inocent... não, peral 😊 #NãoÀLeiDeImigração
#Lika

"Nem todos são terroristas, existem muitas mulheres e crianças entre os refugiados."



👍 😊 🤔 1 mil 41 comentários 659 compartilhamentos

👍 Curtir 🗨 Comentar Comentários mais relevantes
➔ Compartilhar

Garotas de Direita Choca, né?
Pois bem, tem que mostrar pras pessoas entenderem o que será o NOSSO país em alguns anos.. #NãoÀLeiDeImigração
#Lika

Garotas de Direita · Responder · 51 · 22 de abril às 12:38

Holz Holzmann Nem fudendo kkkkk tô loco pra um desses vim fala merda pra mim pra eu meter a mão na cara Kkkkkk um dia realizo meu sonho de entrar pro Mossad e bater de frente com esses malditos
Curtir · Responder · 4 · 22 de abril às 12:40

Thiego Silva Tem que mostrar mesmo, esse desgraçados não vão invadir e colonizar aqui não.
Curtir · Responder · 2 · 22 de abril às 14:31

Amarildo Silva Eu aprendi que cobra pequena também tem veneno tem que mata no ninho no caso tão criando cobra pra morder nós mesmos
Curtir · Responder · 5 · 22 de abril às 14:40

Leslie Acioly Vai vendo... Não precisamos de mais terroristas no solo brasileiro. Já temos o bastante!
Obrigadal
Curtir · Responder · 4 · 22 de abril às 13:32

Flavia S. Araujo Não salva um, todos criaturas maléficas e fanáticas.
Curtir · Responder · 1 · 22 de abril às 20:33

Wanderson Oliveira E viva a diversidade cultural assim chamada pela merda da ONU..
Curtir · Responder · 2 · 22 de abril às 16:44

Carol Ribeiro Bando de demônio! Ah toma no cu 😊
Curtir · Responder · 1 · 22 de abril às 17:08

Figura 4

Fonte: Facebook, 2017



GAZETA DO POVO Gazeta do Povo ✓
12 de junho às 08:19 · 🌐

Nosso editorial mostra que o problema do terrorismo esconde um dilema muito maior: o que fazer com grupos que se recusam a assimilar os valores das sociedades que os acolhem? #GazetadoPovo



Editorial: terrorismo, xenofobia e multiculturalismo
GAZETADOPOVO.COM.BR

👍❤️😬 74 15 comentários 2 compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar Comentários mais relevantes ▾
➡ Compartilhar

Luciano Beraldo Te recebo na minha casa e você quer ditar as regras? Vai pra puta rampera que te pariu!
Curtir · Responder · 12 de junho às 15:04

Júnior Bocelli O que fazer? Mandem os desgraçados de volta pra merda da terra deles. Fácil demais!
Curtir · Responder · 12 de junho às 19:23

Gilmar Mota Dos Santos Esse povo tem que ser expulso...
Curtir · Responder · 2 · 12 de junho às 08:31

Figura 5

Fonte: Facebook, 2017.

Em todas as publicações, é possível observar uma série de expressões discriminatórias e de ódio. Na “Imagem 2”, um usuário da rede social expôs que dez haitianos estavam com HIV em Santa Catarina. Ele também generalizou que os refugiados iriam ocupar vagas em leitos de hospitais brasileiros e roubar o programa governamental de inclusão social, Bolsa Família. Além disso, disse que os homens, em idade militar, serviriam para “engrossar as frentes do

MST e das Farc”. Na mesma postagem, outro usuário comentou: “Vocês vão ver a hora que eles começarem a formar gangues e roubar”.

Na “Imagem 3”, usuários disseram não gostar dos refugiados, especialmente dos que são do Oriente. Além disso, falaram que eles deveriam fazer campanha para que fossem adotados. Uma pessoa ainda comentou a seguinte frase: “Que se danem os imigrantes”.

Na postagem seguinte, os refugiados foram referenciados por palavras de baixo calão, chamados de desgraçados, criaturas maléficas e fanáticas. Como se não bastasse, um usuário ainda ameaçou “meter a mão na cara” de um refugiado. Outro disse: “Não precisamos de mais terroristas no Brasil”, generalizando essa condição.

Na “Imagem 5”, usuários disseram ser necessário expulsar os refugiados. Um deles escreveu: “O que fazer? Mandar eles de volta”, em seguida, os referenciou com palavras de baixo calão. Outra pessoa disse não ser possível ditar regras em um país que não é o seu.

Em todas as postagens analisadas, observam-se claramente manifestações odiosas que encontram semelhanças em sua estrutura discursiva. O preconceito e as palavras de baixo calão – que servem para segregar e humilhar e, não, promover o diálogo acerca do tema refúgio – são recorrentes. Também é possível ver uma diferenciação entre o emissor, que se sente superior, e o receptor, colocado em uma posição inferior. Em nenhuma postagem um refugiado se defendeu das acusações, o que demonstra ainda mais essa diferença hierárquica, que, muitas vezes, não lhes permitem buscar seus direitos.

O artigo 20 da Lei 7.716/89 pune qualquer pessoa que praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional com pena de reclusão – que pode variar de um a três anos e multa, agravando ainda a pena se o crime for cometido por intermédio dos meios de comunicação como a Internet (agravada de 2 a 5 anos e multa, conforme o parágrafo 2º da mesma Lei). Apesar disso, verifica-se que a punição legal não tem sido suficiente para inibir o discurso de ódio, o que demonstra que na sociedade da informação ainda paira um sentimento de que seu âmbito ocorre à margem do Direito. (SOUZA e REBELATO, 2016).

3 Considerações finais

Com as inovações tecnológicas do século XXI, surge a sociedade da informação e com ela, diferentes formas de se comunicar. A liberdade de expressão é um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e também pela Constituição brasileira.

Apesar disso, muitas vezes, ocorre um exercício abusivo da liberdade de expressão, o que caracteriza o discurso de ódio. Potencializadas pelo surgimento das redes sociais – em decorrência da distância, da falsa sensação de anonimato e da pluralidade de opiniões –, as expressões discriminatórias corroboram para o dissenso e violam os direitos humanos.

Os milhares de refugiados no Brasil também são alvos frequentes do discurso de ódio. Constantemente humilhados por postagens e comentários nas redes sociais, eles são colocados em uma situação de inferioridade, a qual não favorece o debate de ideias, mas sim a perseguição, a xenofobia e o preconceito.

Sem ao menos ter chances de se defender – o acesso às redes passa por barreiras socioeconômicas –, os refugiados sequer podem lutar pelos seus direitos. Por mais que exista uma lei que puna o discurso de ódio, a impressão que fica é que a internet permanece como uma plataforma social à margem do Direito.

Referências

BOYD, DANAH. **WHY YOUTH (HEART) SOCIAL NETWORK SITES: THE ROLE OF NETWORKED PUBLICS IN TEENAGE SOCIAL LIFE**. MACARTHUR FOUNDATION SERIES ON DIGITAL LEARNING - YOUTH, IDENTITY, AND DIGITAL MEDIA VOLUME (ED. DAVID BUCKINGHAM). CAMBRIDGE, MA: MIT PRESS, PP. 119-142, 2007. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://PAPERS.SSRN.COM/SOL3/PAPERS.CFM?ABSTRACT_ID=1518924](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1518924)>. ACESSO EM: 27 JUN. 2017

BRASIL. **Constituição brasileira**, 1988.

BRASIL. **Lei 7.716/89**, de 5 de janeiro de 1989.

BRUGGER, WINFRIED. PROIBIÇÃO OU PROTEÇÃO DO DISCURSO DO ÓDIO? ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O DIREITO ALEMÃO E O AMERICANO. TRAD. MARIA ANGELA JARDIM DE SANTA CRUZ OLIVEIRA. **REVISTA DE DIREITO PÚBLICO**, V. 15 N. 117, JAN./MAR. 2007. DISPONÍVEL EM:< [HTTP://DSPACE.IDP.EDU.BR:8080/XMLUI/HANDLE/123456789/541](http://dSPACE.IDP.EDU.BR:8080/XMLUI/HANDLE/123456789/541)>. ACESSO EM: 26 JUN. 2017

CABRAL, SUELI. **POR QUE O ÓDIO SE REPRODUZ NAS REDES SOCIAIS?** 2015, JORNAL NH. DISPONÍVEL EM: < [HTTPS://WWW.JORNALNH.COM.BR/ CONTEUDO/2015/07/ESPECIAL/193824-POR-QUE-O-ODIO-SE-REPRODUZ-NAS-REDES-SOCIAIS.HTML](https://www.jornalnh.com.br/conteudo/2015/07/especial/193824-por-que-o-odio-se-reproduz-nas-redes-sociais.html)>. ACESSO EM: 28 JUN. 2017

CAMPOS, Gustavo Barreto de. **Dois séculos de imigração no Brasil: A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015**. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1, 3a. Editora São Paulo, Paz e Terra, 1999

COMUNICA QUE MUDA, Nova/SB. **Redes de Intolerância**, 2016. Disponível em: <<https://www.comunicaquemuda.com.br/redes-da-intolerancia/>>. Acesso em: 28 jun. 2017

CONARE. **Sistema de Refúgio Brasileiro**, 2016. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/justicagovbr/sistema-de-refugio-brasileiro-balano-at-abril-de-2016>>. Acesso em: 27 jun. 2017

COSTA, LARISSA ET AL. (COORD.). **REDES: UMA INTRODUÇÃO ÀS DINÂMICAS DA CONECTIVIDADE E DA AUTO-ORGANIZAÇÃO**. BRASÍLIA: WWF-BRASIL, 2003

FACEBOOK, Revista National Geographic Brasil, 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/RevistaNatGeoBrasil/posts/10155741964190704>>. Acesso em: 27 jun. 2017

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult
Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura - SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult
Artigos Completos

FACEBOOK, CartaCapital, 2017. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/CartaCapital/posts/1349189421769135>>. Acesso em: 27 jun. 2017

FACEBOOK, Garotas de Direita, 2017. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/garotasdedireita2/photos/a.1630181350630202.1073741828.1629853253996345/1798012940513708/?type=3>> Acesso em: 27 jun. 2017

FACEBOOK, Gazeta do Povo, 2017. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/gazetadopovo/posts/10156814108709572>>
<<https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017#ixzz4lOxZ4hGD>>. Acesso em: 27 jun. 2017

GLOBO. **Brasil cultiva discurso de ódio nas redes sociais, mostra pesquisa**, 2016. Disponível em:
<<https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017#ixzz4lOxZ4hGD>>. Acesso em: 27 jun. 2017

Hootsuit. **DIGITAL IN 2017 GLOBAL OVERVIEW**, 2017. DISPONÍVEL EM:

<[HTTPS://WEARESOCIAL.COM/SPECIAL-REPORTS/DIGITAL-IN-2017-GLOBAL-OVERVIEW](https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview)>.
ACESSO EM: 27 JUN. 2017

MARTELETO, REGINA MARIA. **ANÁLISE DE REDES SOCIAIS: APLICAÇÃO NOS ESTUDOS DE TRANSFERÊNCIA DA INFORMAÇÃO**. CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, BRASÍLIA, V. 30, N. 1, P. 71-81, JAN./ABR. 2001

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948

ROTHENBURG, Walter; STROPPIA, Tatiana. **Liberdade de expressão e discurso do ódio: o conflito discursivo nas redes sociais**, Santa Maria, mai.2015. Disponível em:
<<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/6-21.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017

SANTIAGO. **Liberdade de expressão**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/direito/liberdade-de-expressao/>>. Acesso em: 26 jun. 2017

SILVA, Rosane leal da et al . **Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira**. Rev. Direito GV, São Paulo, v. 7, n. 2, dec. 2011. p.445-468. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s18084322011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2017

UNHCR. **Global Trends forced displacement**, Geneva, jun. 2016. Disponível em:
<https://www.unhcr.org/576408cd7#_ga=1.246842439.256219594.1478012674>. Acesso em: 25 jun. 2017.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p. (Obra completa)

Novo Cinema Argentino: Mobilidades de Vertigens e Clausuras Perambulantes?⁸¹

Nuevo Cine Argentino: ¿Movilidades de Vértigos y Clausuras Deambulantes?

New Argentine Cinema: Vertigo Mobilities and Wandering Clauses

Prof^a Dr^a Sandra Fischer⁸²

Prof^a Doutoranda Aline Vaz⁸³

Resumo

O trabalho ocupa-se em olhar de perto para as seguintes obras do chamado Novo Cinema Argentino (NCA): *Rapado* (Martín Rejtman, 1992) e *Pizza, birra, faso* (Adrián Caetano, Bruno Stagnaro; 1998). Os filmes considerados integrantes (e até mesmo precursores) do NCA reiteram a indefinição de rumo das personagens que se encontram permanentemente em trânsito, em perambulações circulares, sem jamais alcançar o ‘chegar’ e o ‘acomodar-se’. Aparentemente, tudo que lhes é facultado é apenas a possibilidade de vagar à margem da sociedade e do ‘si mesmo’. Considera-se que tanto os jovens de *Pizza, birra, faso*, quanto Lucio de *Rapado*, no espaço predominantemente noturno e urbano de uma Buenos Aires assolada por crimes e delitos, não vão a lugar algum, mas constituem o que propomos chamar de ‘mobilidades de vertigens’, num certo estado de transe incentivado por acúmulos de eventos.

Palavras-Chave: clausuras perambulantes; mobilidades de vertigens; Novo Cinema Argentino; espaços estésicos e paisagens anestésicas.

Resumen

Este trabajo se encarga de examinar de cerca las obras del llamado Nuevo Cine Argentino (NCA) *Rapado* (Martín Rejtman, 1992) y *Pizza, birra, faso* (Adrián Caetano; Bruno Stagnaro, 1998). Las películas, consideradas integrantes (e incluso precursoras) del NCA, reiteran la indefinición del rumbo de sus personajes, quienes se encuentran en tránsito permanente, en deambulaciones circulares, sin conseguir “llegar” y “establecerse”. Aparentemente, todo lo que se les ha dado es la posibilidad de vagar al margen de la sociedad y dentro de sí

⁸¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁸² Pós-doutora em Cinema pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ) e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGCom/UTP); vice-líder do Grupo de Pesquisa “Desdobramentos Simbólicos do Espaço Urbano nas Narrativas Audiovisuais” (GRUDES, PPGCom-UTP / CNPq); Curitiba, Paraná, Brasil. sandrafischer@uol.com.br.

⁸³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGCom/UTP); pesquisadora associada ao GRUDES (PPGCom-UTP / CNPq); Bolsista Capes/Prosup; Curitiba, Paraná, Brasil. alinevaz900@gmail.com

mismos. Se considera que tanto los jóvenes de *Pizza, birra, faso*, como Lucio de *Rapado*, en el espacio predominantemente nocturno y urbano de una Buenos Aires, asolado por crímenes y delitos, no se dirigen hacia ningún lugar, sino que constituyen lo que proponemos llamar “movilidades de vértigos”, en un cierto estado de trance incentivado por la acumulación de eventos.

Palabras claves: clausuras deambulantes; movilidades de vértigos; Nuevo Cine Argentino; espacio estésico y paisaje anestésico.

Abstract

The study looks at the respective films of the New Argentine Cinema (NCA): *Rapado* (Martín Rejtman, 1992) and *Pizza, birra, faso* (Adrián Caetano, Bruno Stagnaro, 1998). The films considered in the NCA reiterate the lack of direction of the characters that are permanently in transit, in circular wanderings, without ever reaching the 'arrive' and the 'accommodate'. Apparently, all that is allowed to them is only the possibility of wandering on the margins of society and the 'self'. It is considered that the characters in the predominantly nocturnal and urban space of a Buenos Aires desolated by crimes and crimes, go nowhere, but constitute what we propose to call 'vertigo mobilities', in a certain state of trance stimulated by accumulations of events.

Keywords: wandering enclosures; vertigo mobilities; New Argentine Cinema; esthetic spaces and anesthetic landscapes.

1. Introduzindo o Novo Cinema Argentino

O Novo Cinema Argentino (NCA) constitui-se, recorrentemente, como campo do sintoma de uma sociedade ferida e desamparada, seja na perspectiva da memória, marcada pela última ditadura de fim de século, encerrada em 1983, ou pelo governo neoliberal que viria a ser responsável por novas crises econômicas durante os anos 90. Para Andrea Molfetta (2012, p. 179), o cinema que se estabelece nas fendas neoliberais caracteriza-se por um clima de “apatia, depressão e decadência, do pessoal ao nacional, em suma, falta de esperança”. Rocío Gordon (2017), ao olhar de perto para o cinema de Lucrecia Martel, diretora representativa da nova geração de cineastas do NCA, desenvolve uma reflexão a respeito daquilo que considera uma tendência do *nadismo*, em que as cotidianas perguntas “¿Cómo estás?” ou “¿Cómo andás?” seriam apaticamente respondidas pelos argentinos com “*Nada, bien, acá ando*” ou “*Nada, acá trabajando/estudiando/leyendo...*”. Esse *nada* que impregna o discurso de uma sociedade absorta em um mundo, supostamente, colocado em dúvida, para a autora, re-apresenta na tela do cinema uma *narrativa da suspensão*, projetando as sombras históricas, por meio de tramas que, por vezes, tratam apenas de temas, de imagens, de instantes, concatenação infinita de ações, de durações e de casualidades, enclausurando personagens numa promessa ou prenúncio contínuo, sem que, efetivamente, nenhuma mudança ocorra.

Malena Verardi (2009) observa no Novo Cinema Argentino a busca por colocar em cena uma vinculação com o mundo – a inclusão de espaços físicos e sociais reconhecíveis cria uma

tensão entre a representação e o representado, que para nós irá sugerir novas proposições, estruturações e leituras de potências indicadas pelos elementos cinematográficos e, em certa medida, reconhecidas no campo extradiegético. Ana Amado (2009) adverte que o NCA, característico por experimentar uma estética atenta a significações de transcurtos históricos e suas consequências, não se consolida pelo vínculo obrigatório entre cinema e realidade política e/ou social, mas pela construção de uma politicidade, pensada como um sintoma, que permeia as esferas do pessoal e do social, entrelaçando a ordem do público e do privado, ou seja, uma ordem social que infere nas subjetividades de personagens que perambulam em torno de si mesmas.

Nessa perspectiva, no NCA não há crítica direta às políticas públicas, mas personagens que vivem os efeitos de poderes excludentes, em cotidianos marcados por crises pessoais – como metonímias de conflitos nacionais. A partir dos pressupostos, buscamos um diálogo com Ana Amado (2009, p. 12), ao levantarmos, a partir de sua obra *La imagen justa: cine argentino y política (1980-2007)*, a seguinte questão: por intermédio de que seleção de imagens e de narrações opera a memória, como prática individual e/ou coletiva, na construção de imaginários estéticos e políticos? Como *corpus* que elege procedimentos visuais e narrativos para inferir determinados processos sociais nas interrelações estéticas e políticas no plano simbólico, selecionamos os filmes *Rapado* (Martín Rejtman, 1992) e *Pizza, Birra, Faso* (Adrián Caetano, Bruno Stagnaro; 1998), como inscrições de personagens *à margem de...*, que poderão estar encerradas em *mobilidades de vertigens* ou *à deriva em clausuras perambulantes*.

2. *Rapado e Pizza, Birra Faso*: personagens errantes

Pertencente a uma classe média atormentada pela opressão e carente de oportunidades o protagonista Lucio, de *Rapado*, devido à uma inerente mediocridade que impregna o lugar que ocupa socialmente, é um jovem apático, aparentemente sem nenhuma ocupação (não há indícios de que estude ou trabalhe), que tem a motocicleta roubada em uma das típicas noites em que perambula pela capital argentina. Essa contravenção se reitera na cidade, inclusive por intermédio da ação da própria personagem que alimenta a circularidade de crimes: após ter perdido a moto, Lucio caminha descalço por Buenos Aires – utilizando dinheiro falso, não consegue embarcar num ônibus; furtando uma moto, tenta deixar a cidade, mas por problemas mecânicos precisa recuar para casa, novamente, a pé.

Em nossa análise identificamos e selecionamos planos que reiteram as personagens emparedadas em *Rapado* (figura 1), o que chamaremos de *quadriculamento*⁸⁴ às avessas: no lado externo aos ambientes privados, Lucio não está fora desse sistema, está ‘à margem de...’ – aqui, o avesso não é oposição, mas o lado que revela as imperfeições de um sistema falido – como as costuras de um tecido que são mantidas ocultas, Lucio é uma presença clandestina, no sentido de um despertencimento a uma estrutura a qual integra⁸⁵. As paredes são edificações físicas e simbólicas que podem proteger as vidas íntimas, privilegiando estéticas da segurança, mas também criando barreiras, emparedando aquilo que não pode ser compartilhado no ambiente público, segredos e atrocidades podem ser revestidos de uma estética arquitetônica que ao invés de acolher, oprime, esconde e evita possibilidades de fuga – paredes que configuram calabouços – aqueles pertencentes aos centros de detenção, como também aqueles que se constituem como casas que abrigam violências domésticas, opressões de diversas ordens. Essa dinâmica concilia-se com o *princípio do quadriculamento* (FOUCAULT, 2014), onde na relação do sujeito ocupando ambientes físicos, as experiências são ‘achatadas’ e diluídas – são categorizadas e organizadas em prol da ordem e dominação. Lucio em reiterados enquadramentos não está *quadriculado* nos interiores das construções arquitetônicas, ao contrário encontra-se emparedado do lado de fora – essa situação configura as interdições comunicacionais entre os “corpos protegidos” por construções arquitetônicas e normativas, em geral, advindas de sistemas autoritários e opressores e os “corpos à deriva” abandonados ao não pertencimento, à marginalidade de um sistema exclusivo. Fora de ambientes fechados, particularizados pelas paredes protetoras e limítrofes, a personagem não se encontra despida dessa estrutura, seu corpo perambulante veste-se do avesso – no lugar do público, os *quadriculamentos* também estão presentes, ressignificados pelas fronteiras sociais que simulam certa possibilidade de movimentar-se, porém, sem deixar de controlar o ‘para onde’ e ‘para que’ se vai, impondo sempre um retorno ao *quadriculamento* imposto pelas dinâmicas sociais de ordem hierárquica, quando não paralisadoras, vertiginosas.

⁸⁴ O conceito de *quadriculamento* é tratado por Michel Foucault (2014, p. 141) a partir do princípio da clausura, em que os “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, mas de romper as comunicações perigosas [...]”.

⁸⁵ Aproximação aos estudos de Sandra Fischer: *a poética do deslugar* no cinema contemporâneo de ficção a partir do duplo vínculo, dos desvios comunicacionais e das incomunicabilidades afetivas. Na situação de *deslugar* o sujeito *não está dentro e não está fora*, trata-se de um sujeito semiótico que *pertence sem pertencer*, assolado pelo desconforto e estranhamento.



FIGURA 1 – Frames do filme *Rapado*.

Em *Pizza, Birra, Faso* o protagonista Córdoba, desempregado, vive de pequenos golpes na cidade de Buenos Aires; é uma personagem desterritorializada, que sai de sua cidade natal, certamente em busca de novas oportunidades, e acaba marginalizada por uma metrópole que não lhe garante inclusão. Em torno do *Obelisco*, o conhecido monumento histórico da cidade, Córdoba e os amigos fazem planos de assaltos à mão armada e tentam sobreviver – em já prenunciada falência de sucesso.

Se em *Rapado* não há planos abertos da cidade de Buenos Aires, em *Pizza, Birra, Faso*, é possível vislumbrar a cidade ao horizonte, a famosa *Avenida 9 de Julio* e seu emblemático *Obelisco* (figura 2), com sua forma fálica retentora de poder patriarcal. Entretanto, os planos não inserem as personagens no enquadramento urbano, poderiam vir a ser imagens de apropriações, mas funcionam meramente como imagens contemplativas, as quais as personagens não pertencem, estão sempre “à margem de...”, quando não cometendo delitos, as vemos frequentemente estiradas ao chão (figura 3), cena comum entre moradores de rua, oprimidos pela rotina da cidade do fingir não ver aquilo que não se esconde, a exclusão social inerente a ambientação urbana, econômica e política. Abaixo da imponente arquitetura do *Obelisco*, as personagens em situação de impotência reclamam da fome, Sandra deseja comer em uma mesa – Córdoba aponta a impossibilidade, pois não podem pagar para sentar-se em um estabelecimento. Nessa conjuntura, as personagens são apequenadas pela exclusão social, apenas vistas quando perseguidas pelos seus delitos.

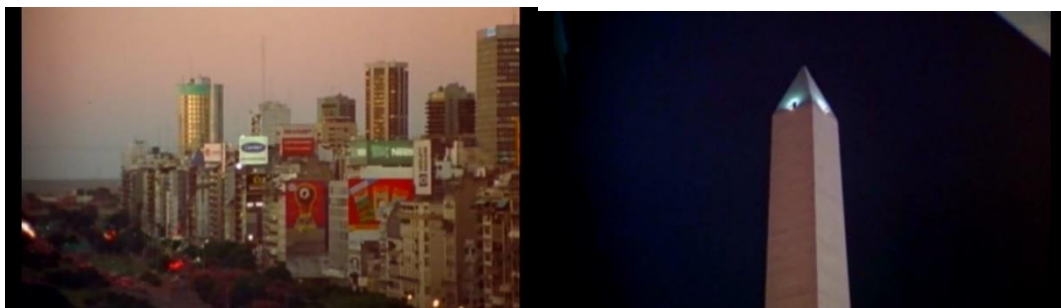


FIGURA 2 – Frames do filme *Pizza, birra, faso*.



FIGURA 3 – Frames do filme *Pizza, birra, faso*.

Espécie de líder do grupo, o jovem Cordobês, desterritorializado de seu local de origem, pretende realizar uma nova migração, agora um movimento transnacional – com a namorada grávida, planeja embarcar para o Uruguai. Sempre em suspensão, a situação “à deriva” de Córdoba efetiva-se por meio de uma bala disparada por um policial, interrompendo seu plano de embarcar no navio com a mulher amada e o filho – desse modo, inferindo os governos militares, responsáveis pela castração da família nuclear – pai, mãe e filho – conferindo a crise da tríade familiar pós-ditaduras. Com a morte de Córdoba ao fim da película, a jovem mãe embarca no navio com o filho no ventre, este que nascerá órfão de pai em terras uruguaias – assegurando à mulher o lugar de progenitora de futuro possível, longe das inerentes violências que ali se reiteram. O plano de sua saída é acompanhado do distanciamento da câmera que se movimenta com o navio, focada a olhar para o lugar de origem que vai sendo deixado para trás (figura 4), revela a nostalgia da partida, uma noiva apaixonada que deixa seu parceiro sob o domínio de forças militares (sem que possa ver e que tenha consciência da brutal violência que irrompe a vida do companheiro) – sentimento típico de exilados que acabam por separar-se dos entes queridos que permanecem em terras opressoras.



FIGURA 4 – *Frame* do filme *Pizza, birra, faso*.

3. Inconclusões perambulantes

A partir das reflexões expostas, o presente estudo recorta e analisa, nos filmes selecionados – *Rapado* e *Pizza, Birra, Faso* – enquadramentos e imagens que destacam e evidenciam: 1) *quadriculamentos* (FOUCAULT, 2014) que, não obstante permitirem certa mobilidade, não viabilizam saídas, preservando uma tradição de exclusão, violência e opressão; 2) personagens que perambulam por espaços estruturados por um sistema de clausuras que protege jamais e controla sempre, nos quais vigoram políticas sociais que não estimulam a inclusão.

Lucio, em *Rapado*, não consegue deixar o lugar que lhe é determinado: mesmo infringindo a lei e tentando sair do sistema vigente, invariavelmente acaba retornando para casa, mantendo sua invisibilidade tipicamente classe média, aprisionado nas malhas de uma *clausura perambulante* – dada pela reiteração de idas e vindas infrutíferas, saídas frustradas e retornos inevitáveis; em *Pizza, Birra, Faso* o jovem Córdoba, por seu lado, desprovido de um lugar para retornar, sem casa, desterritorializado, impedido de deixar Buenos Aires, de sair de um sistema que lhe condenara à exclusão e ao desamparo, acaba encontrando, em meio a uma *movilidade vertiginosa*, a morte (aqui, o termo ‘vertigem’ associado aos sinônimos desmaio, síncope, desfalecimento). As personagens que protagonizam as obras cinematográficas em pauta não se apropriam do lugar que deveria promover o habitar: a Buenos Aires de ambos os filmes não se

apresenta como um *espaço estésico* – constituído de afeto, compartilhamentos e interações sensíveis –, mas sim como *paisagem anestésica* – campo propício a clausuras e interdições (FISCHER; VAZ, 2018), perfazendo uma narrativa permeada de oscilações e anacolutos⁸⁶, em que personagens desreferencializadas perambulam por trilhas e veredas que conduzem de nada a lugar nenhum.

Referências

- AMADO, Ana. *La imagen justa: cine argentino y política (1980-2007)*. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- FISCHER, Sandra; VAZ, Aline. O lugar da morada no cinema de Lucrecia Martel e de Pablo Trapero: paisagens anestésicas ou espaços estésicos? *Rumores*, v. 12, n. 23, p. 221-241, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GORDON, Rocío. *Narrativas de la suspension: una mirada contemporánea desde la literatura y el cine argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Librería, 2017.
- MOLFETTA, Andrea. Cinema argentino: a representação reativada (1990-2007). In: BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando. (Org.). *Cinema mundial contemporâneo*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 177-192.
- PIZZA, BIRRA, FASO*. Direção: Adrián Caetano; Bruno Stagnaro. Argentina. 1998. DVD. (92 min).
- RAPADO*. Direção: Martín Rejtman. Argentina. 1992. DVD. (75 min)
- VERARDI, Malena. El Nuevo Cine Argentino: claves de lectura de una época. In: AMATRIAIN, Ignacio (Org). *Una década de nuevo cine Argentino 1995-2005: industria, crítica, formación, estéticas*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS, 2009.

⁸⁶ Importante lembrar que o termo ‘anacoluto’ (figura de linguagem que configura uma quebra de estrutura) vem do latim *anacoluthon*, que por sua vez origina-se do grego *anakólouthos* – ou seja, ‘não seguir o caminho’, em tradução literal. Note-se que as contravenções cometidas pelas personagens – e contra elas – criam diversas quebras na ordem social e impedem, em movimentos de retornos ou em permanentes encerramentos em diferentes instâncias, que as mesmas avancem em suas caminhadas e desenvolvam seus percursos.

Escrita Epistolar – cartografias de uma epistemologia feminista ⁸⁷

Escritura Epistolar - cartografías de una epistemología feminista

Epistolary Writing - Maps of a feminist epistemology

Camila Ribeiro de Almeida Rezende ⁸⁸

Resumo

A estética de um texto acadêmico não reflete somente nossas influências teóricas; ela é, antes de tudo, um meio de expressão. Deste modo, a escolha por como escrever um texto não está relacionada apenas ao molde que se é cobrado, ela é também baseada em uma biblioteca de referências que vamos nutrindo. Quando nos questionamos sobre as influências teóricas que fundam nossos saberes, há em suas bases muitas mulheres? Dentre elas, há muitas mulheres negras? Quais são as nacionalidades? E pensando no gênero acadêmico, como os grupos sócio-acêntricos se comportam diante da cobrança de uma escrita padrão? Nessa estética, que também é ética, o que se imprimem/exprimem deles? Partindo desses questionamentos como dispositivos, busco refletir neste artigo sobre a escrita acadêmica, focando nas implicações epistemológicas existentes entre a forma e o conteúdo. O gênero acadêmico é técnico e regulado e, portanto, busca negar uma escrita pessoal, emotiva, de experiências subjetivas. Ademais, menos que uma tentativa de universalizar uma forma, é a negação de alguns conteúdos e temas, que somente são passíveis de materialização sobre uma estética Outra. Ao refletir sobre essas questões, utilizo a minha própria escrita para isso. Desse modo, escolho uma escrita epistolar, no sentido proposto por Deleuze e Guattari, como uma espécie de literatura menor, que se configura como escolha e posicionamento ético/estético capaz de fomentar a reflexibilidade do processo da escrita e de cartografar algumas desestabilizações dos saberes consagrados, o que as epistemologias feministas permitem.

Palavras-Chave: escrita acadêmica; escrita epistolar; epistemologia; feminismo; subjetividades.

Resumen

La estética de un texto académico no refleja solamente nuestras influencias teóricas; ella es, ante todo, un medio de expresión. De este modo, la elección sobre cómo escribir un texto no está relacionada solamente con un molde exigido, ella también está basada en una biblioteca de referencias que vamos nutriendo. Al cuestionarnos sobre las influencias teóricas que fundan nuestros saberes, ¿encontramos en sus bases muchas mujeres? Y entre ellas ¿cuántas son negras? ¿De qué nacionalidad son? Y pensando en el género académico ¿cómo se comportan las minorías ante la exigencia de una escritura estándar? En esa estética, que también es ética, ¿qué se imprime/expresa de ellas? Partiendo de estos cuestionamientos como dispositivos, buscaré reflexionar en este trabajo sobre la escritura académica, enfocando en las implicaciones epistemológicas existentes entre la forma y el contenido. El género académico es técnico y regulado, y por lo tanto niega una escritura personal, emotiva, de experiencias subjetivas. Menos que un intento por universalizar una forma, es la negación de algunos contenidos y temas, que

⁸⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁸⁸ Doutoranda em Sociologia; Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – PPGS-UFPR; Mestra em Artes, Cultura e Linguagens pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGACL-UFJF; Membro e assessora de escrita no Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica – CAPA – da UFPR; Curitiba, Paraná, Brasil; camilararezende@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

solamente son pasibles de materialización sobre una estética Otra. Al reflexionar sobre esas cuestiones, estaré utilizando mi propia escritura. De este modo, optaré por una escritura epistolar, en el sentido propuesto por Deleuze y Guattari, como una especie de literatura menor, que se configura como elección y posicionamiento ético/estético capaz de fomentar la reflexividad del proceso de escritura y de cartografiar algunas desestabilizaciones de los saberes, lo que las epistemologías feministas permiten.

Palabras claves: escritura académica; escritura epistolar; epistemología; feminismo; subjetividades.

Abstract

The aesthetics of an academic text do not only reflect our theoretical influences; it is, above all, a form of expression. Therefore, the choice for how to write a text is not only related to the required mold, but it is also based on a myriad of references we nourish. When we question ourselves about the theoretical influences that support our knowledge, are there women in their foundations? Among them, are there many black women? What are their nationalities? And, regarding the academic genre, how do non-centralized social groups behave in face of the requirement of a standard of writing? In this aesthetics, which is also ethics, what is impressed/expressed from them? In the present article, these questionings serve as tools for me to reflect on academic writing, focusing on the epistemological implication within form and content. The academic genre is technical and regulated and, thus, seeks to deny any writing that is personal, emotional, of subjective experience. Moreover, less than an attempt to universalize a form, this genre is the negation of some contents and themes that are only subjected to materialization over an Other aesthetic. To this end, when reflecting on this questions, I use my very own writing. Thus, I choose an epistolary writing, as proposed by Deleuze and Guattari, a form of minor literature, which is characterized as a choice and ethical/aesthetical positioning capable of supporting the reflexivity of the writing process and of mapping several destabilizations of enshrined knowledge, which is what feminist epistemologies endorse.

Keywords: academic writing; epistolary writing; epistemology; feminism; subjectivities.

1. Querida pessoa

Este é um artigo acadêmico, mas sua estética não é aquela que convence e fornece credibilidade através de um texto padrão. É um artigo que discute escrita e, portanto, é preciso apresentá-lo sob uma forma Outra. Note que as palavras epistolar e epistemologia presentes no título soam como algo complexo, mas não passam de uma Outra maneira de dizer que este texto é, na verdade, uma carta em que lhe conto sobre os processos que permeiam a construção do conhecimento e as desigualdades presentes nessa construção. A intenção é causar um afastamento das práticas automáticas de escrita e leitura acadêmica, a fim de compreender os bastidores que as constituem. Para isso, faço uso de uma escrita epistolar, pois dentro de uma cultura falocêntrica ela foi vista como uma espécie de literatura menor (no sentido proposto por Deleuze e Guattari), praticada sobretudo por mulheres. Penso também, que essa escrita nos aproxima, ao ler esta carta, você atribui sentidos a ela. Esses sentidos podem ser convergentes ou não, e não há problema nisso, pelo contrário: a potencialidade está na abertura e na

imprevisibilidade da troca. Assim, cartografar os caminhos do conhecimento e dar-lhe um formato de carta me permite materializar um pensamento e, ao mesmo tempo, refletir juntamente com uma epistemologia feminista a estética de inscrição e expressão do próprio conhecimento.

Por mais que eu tente seguir desviante nesta escrita, não posso evitar o uso de alguns padrões acadêmicos. Digo isso tendo em vista que a interpretação de um texto não convencional, que fuja ao cânone (cito o cânone acadêmico europeu e norte-americano como os principais), pode ser tanto compreendida como uma escrita revolucionária, de abertura, como também uma incapacidade da autora em executar um modelo, ou não saber escrever conforme a regra. Posso eu ser uma incompetente ou uma pesquisadora desviante que se interessa pela forma. No entanto, a verdade é que eu ainda estou presa às normas e dependo delas. Contudo, independentemente do rótulo que me defina, a questão que me atormenta é o COMO. A escolha de “como” escrever um texto. Essa escolha não está relacionada apenas a um molde que se é cobrado, ela está diretamente ligada a uma biblioteca de referências que vamos nutrindo. Essa nutrição alimenta um corpo teórico, um corpo textual e, sobretudo, o nosso próprio corpo. Nos alimentamos de escritas que elegemos como inspiradoras, propostas que admiramos, formas que nos tocam. Será que somos capazes de identificar a origem desses alimentos? Eles são provenientes de muitas mulheres? Quantas são negras? Quais as nacionalidades?

Gostaria também de lhe avisar que utilizo citações nesta carta. Sei que elas “estragam” a fluidez dessa nossa conversa. Mas elas também não deveriam “estragar” a fluidez dos cânones de escrita acadêmica? O que elas são senão partes de um corpo textual de um Outro, retiradas e jogadas em meio a um outro corpo que construímos? E o que é a paráfrase senão a tentativa de esconder o corpo do Outro com o nosso próprio corpo? Eu não gosto de paráfrases. Eu gosto das citações. Gosto da sua estranheza autoritária. Gosto quando ela diz as coisas por mim. Muitas vezes ela chega participando do texto sem nem ao menos ser apresentada:

Convencionou-se chamar uma certa escrita de “acadêmica” e elegê-la como a forma prioritária e reconhecida de expressão dos estudos e pesquisas realizados nas universidades. “Eu” escrevo, “nós” escrevemos ou escreve-“se” denotaria o estilo de cada um. Mas de que estilo se trata: linguístico ou ético? Na maioria das vezes a escrita “científica” deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de “erros” superados. (MACHADO, 2004, p.147).

Eu li esse trecho de MACHADO e achei tão bonito. Fui procurar quem era MACHADO. Machado era Leila, que também era Domingues. Leila Domingues Machado era ela. Nossas caligrafias se convertem nessa forma/estética/ética Times New Roman 12. Sou REZENDE, não Camila. O que me imprime no texto? A reprodução de ideias de um Outro, ou a produção do Outro em minhas ideias? Quando me leem, como me imprimem-exprimem? Quando me citam, como me apresentam? Qual o espaço para a minha singularidade? Daqui para frente nesta carta, te peço que antes de ler as citações, tente imaginar as vozes propositalmente femininas, por detrás de sobrenomes masculinos. Tente imaginar o timbre das vozes que participam em nossa conversa. Vozes que não apresentarei previamente, justamente para lhe instigar uma curiosidade sobre as suas trajetórias, e uma reflexão sobre a frieza com que se dão os apagamentos da escrita acadêmica.

Quando Leila (MACHADO), em seu trecho, nos diz sobre os “erros” superados que não são mostrados na escrita, sinto-me levada para um longe dentro de mim mesma. Os meus pensamentos, lembranças e vivências se entrelaçam em um movimento de reviravolta contínua, selecionando tudo aquilo que sempre aprendi na carreira acadêmica a evitar e a não fazer. Aprendemos que o que é “supérfluo” e ordinário não é digno de preocupação e nem é legítimo. Assim vamos aprendendo a classificar e a hierarquizar a importância das coisas. Isso se reflete no processo da escrita, da pesquisa e da vida. Isso se reflete diretamente na produção, disseminação e assimilação do conhecimento. Quanto mais afastamos as banalidades e as emoções da pesquisa e da escrita, mais somos vistos como profissionais e competentes. Note também que não são todas as emoções que precisam ser afastadas, há uma hierarquia nessa lógica, que é uma lógica cartesiana. Existem emoções positivas e potentes para a ciência, como a emoção da descoberta, da segurança, do fazer produtivo. Em contrapartida, existem aquelas emoções que desestabilizam, emoções de insegurança, dúvida, emoções de um corpo que escreve em meio às crises políticas, pessoais e existenciais. Essas emoções não são bem-vindas ao fazer científico. Não é possível que você não sabe fazer pesquisa e escrever sem ser dominada por essas bobagens!

Chego a refletir também, que ter você como leitora ou leitor – não somente em meu imaginário, mas na realidade de intenção deste artigo – direciona a minha escrita, as linhas do texto, paisagens, caminhos e escolhas. É próximo ao que evidencia Foucault – que o olhar disciplinador do outro constrói meu próprio olhar e meu texto. Neste processo de construção não estou sozinha. Questões como: *O que você gostaria de ler neste texto? Quais critérios escolherá para o valorar? Quais*

potências deste corpo textual que crio são capazes de ir ao encontro das potências do seu corpo – me acompanham. Não posso negá-las e nem apagá-las. Você permanece aqui no meu imaginário, acompanhada de tudo aquilo que se quer consigo nominar.

Neste momento do texto, compreendo o quão necessário e importante é te apresentar como este artigo está organizado. Nele, busco refletir sobre algumas questões que me disparam interesse, quais sejam: sendo o gênero de escrita acadêmica construído (a priori) por uma perspectiva masculinista branca que idealiza o sujeito neutro e racional, quais as tensões que a epistemologia feminista gera neste formato ao tentar se materializar nele? A partir de uma epistemologia feminista, os temas (conteúdos) “relevantes” se modificam, mas será que a escrita (forma) continua a mesma? Logicamente, dado o caráter conciso de artigo, a proposta é refletir com essas questões e não respondê-las de maneira cabal. Elas são dispositivos para a construção deste texto, e não sentidos fixos.

Para isso, me apropriarei do método cartográfico proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Este método foi sensivelmente perscrutado por Suely Rolnik e, por esta razão, neste texto utilizarei a voz dela (que antropofageia Deleuze e Guattari), porque muito me agrada o coro de três autores encarnado em sua voz feminina. Como define:

O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. (ROLNIK, 2007, p.65).

Escrever um artigo, permear autores, leituras e discussões, transformar pensamento/conhecimento/ideias em texto não são para mim apenas transmissão e compartilhamento de conhecimento. É criação! Este processo consome tempo, intenção, corpo, pensamento, às vezes tiram o sono, gera insegurança, orgulho, ideias, reações. Este processo é também “alimento”. Assim como Suely cria essa paisagem do cartógrafo em busca de alimento, também a enxergo na mesma intensidade. Me alimento a todo tempo. Há alimentos dos quais não gosto. Há outros os quais não vivo sem. Alguns outros não me agradam tanto, mas são necessários para minha sobrevivência. Tantos outros eu amo... mas tenho de consumi-los com prudência. Este artigo se configura, assim, como um movimento de escolha e combinação: diante de uma vasta teoria

acadêmica, uma quitanda de alimentos extremamente frescos para mim, qual combinação fazer? Quais misturas favorecem as intensidades que percorrem no meu corpo e quais vão ao encontro do corpo da escrita que pretendo entender e construir? E se me proponho a fazer esta mistura, qual o espaço para os alimentos isolados, intocados?

O caminho que percorro neste texto não é o caminho da objetividade e da linearidade. A escolha de autoras e autores e as possíveis relações com a escrita acadêmica estão conectadas às minhas experiências pessoais. Busco construir nesta escrita o processo que me sucedeu: um amalgamado de novos conteúdos que se conectam e que criam um sentido próprio.

Refleti sobre isso durante um bom tempo. Compreendi e assumi que não é possível delimitar onde se inicia a ideia do Outro e onde ela termina no âmbito das minhas próprias ideias. Nossas construções teóricas iniciam-se já influenciadas pela leitura de outros sujeitos que se confirmam com nossas concepções. Percebi também que a escrita acadêmica canônica é “impositiva”, retirava toda a sensibilidade que adquiri no contato com essas novas teorias. Coube a mim, então, optar por uma escrita de desvio, para que a sensibilidade pudesse se materializar no texto. Mas essa escolha também traz consigo inúmeros riscos, entre eles, o de estranhamento. Uma escrita que não é diretiva e previsível, que caminha vagante como um rizoma, gera estranhamento e também uma certa sensação de inutilidade. Essa sensação pode ser provocada no leitor, mas antes de tudo, ela está em mim. Estranho a minha vulnerabilidade descrita na escrita e as minhas experiências expostas, começo a questionar o sentido, a intenção a finalidade de tudo. É então que percebo que a minha escrita está buscando uma desestabilização, desejando que a epistemologia feminista atue em sua materialidade. É a contaminação do conteúdo na forma. E mesmo que o conteúdo se apresente vagante, destoante, prolixo – ele não é em vão, pois esse vagar permite liberdade a forma, fazendo com que alguns outros sentidos possam ser disparados e também contemplados.

Quero, agora, compartilhar contigo o que sinto em relação a minha escrita e aos meus desejos acadêmicos: sinto que a cultura acadêmica, com suas “regras” e modelos do fazer científico, criados por homens brancos, a alta classe dos trabalhadores intelectuais, de países que já sabemos quais, me nega uma escrita pessoal, emotiva, de experiências subjetivas. Mas essa negação não é apenas uma tentativa de desvalorizar uma “estética”, uma forma, é a negação do próprio conteúdo/tema. O que quero afirmar é que ela embota minha singularidade e o meu devir. Ela me convence a todo o tempo da insegurança em optar por esse caminho desviante. Eu realmente escuto de forma clara essa cultura impositiva me falando: “Minha filha, para que

você tá se prestando a isso? Você gosta de complicar as coisas, né? Gosta de chamar atenção? Só pode! Por que não para de fazer graça e faz as coisas da forma que têm de ser feitas?”

O problema dessa voz nem está no conteúdo que ela me diz. Está mesmo no fato de que é a minha própria voz, é o meu timbre que ouço, não o de outra pessoa. Por que eu devo duvidar dela? A verdade é que, na maioria das vezes, eu não duvido e nem questiono. Sigo o conselho, fico quieta no meu canto, jogo conforme as regras do jogo. Mas, isso começa a refletir na existência. Começa a dar uns efeitos colaterais estranhos, difíceis de aguentar. Aí me questiono se aquela é realmente a minha voz. É então que entra a epistemologia feminista, que permite observar como venho me alimentando das teorias e como venho praticando a minha escrita, me mostrando a causa desse mal-estar: um descuido com a dieta de mim. Daí eu volto a me alimentar de textos e escritas compatíveis com meu processo devir. Eu começo a me questionar: para quem estou escrevendo? Para quem estou pesquisando? A quem a minha escrita interessa?

Trago agora Miriam para participar dessa nossa conversa:

[...] as pensadoras que colaboraram na famosa coletânea *Women's ways of knowing* (1986) identificaram dois modelos de conhecimento: o primeiro, que chamam de *separate knowing*, forma de conhecer o mundo privilegiada pela ciência positivista e pela epistemologia convencionais, a qual traça uma linha divisória rígida entre razão e emoção, assim como entre o conhecimento científico “objetivo” e impessoal e a subjetividade; e o segundo, que denominam *connected knowing*, no qual o conhecimento e o sentimento não são vistos como opostos no processo de apreensão do mundo. As emoções, além de muitas vezes serem aquilo que define nosso interesse em conhecer (de conhecer uma coisa e não outra, ou seja, de selecionar o objeto a partir do que é significativo para nós) e a fonte de nossa percepção, também podem servir como “teste” ou confirmação do processo de elaboração do conhecimento [...] A relação entre o abstrato e o concreto, o particular e o geral, é problematizada, com o particular e o concreto sendo também um ponto de engajamento entre aquele/a que conhece e sua própria subjetividade. (ADELMAN, 20016, p.100)

Esse segundo modelo de conhecimento, já sabemos ser aquele que é julgado como “menos” científico e isso se reflete diretamente na prática da escrita. A escrita/pesquisa emocional é compreendida pela epistemologia canônica como uma espécie de ciência “menor”, não objetiva. A partir disso me questiono: Como os grupos sócio-acêntricos se comportam diante da cobrança de uma pesquisa/escrita padrão? É padrão para ser universal e compreensível? Nessa ética-estética o que se imprimem deles?

Lori, ao refletir sobre as práticas textuais de um centro de escrita acadêmica de uma universidade estadunidense (criado com o intuito de auxiliar estudantes em seus processos de materialização textuais) chegou à conclusão de que os estudantes de grupos sócio-acêntricos – mulheres, negros, pessoas de baixa renda e não nativos – eram os que mais frequentavam o

centro de escrita. Ela também observou, que a escolha por procurar ajuda no centro, já tinha sido feita antes mesmo desses estudantes ingressarem nas universidades. Pois esses grupos possuíam a crença de que teriam dificuldades com a escrita acadêmica, antes de experienciarem seus estudos. De forma a não reduzir e generalizar a pesquisa em grupos sócio-acêntricos versus homens/héteros/brancos/classe média alta, Lori se questiona se esse outro grupo não procurava os centros de escrita por conta de uma crença “vexatória” sobre pedir auxílio no processo, ou até mesmo, a possível existência desse auxílio na própria família, uma vez que foram criados em um contexto onde o inglês acadêmico era comum (SALEM, 2016). (Repare que acabei de fazer uma paráfrase. Meu corpo de texto escondeu o corpo de texto de Lori, mas esse corpo estava em inglês, essa foi minha livre tradução, não seria então esse corpo textual uma outra coisa?).

Tendo em vista a perspectiva que Lori propõe em sua pesquisa, é perceptível a existência de uma cultura escrita que participa do imaginário científico e produz saberes. Assumindo que escrita não é uma mera transmissão de conhecimento, mas parte criadora de ideias e teorias, a sua estética é, portanto, constituinte de epistemologias. Pensar as práticas de escrita a partir dos feminismos e dos estudos interseccionais é possibilitar a compreensão tanto da constituição dessa “forma consagrada” do escrever acadêmico, quanto da constituição do próprio conhecimento.

Assim, estar aberta a uma teoria é não fixá-la. Em se tratando de teorias feministas e epistemologias feministas (e uso o plural exatamente para demonstrar a diversidade e as infinitas possibilidades de existências), fixar algo é exatamente praticar o movimento inverso ao que essas teorias se propõem. Tal como Miriam propõe:

Por outro lado, como Flax (op. cit.) e Barrett (1991) advertem, uma posição como a da feminist standpoint theory – que coloca as mulheres numa situação claramente privilegiada como sujeitos do conhecimento – tem também seus riscos, principalmente na medida que, paradoxalmente, acaba reproduzindo noções iluministas que afirmam a existência de (um determinado tipo de) sujeito privilegiado capaz de desvendar os enigmas e contradições da vida. Isto é, corre-se o risco de substituir o “homem racional” da tradição iluminista, ou o saber do ponto de vista do proletariado, segundo os marxistas, por um novo sujeito capaz de transcender as barreiras ao conhecimento, identificado agora com um (o) sujeito feminino. Ao criar este tipo de sujeito do conhecimento, homogeneiza-se as mulheres, como se houvesse uma condição feminina única que pudesse servir como o ponto mais privilegiado a partir do qual o mundo deve ser conhecido. (ADELMAN, 2016, p.101).

Essa perspectiva de Miriam é de extrema importância para as linhas de fuga que proponho nesta escrita epistolar. Não cair no lugar comum de eleger um tipo ideal de teoria, de

sujeito e, sobretudo, de escrita. As minhas escolhas de abordagem não apagam as tantas outras infinitas possibilidades de caminho. Meu intuito é ser um sujeito (no meu caso uma sujeita) ativa, dona do meu próprio discurso. Não quero meramente reproduzir, usar o ctrl+c e ctrl+v para citar as autoras e autores, mesclar suas ideias e me encobrir por detrás das citações. Enxergo, portanto, neste caminho que escolhi, minha parcela ativa de criação do meu discurso – minha escrita política.

Trago agora João e Magda pra me ajudarem a explicar essa vontade de potência:

Nesse sentido, precisamos operar com um tipo de escrita acadêmica de modo a também empreender uma escrita-potência, ou seja, uma escrita que mantenha a intensidade de quando foi produzida, através da afirmação das experiências, dos encontros e dos desvios que ocorrerem no pensamento e na rede de afetos, no momento em que é lida; ou, ainda, uma escrita que resista e insista na produção de conhecimentos que afirmem possibilidades de variação da vida. (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009, p.163)

Te pergunto: pode a sociologia, assim como a arte, nos fazer fruir a vida, captar nossa atenção do real e desestabilizar nossos processos subjetivos que tanto nos cobram uma construção linear e coerente? Volto agora às questões dispositivas que lancei no início desse artigo: quais as tensões que a epistemologia feminista gera na escrita acadêmica ao tentar se materializar nela? A partir de uma epistemologia feminista os temas (conteúdos) “relevantes” se modificam, mas e a escrita (forma), ela continua a mesma? Me propus a refletir COM essas questões, sem fixar respostas, e agora me questiono se consegui.

2. Caminhando para uma conclusão – ou um saber acabar na eternidade da finitude

Aprendi que a conclusão é uma espécie de “moral da história”. Os dicionários a definem como um ensinamento que se extrai de um texto ou fato. Geralmente, ela também é um processo de retrospectiva e condensação de ideias e/ou de abertura para outras. Gostaria de fazer uma mescla nessa minha tentativa de finalização: juntar o que eu aprendi que deve ser feito com o que eu gostaria de fazer.

Fazendo o que eu aprendi que deve ser feito, percebo que um dos processos dessa escrita foi a busca por uma desconstrução do conhecimento e da escrita canônica. Na desconstrução surgem os questionamentos, são eles que nos levam a observar os bastidores que compõem um trabalho acadêmico – sempre apresentado em uma forma pronta e acabada escondendo muitas desigualdades. Esses bastidores nos permitem desvendar as relações que extrapolam o texto,

evidenciando as muitas camadas que constituem o fazer científico, entre elas as relações que estabelecemos com o mundo e como elas nos afetam. Percebo também, que meu interesse por escrever cartas é muito mais profundo que eu imaginava. Como afirmam Gilead, Márcia e Anita, é “um processo de uma escolha, marcas frágeis de uma forma de posicionar-se na vida” (TAVARES; MORAES; BERNARDES, 2014, p.16).

Agora, farei com essa conclusão o que eu gostaria de fazer: te contar o que pensei enquanto a escrevia. Primeiro, me questionei se minha escrita não se resumia a meros devaneios e abstrações, a desordens de ideias não explicativas. Algo que me expunha ao ridículo e retirava minha credibilidade acadêmica. Segundo, pensei que o texto não era claro, onde estavam as minhas explicações sobre a escrita epistolar e a epistemologia feminista? Elas estavam muito soltas, alguns parágrafos parecem ser desconexos, não posso entregar este artigo/carta desse jeito! Preciso na verdade, refazer todo esse texto. Vou começar do zero.

Foi então que esperei alguns dias, retornei ao texto, e entendi que ao longo deste processo de escrita passaram-se dias, passaram-se experiências e eu também passei. Novos “eus” me habitam agora. Para evitar refazer tudo de acordo com o meu “eu” atual e reduzir essa escrita à apenas uma visão fixa do agora, a mais um trabalho pronto e acabado, resolvi deixá-la com essa instabilidade. Ela é instável pois é um processo, é um acontecimento – no sentido deleuze-guattariano – ela me nutre, me transforma, me conecta a um Outro. Entretanto, essa conexão não busca defender e instituir uma nova verdade, um Outro “modelo” de escrita substitutiva. Ela busca sugerir gentilmente, que a escrita seja pensada como uma tecnologia de si, uma prática formativa de subjetividades. Que ela possa ser refletida com emoção, pois não seriam os artigos, teses e dissertações extensas cartas em que escrevemos a nossa interpretação da realidade? Cartas em que buscamos materializar uma intenção. Cartas que escrevemos a nós mesmos acreditando que é para um Outro que não conhecemos.

Escrever é um procedimento e nunca sabemos como estaremos ao terminar uma carta. Nem como ela será recebida, em que velocidade será lida, ou mesmo se encontrará o seu destino. Cartas também podem ser rasgadas e nem sequer lidas ou, costuradas a si, vestidas a condição de tatuagens, de postagens fictícias de um tempo que não há mais, como nas fotografias, em que somos acostumados a receber a saudação dos entes já findados, mas que nos visitam em sonhos e devaneios. (TAVARES; MORAES; BERNARDES, 2014, p.16) ou (Gilead, Márcia e Anita).

Referências

ADELMAN, M. *A voz e a escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2º Edição, 2016. 246 p. (Obra completa)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003. 148 p. (Obra completa)

FELSKI, R. *The Gender of Modernity*. Harvard University Press, 1996. 247 p. (Obra completa)

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução António Fernando Cascais; Edmundo Cordeiro. Portugal: Passagens, 1992. 164 p. (Obra completa)

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 327 p. (Obra completa)

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, Liv (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. 434 p. (Obra completa)

IONTA, M. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 91, jan. 2011. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100007/18395>. Acesso em: 8 jan. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, Barbacena, v. 7, n. 12, p. 153-166, jun. 2009. ISSN 1984-980X. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 Jun. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

MACHADO, L. D. *O desafio ético da escrita*. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004. ISSN 0102-7182. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 mar. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora Sulina, UFRGS, 2007. 235 p. (Obra completa)

SALEM, L. Decisions...Decisions: Who Chooses to Use the Writing Center? *The Writing Center Journal*, v. 35, n. 2, Spring/Summer 2016, pp. 147-171. (Artigo em Periódico Físico)

TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNARDES, A. G. *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória: Edufes, 2014. 164 p. (Obra completa)

Formação de identidades juvenis e a experiência em Arte e Cultura: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia/ Salvador (BA)⁸⁹

Formación de identidades juveniles y la experiencia em Arte y Cultura: Oi Kabum! Escuela de Arte y Tecnología/ Salvador (BA)

Training of juvenile identities and experience in Art and Culture: Oi Kabum! School of Art and Technology/ Salvador (BA)

Bruna Santos Calasans⁹⁰

Rita de Cássia Aragão Matos⁹¹

Resumo

A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia consiste em um programa do instituto de responsabilidade social Oi Futuro, da empresa brasileira de telecomunicações Oi, que teve duração de doze anos, com o apoio de organizações não governamentais (ONGs) e entidades parceiras em quatro capitais: Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belo Horizonte. Em Salvador (BA), ao longo de onze anos o programa foi coordenado pela ONG Cipó Comunicação Interativa, promovendo a formação em artes gráficas e digitais, por meio de linguagens artístico-culturais, para jovens entre 16 e 21 anos, moradores de bairros populares da capital e oriundos da rede pública de ensino. Na proposta metodológica a identidade era o fio condutor das etapas de desenvolvimento do processo formativo, que ocorria no período de 18 meses. Após o encerramento das atividades nas escolas, começando pela Oi Kabum! Salvador no final de 2015, fica o questionamento dos caminhos trilhados por jovens que passaram pela formação e a necessidade de compreender a dimensão dos impactos dessa experiência na construção identitária e na orientação de trajetórias. Sentidos percebidos com base no sujeito da experiência e na relação entre juventude, identidade, arte e cultura. Sem desconsiderar que um programa como esse está inserido na lógica do mercado, pautada no lucro e nos interesses particulares das empresas privadas.

Palavras-Chave: Arte; Cultura; Identidade; Juventude; Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador.

Resumen

⁸⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁹⁰ Mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, linha de pesquisa: Cultura e Desenvolvimento; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Salvador, Bahia, Brasil; rpalazans@gmail.com.

⁹¹ Orientadora. Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) e vice-coordenadora do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFBA); Salvador, Bahia, Brasil; rivalta@uol.com.br.

La Oi Kabum! Escuela de Arte y Tecnología consiste en un programa del instituto de responsabilidad social Oi Futuro, de la empresa brasileña de telecomunicaciones Oi, que tuvo una duración de doce años, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales (ONGs) y entidades asociadas en cuatro capitales: Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belo Horizonte. Em Salvador (BA), a lo largo de once años el programa fue coordinado por la ONG Cipó Comunicação Interativa, promoviendo la formación en artes gráficas y digitales, a través de lenguajes artístico-culturales, para jóvenes entre 16 y 21 años, habitantes de barrios populares de la capital y de la red pública de enseñanza. En la propuesta metodológica la identidad era el hilo conductor de las etapas de desarrollo del proceso formativo, que ocurría en el período de 18 meses. Después del cierre de las actividades en las escuelas, empezado por la Oi Kabum! Salvador, a finales de 2015, queda el cuestionamiento de los caminos trillados por jóvenes que pasaron por la formación y la necesidad de comprender la dimensión de los impactos de esa experiencia en la construcción identitaria y en la orientación de trayectorias. Sentidos percibidos con base en la relación entre juventud, identidad, arte y cultura. Sin desconsiderar que un programa como éste está insertado en la lógica del mercado, pautada en el lucro y en los intereses particulares de las empresas privadas.

Palabras claves: Arte; Cultura; Identidad; Juventud; Oi Kabum! Escuela de Arte y Tecnología de Salvador.

Abstract

The Oi Kabum! School of Art and Technology consists in a program of the Institute of Social Responsibility Oi Futuro, the of brazilian company of telecommunications Oi, which lasted for twelve years, with the support of non-governmental organizations (NGOs) and partner entities in four capitals: Rio de Janeiro, Salvador, Recife and Belo Horizonte. In Salvador (BA), over eleven years, the program was coordinated by the NGO Cipó Interactive Communication, promoting training in graphic arts and digital, by means of the artistic-cultural languages, for young people between 16 and 21 years old, residents of the popular neighborhoods of the capital and from the public school. In the methodological proposal the identity was the conducting wire of the stages of development of the educational process, which occurred in the period of eighteen months. After the end of the activities in the schools, starting by Oi Kabum! Salvador at the end of 2015, it is the questioning of the ways pinched by young people who have gone through training and the need to understand the dimension of the impacts of this experience in the construction of identity and the orientation of trajectories. Perceived meanings based on the subject of experience and on the relationship between youth, identity, art and culture. No forget that a program like this is inserted in the logic of the market, based on profit and the private interests of private companies.

Keywords: Art; Culture; Identity; Youth; Oi Kabum! School of Art and Technology of Salvador.

1. Introdução

Trabalhar com a ideia de “cultura” é sempre um desafio, devido à multiplicidade de concepções. Entretanto, em meio a tantas possibilidades de se pensar conceitualmente, a cultura não deve ser tratada “[...] como uma simples palavra, mas como uma categoria intelectual: um conceito que pode nos ajudar a entender melhor o que acontece em nossa volta” (DA MATTA, 1981, p. 1). Sendo assim: “O conceito de cultura, ou a cultura como conceito, então permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos.” (Ibid., p. 5).

Na mesma linha, Eagleton (2000) remete ao florescimento da cultura na modernidade, destacando o salto no pensamento cultural a partir do século XIX, do singular para a perspectiva pluralizada, “cultura como uma mescla de diversidades”. Seguindo essa noção no plural, que

nasce com Herder, o autor defende a tese de que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas.” (EAGLETON, 2000, p. 28). Pluralismo esse atrelado à construção da autoidentidade: “Em vez de dissolver identidades distintas, multiplica-as” (Ibid., p. 28).

Thompson (2011), por sua vez, desenvolve uma concepção diferenciada de cultura que enfatiza a constituição significativa e a contextualização social das formas simbólicas. Embora siga a linha de Geertz, ao pensar a análise cultural como o estudo do caráter simbólico da vida social, se diferencia ao acrescentar críticas e apontar para a necessidade de articular esta orientação com uma abordagem sistemática das maneiras como as formas simbólicas estão inseridas em contextos sociais estruturados. O britânico se baseia no conceito desenvolvido por Bourdieu de campos de interação.

[...] é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, [...] os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. [...] só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala [...]”. (BOURDIEU, 2004, p. 23-24)

Nessa linha de reflexão a partir dos campos de interação, formados por indivíduos e/ou instituições, pode-se pensar de que maneira os jovens, em processo de formação de identidade, ocupam “[...] determinadas posições dentro de um espaço social e seguem, no curso de suas vidas, determinadas trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinadas, em certa medida, pelo volume e distribuições de variados tipos de recursos ou “capital”. (THOMPSON, 2011, p. 195).

Consequentemente questionar, a partir da origem (família), do bairro e espaços que ocupam, da educação que recebem e dos capitais simbólicos que têm (ou não) acesso, de que maneira as influências do meio social refletem na construção identitária, levando em conta o desigual acesso e acúmulo de capital cultural. E, sobretudo, no potencial da cultura e da arte no processo de significação, construção e reconstrução das formas simbólicas, considerando que:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação [...] (BOURDIEU, 2004, p. 29)

As influências culturais são construídas, significadas e reconstruídas a partir desses campos e serão pensadas, no processo de formação identitária de jovens, a partir da perspectiva da formação em artes e tecnologias ofertada pela Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador.

A influência cultural não se transmite, afinal, nas nuvens nem pelo simples contato corporal. Os seres humanos são construídos por influência de instituições. É fácil perceber isso com simples exemplos cotidianos. Pensemos na família, na escola ou no mercado de trabalho. (SOUZA, 2017, p. 27)

O programa Oi Kabum que durou 12 anos, 11 em Salvador, foi uma iniciativa do Oi Futuro, instituto de responsabilidade social da empresa de telecomunicações Oi. A formação no período de 18 meses, com foco em linguagens visuais – fotografia, vídeo, design gráfico e computação gráfica –, direcionada para jovens entre 16 e 21 anos, oriundos de escolas públicas e de bairros populares da capital (região do Nordeste de Amaralina, Subúrbio Ferroviário de Salvador e Centro Histórico), foi coordenada pela ONG Cipó Comunicação Interativa.

Após o rodízio inicial em linguagens das artes visuais (fotografia, design, computação gráfica e vídeo), os jovens definiam a linguagem com mais afinidade e interesse e seguiam a programação de quatro módulos: Cultura e Identidade; Cultura e Comunidade; Cultura e Arte; Projeto de Vida.

Ao final das atividades em 2015, dados apresentados apontavam que cerca de 480 jovens passaram pela formação na área de arte e tecnologia; 23 mostras artísticas foram realizadas, envolvendo um público total estimado de 31.100 visitantes; 12 prêmios foram recebidos por trabalhos desenvolvidos; e a realização de palestras, seminários e oficinas, para jovens e educadores, atingiu um público total de 6.030 pessoas (Dados da Cipó, 2016).

Após a finalização do projeto fica o questionamento dos caminhos trilhados por jovens que passaram pela formação e a necessidade de compreender a dimensão dos impactos dessa experiência na construção de identidades juvenis, através da relação entre juventude, identidade, arte e cultura; sem desconsiderar a lógica do interesse privado existente por trás de um programa como esse. O lucro está na base da lógica do mercado, além disso, sabe-se que essas mesmas empresas que se propõem a “resolver” problemas sociais, contribuem com a essência e manutenção dos mesmos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

Analisar os principais impactos socioculturais na vida de jovens egressos da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador que passaram pela formação em artes, tecnologias da comunicação e ação comunitária, tendo como recorte a turma VI/ ano 2014.

2.2. Objetivos Específicos

- Problematizar as tensões entre o primeiro, segundo e terceiro setor, com base nas dimensões do Estado, da empresa Oi/ Instituto Oi Futuro e da ONG Cipó Comunicação Interativa;
- Analisar os motivos que levaram à escolha de Salvador para inauguração da Oi Kabum! em 2004, após o projeto piloto iniciado no Rio de Janeiro, assim como a parceria da CIPÓ – Comunicação Interativa, traçando o percurso de atuação da ONG em Salvador;
- Compreender a relação entre juventude, identidade, arte e cultura a partir das ações desenvolvidas pela Oi Kabum!;
- Analisar aspectos da metodologia de trabalho, das etapas de desenvolvimento do projeto e os motivos que levaram à finalização após 11 anos;
- Investigar a atuação de jovens egressos, buscando perceber as suas percepções sobre o projeto e as possíveis contribuições no desenvolvimento dos seus projetos de vida.

3. Metodologia

As questões levantadas serão trabalhadas e desenvolvidas, a partir da elaboração de dissertação de mestrado, com vistas para a problematização entre as tensões entre o primeiro, segundo e terceiro setor; análise da atuação da ONG Cipó e a implantação do programa do Oi Futuro em Salvador; e, a atuação dos egressos, bem como suas percepções do projeto a partir do processo formativo, da experiência particular/subjetiva e dos reflexos nos seus projetos de vida. Sempre fazendo as conexões e discussões a partir da relação entre juventudes, identidade, arte e cultura.

As leituras teóricas e análise documental serão pertinentes para compreender as categorias centrais. Thompson, Da Mata, Nestor G. Canclini, entre outros, para compreender a noção de cultura e sua característica simbólica de produção e reprodução através dos processos sociais; Juarez Dayrell e Regina Novaes para a compreensão sociológica de juventude, sua pluralidade e a condição de sujeito social do jovem; Leonor Arfuch e Nestor G. Canclini na discussão sobre a formação e consolidação de identidades, sujeitos e subjetividades; Larrosa

com a percepção de experiência e sentido; Luigi Pareyson para pensar a arte como expressão e base para a formação de identidades juvenis; e autores, sobretudo do campo da comunicação e da administração, para problematizar as tensões entre público, privado e terceiro setor.

Como espaço temporal será priorizado de 2014 a 2015, que corresponde ao período de formação da última turma (VI) em Salvador. Inicialmente serão aplicados questionários entre jovens egressos da turma VI/ ano 2014, a fim de traçar um perfil geral dos sujeitos e assim usar as informações como subsídio para o desenvolvimento das etapas posteriores.

A definição de uma amostragem de quinze (15) jovens tem como propósito medir variáveis e observar atentamente cortes como: gênero, questão geracional (primeira e segunda e terceira juventude), renda familiar e situação geográfica/ bairro (jovens que tenham residido no período do projeto na região do Nordeste de Amaralina ou no Subúrbio Ferroviário de Salvador).

Na sequência serão realizadas entrevistas, semi-estruturadas, seguindo um roteiro, e não estruturadas, a partir de conversas informais que possam ocorrer eventualmente, com os jovens escolhidos, educadores, gestores e outros membros da equipe. “Tanto os questionários quanto a entrevista não são um fim em si, são valiosos instrumentos de coleta” (RICHARSON, 2012, p. 219).

4. Conclusões

A proposta apresentada, em linhas gerais, faz parte de uma pesquisa acadêmica em andamento, que se concretizará na elaboração da dissertação de mestrado. As questões levantadas estão longe de supervalorizar formações em arte e cultura como solução para os problemas e possibilidades que cercam as juventudes. Trazem a necessidade de exercitar uma reflexão sobre o significado e a dimensão que formações como a da Oi Kabum! podem ter no processo de construção identitária juvenil, quando somadas a um conjunto de práticas e políticas públicas, sempre partindo da ideia de sentido pelo sujeito da experiência.

Para tal finalidade, a proposta é analisar a existência no processo formativo da Oi Kabum! de impactos e contribuições na vida dos egressos, aspectos esses que podem ser pensados a partir de diferentes perspectivas. Assim, os impactos socioculturais serão priorizados, com atenção para a (res)significação da ideia de arte e cultura e da presença delas enquanto orientadoras nos projetos de vida dos jovens.

É importante ressaltar que a discussão sempre será feita tendo como base que essas ações são localizadas, por mais que tenham um papel significativo e venham a representar mudanças e contribuições na vida de alguns sujeitos, não suprem todos os problemas e demandas da juventude, por isso o Estado deve ser o principal ator na efetivação de políticas públicas e garantia dos direitos básicos.

Referências

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de La identidad. In: ARFUCH, Leonor; et.al.; compilado por Leonor Arfuch. *Identidades, sujetos y subjetividades*. 2ª Ed. – Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Os campos como microcosmos relativamente autônomos. In: *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004. 85 12 p.

CANCLINI, Nestor G. *Consumidores & cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3ª edição – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura?*. Suplemento Cultural/ Jornal da Embratel. Setembro de 1981.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Faculdade de Educação da UFMG/ Observatório da Juventude da UFMG, 2004.

_____. *O jovem como sujeito social*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 11 abril 2018.

EAGLETON, Terry. Versões da Cultura. In: *A ideia de cultura*. (2ª Ed.). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME. p. 20-28.

NOVAES, Regina. *Juventude e sociedade: jogos de espelhos – Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas*. Disponível em:

<http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novae.pdf>. Acesso em: 17 agosto de 2017.

PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PEDROSA, Fernanda; LEONEL, Juliana de Melo (Org.). *Arquivo Oi Kabum! 12 anos: juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia*. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015. 208 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres...(et al). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, Editora Atlas, 2012.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

THOMPSON, John B. O Conceito de Cultura. In: *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

Portal da Cipó Comunicação Interativa. Disponível em: <http://cipo.org.br>. Acesso em: 08 janeiro 2017.

Portal do Instituto Oi Futuro. Disponível em: <http://www.oifuturo.org.br/>. Acesso em: novembro 2017.

Cultura e Comunicação Alternativa sem fronteiras: aproximações entre o Mídia Periférica e o Espacio Cultural El Arroyo⁹²

Cultura y Comunicación Alternativa sin fronteras: aproximaciones entre el Mídia Periférica y el Espacio Cultural El Arroyo

Culture and Alternative Communication without borders: approximations between the Mídia Periférica and the Espacio Cultural El Arroyo

Bruna Santos Calasans⁹³

Resumo

O presente relato de experiência tem por objetivo abordar aspectos vivenciados durante a participação na “Taller de Comunicación Popular Latinoamericana” - 2016, La Matanza (Argentina). Com a proposta de dar visibilidade a experiências do campo popular (comunicação, cultura, arte e ativismo social), que refletem em mudanças positivas para as periferias latino-americanas, o espaço potencializou um diálogo com trocas de experiências comuns protagonizadas por grupos e coletivos. Se por um lado foi único compartilhar a realidade vivenciada aqui no Brasil e as ações desenvolvidas pelo coletivo de jovens negros comunicadores “Mídia Periférica”, do bairro de Sussuarana (Salvador, Bahia, Brasil), o qual se utiliza da comunicação alternativa e de práticas culturais para disseminar e fortalecer a voz da juventude periférica; por outro, foi de extrema importância ter acesso a mobilizações e espaços, até então desconhecidos, pautados nos mesmos propósitos. O contexto cheio de problemas sociais das periferias brasileiras estava posto da mesma forma do outro lado da fronteira, mas a forma de organização coletiva e a potência das articulações se mostraram com grande força. Na periferia de Gonzalez Catán, em La Matanza (Argentina), através do Grupo Cruz Del Sur, no centro cultural El Arroyo tem sido desenvolvido um trabalho que tem como fio condutor a arte e a promoção de valores com foco na transformação social, atendendo especialmente crianças, adolescentes e jovens. A experiência possibilitou um panorama da potência de uma rede de ações comuns às aqui desenvolvidas, bem como acompanhar a atuação de comunicadores populares em meio a um momento político tão delicado que estava sendo vivenciado na Argentina. A oportunidade representou ainda um grande passo para a construção de um diálogo mais intenso e de articulações que venham a fortalecer uma rede de ações culturais e de comunicadores independentes e populares latino-americanos.

Palavras-Chave: Comunicação; Cultura; Espacio Cultural El Arroyo; Experiências Latinoamericanas; Mídia Periférica.

Resumen

El presente relato de experiencia tiene por objetivo abordar aspectos vivenciados durante la participación en la “Taller de Comunicación Popular Latinoamericana” – 2016, La Matanza (Argentina). Con la propuesta de dar visibilidad a experiencias del campo popular (comunicación, cultura, arte y activismo social), que reflejen en cambios positivos para las periferias latinoamericanas, el espacio potenció un diálogo con intercambios de experiencias comunes protagonizadas por grupos y colectivos. Si por un lado fue único compartir la realidad

⁹² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁹³ Mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, linha de pesquisa: Cultura e Desenvolvimento; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Salvador, Bahia, Brasil; rpcalazans@gmail.com.

vivenciada aqui em Brasil y las acciones desarrolladas por el colectivo de jóvenes negros comunicadores “Mídia Periférica”, del barrio de Sussuarana (Salvador, Bahia, Brasil), el cual se utiliza de la comunicación alternativa y de prácticas culturales para diseminar y fortalecer la voz de la juventud periférica; por otro, fue de extrema importancia tener acceso a movilizaciones y espacios, hasta entonces desconocidos, pautados en los mismos propósitos. El contexto lleno de problemas sociales de las periferias brasileñas estaba puesto de la misma forma del otro lado de la frontera, pero la forma de organización colectiva y la potencia de las articulaciones se mostraron con gran fuerza. En la periferia de Gonzales Catán, en La Matanza (Argentina), a través del Grupo Cruz Del Sur, en el centro cultural El Arroyo ha sido desarrollado un trabajo que tiene como hilo conductor la arte y la promoción de valores con foco en la transformación social, atendiendo especialmente niños, adolescentes y jóvenes. La experiencia posibilitó un panorama de la potencia de una red de acciones comunes a las aquí desarrolladas, así como acompañar la actuación de comunicadores populares en medio a un momento político tan delicado que estaba siendo vivenciado en la Argentina. La oportunidad representó un gran paso para la construcción de un diálogo más intenso y de articulaciones que fortalecer una red de acciones culturales y de comunicadores independientes y populares latinoamericanos.

Palabras claves: Comunicación; Cultura; Espacio Cultural El Arroyo; Experiencias latinoamericanas; Mídia Periférica.

Abstract

This experience report aims to address issues experienced during the participation in the "Taller de Comunicación Popular Latinoamericana" - 2016, La Matanza (Argentina). With the proposal to give visibility to the experiences of popular field (communication, culture, art and social activism), which reflect on positive changes to the peripheries of Latin America, the space potentiated a dialog with exchanges of common experiences led by groups and collectives. If on the one hand was only share the reality experienced here in Brazil and the actions developed by the collective of young blacks communicators "Mídia Periférica", in the neighborhood of Sussuarana (Salvador, Bahia, Brazil), which uses of alternative communication and cultural practices to spread and strengthen the voice of peripheral youth; on the other hand, was of utmost importance to have access to the mobilizations and spaces, until then unknown, guided by the same purposes. The full context of social problems of peripheries brazilian was put in the same way on the other side of the border, but in the form of collective organization and the power of the joints if showed with great force. On the peripheries of Gonzalez Catán, in La Matanza (Argentina), through the Cruz del Sur, at the Centro Cultural de la has been developed a work that has as a conducting wire the art and the promotion of values with a focus on social transformation, in particular children, adolescents and young people. The experience made a panorama of the power of a network of common actions to here developed, as well as to monitor the performance of popular communicators in the midst of a delicate political moment that was being experienced in Argentina. The opportunity represented a major step toward the construction of a more intense dialog and linkages that will strengthen a network of cultural actions and independent communicators and popular Latin Americans.

Keywords: Communication; Culture; Espacio Cultural El Arroyo; Latin American Experiences; Mídia Periférica.

1. Introdução

As discussões colocadas aqui, com base na experiência da participação na “Taller de Comunicación Popular Latinoamericana” - 2016, La Matanza (Argentina), surgem na tentativa de abrir caminhos para o aprofundamento de um estudo futuro que venha a analisar ações de comunicação comunitária/alternativa, participação cidadã e práticas culturais latino-americanas, a partir de experiências entre periferias no Brasil (Salvador) e na Argentina (La Matanza).

O Mídia Periférica (MP) é um coletivo de jovens negros comunicadores. A iniciativa do jovem Enderson Araújo – morador do bairro de Sussuarana, periferia de Salvador (BA), surge em 2010, na tentativa de se apoderar das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) para empoderar a comunidade por meio da comunicação alternativa e comunitária, indo na contramão da mídia hegemônica que se detém ao sensacionalismo, estereótipos e estigmas quando o assunto é periferia e juventude, não dando espaço para a voz, protagonismo juvenil e potencialidades culturais que existem nessas localidades marginalizadas.

Detentores da tecnologia, vários grupos e comunidades encontrarão na arte e cultura e nas suas manifestações *o instrumento ideal para conscientizar não somente seus pares, os Mesmos, como também o mundo exterior, onde vivem os outros de si.* (FREITAS, 2011, p.15, grifo meu).

Durante esses oito anos o Mídia Periférica tem focado na reverberação do sentimento de pertencimento, sobretudo dos jovens negros das periferias, estimulando o protagonismo, transformações e o desenvolvimento local, através da comunicação e de ações socioculturais. As ações têm sido acompanhadas de perto desde 2013, através de pesquisas desenvolvidas na graduação, e com participação e contribuição entre 2015 e 2017 em algumas atividades.

O espaço online vem então representar um grande aliado propício para as articulações, criação de debates, circulação de informação e reflexão crítica, através das redes sociais (Facebook, Twitter, Blog e Instagram). Uma extensão da atuação nos espaços off-line, que se dá por meio de oficinas, palestras, veiculação de Jornal e Cine Mídia Periférica (cinema comunitário). Tanto no ambiente online quanto no offline busca-se pautar e firmar debates de caráter social, político, educacional e cultural, além de tratar de assuntos sobre direitos humanos e protagonismo juvenil.

Nós acreditamos nas redes, porém não somos multiplicadores de ideias repetidas, acreditamos que fortalecer outros jovens e outras iniciativas em diversos lugares, é mais produtivo do que criar filiais do Mídia Periférica, retirando a autonomia de cada local. (Membros do Mídia Periférica).

Durante esses anos de atuação, o Mídia Periférica tem ganhado destaque e repercussão a nível internacional. Em 2012 foi premiado, pela Fundação The Clinton Foundation, através do Prêmio Laureate Brasil de Jovens Empreendedores, com mais 09 jovens de todo o Brasil. E, no final de 2015 o fundador do MP, Enderson Araújo, esteve entre os três colocados no Prêmio Movimentos Criativos, na categoria Negócios.

Em “Simulacro e poder: uma análise da mídia” Chauí (2006) coloca em pauta a hegemonia dos discursos midiáticos que são movidos por interesses sociais, econômicos e

políticos. A indústria cultural foca na venda de ideias e produtos, conseqüentemente a cultura que deveria ser um direito passa a girar em torno de interesses e privilégios da classe dominante. O senso crítico do leitor/espectador é um fator de pouca ou nenhuma importância. Nesse contexto de entretenimento e formação de um discurso hegemônico, surgem grupos alternativos que buscam atuar no sentido oposto. Esses atores sociais se apropriam da emergência das NTIC's e constituem-se em receptores ativos, na medida em que passam de receptores passivos, para protagonistas; produtores de conteúdo (prosumidores).

Processos esses que dialogam com o modelo de codificação-decodificação de Hall (2003), o qual não tem a finalidade de ser determinista, mas sim deixar de lado a ideia de poder.

A transparência entre o momento da codificação e a decodificação é o que eu chamaria de momento da hegemonia. Ser perfeitamente hegemônico é fazer com que cada significado que você quer comunicar seja compreendido pela audiência somente daquela maneira pretendida. Trata-se de um tipo de sonho de poder – nenhum chuveiro na tela, apenas a audiência totalmente passiva. Ora, o problema para mim é que não creio que a mensagem tenha somente um significado. (HALL, 2003, 366)

Desse modo, a “desconstrução” dos discursos hegemônicos se torna fundamental, visto por Hall como um momento de reconstrução, já que é possível expor outros modos de reflexão, senso crítico e político. E essa é uma característica que marca a atuação do MP, tanto nos espaços online, quanto nos offline.

As iniciativas de comunicação popular e comunitária têm desempenhado um importante papel entre grupos e comunidades ideologicamente minoritários, promovendo debates cada vez mais aprofundados sobre representações contra-hegemônicas e identidades locais. Considerando esse contexto, é fundamental analisar os processos de autorrepresentação de membros de classes populares, através de mídias audiovisuais, redes sociais, sites, blogs, dentre outros, sobretudo com a popularização de equipamentos tecnológicos (computadores, câmeras digitais, smartphones, tablets). A apropriação e utilização de recursos midiáticos por indivíduos em desvantagem social relacionam-se diretamente a questões ético-políticas e de visibilidade pública, associadas a estratégias discursivas que engendram o esforço de estabelecer ações que diferem da racionalidade dominante.

Uma vez concluído, o discurso deve então ser traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Se nenhum “sentido” é apreendido, não pode haver “consumo”. Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito. (HALL, 2003, p. 388)

Os grupos de midiativismo alternativo e as vozes que paulatinamente são disseminadas a partir das periferias (de modo autóctone – de dentro, sobre dentro, para dentro e fora) de certa forma vêm contribuindo com a necessidade de quebrar a universalidade de códigos, viabilizando a chamada “troca comunicativa”, a partir dessa nova estética que nasce nas periferias.

Na medida que essa troca vai promovendo a inclusão de novos sujeitos, separados e excluídos pela diferença e pelas relações de poder, esses atores passam a construir um espaço de representatividade, política, cultura e empoderamento. Jovens que se apropriam de suportes que estão ao alcance e buscam visibilidade para as potencialidades das localidades periféricas, mostrando que existe um outro lado com propício ao desenvolvimento social, cultural e político. Vozes e discursos antes silenciadas, pouco a pouco, vão sendo evidenciados por sujeitos que:

[...] constroem suas identidades e autonomia com uma nova maneira de encarar o estado e de agir coletivamente, expressando aspirações e necessidades. Passam a constituir-se, então, novos atores sociais e políticos, que não só lutam por políticas públicas que os atendam, mas por serem reconhecidos como sujeito, na construção e efetivação de direitos e de uma cultura política de respeito às liberdades, à equidade social, à transparência das ações do Estado. (TEIXEIRA, 2001, p. 24).

2. Mídia Periférica atravessando fronteiras: experiências de comunicação comunitária Brasil x Argentina

A passagem do Mídia Periférica pela Argentina refletiu em experiências ricas, possibilitadas através da aproximação com ações e atores sociais que compactuam com o mesmo sentimento de luta, resistência e busca por transformações sociais que vários jovens vêm protagonizando no Brasil.

González Catán – La Matanza, área metropolitana da Grande Buenos Aires que está a meia hora da capital argentina, se destaca por diferenças gritantes de Buenos Aires; uma localidade periférica marcada por vulnerabilidade social, carências, luta, resistência, e pessoas que compartilham a mesma proposta do MP.



Fotografia I – Espaço Cultural El Arroyo
Fonte: Bruna Calasans

O Espaço Cultural El Arroyo, onde aconteceu o encontro de comunicação, se caracteriza por ser espaço cheio de potencial para a comunicação, cultura e mobilização. Localizado no bairro González Catan, o centro cultural realiza um trabalho sociocultural com foco na prevenção primária e de problemáticas (como violência e questões de gênero) que envolvem crianças e adolescentes da região. Arte e cultura são utilizadas como ferramentas de transformação social, elevação da autoestima e estímulo para uma vida melhor. Música, pintura, folclore, horta comunitária, apoio escolar, oficinas e Cine Itinerante são as principais ações desenvolvidas, segundo Flavia Barreiro, professora de História e integrante da Cruz del Sur.

O espaço cultural trabalha numa perspectiva semelhante ao MP, sempre com especial atenção para crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade em localidades periféricas. Dentre as ações que se destacam, o Cine Itinerante é um projeto de cinema comunitário que contempla várias áreas da periferia de La Matanza, com o objetivo de potencializar o acesso e fruição cultural na periferia, aliando lazer, comunicação e senso crítico. A proposta dialoga muito com o Cine Mídia Periférica, que através do audiovisual (exibição de filmes) procura construir espaços de debate pautando a realidade das periferias e os problemas sociais diários.

A "Taller de Comunicación Popular Latinoamericana", organizada pelo Coletivo Cultural Cruz Del Sur, a cargo do companheiro Damiàn Capola, e Juan Carlos Romero criador da Facepopular, aconteceu em 19 de janeiro de 2016, em La Matanza.

A proposta do evento foi dar visibilidade às experiências do campo popular - comunicação, cultura, arte e ativismo social - que refletem em mudanças positivas para as periferias latino-americanas. Estiveram reunidos comunicadores populares, ativistas, militantes e moradores da região. Além da representação do Mídia Periférica; o ativista colombiano

Edison Burbano também foi convidado para esse diálogo com comunicadores populares locais a exemplo de: Juan Carlos Romero (fundador e administrador da rede social da Pátria Grande: Facepopular; diretor editorial da Página Popular e Argentina Latinoamericana Mensageira de Direitos Humanos e Sociais); Pablo Sercovich (portavoz do "Círculo Plaza de Mayo" e coordenador do Congresso Internacional para a Democracia Digital); Rocio Olguin (referência política da juventude do partido MILES - Argentina); Silvio Miño (comunicador e experiente na área de meios de base territorial e comunicação alternativa).

A experiência e o contato com os comunicadores, ativistas e mobilizadores socioculturais, possibilitou ao Mídia Periférica compartilhar as lutas que são semelhantes e fortalecer as relações, enquanto comunicadores e mobilizadores. Mostrou ainda como diversos atores latino-americanos têm se organizado coletivamente a partir da comunicação popular e alternativa, desenvolvendo ainda ações em resposta aos problemas sociais. Um grande potencial a ser explorado, com abertura também para diálogos e possivelmente um trabalho em conjunto entre jovens brasileiros e argentinos.

3. Considerações Finais

A experiência possibilitada em La Matanza reafirma o protagonismo de jovens, brasileiros e argentinos, na perspectiva de potencializar formas alternativas de comunicação e produção discursos, por meio da articulação entre comunicação, cultura e participação cidadã. Atores sociais que agem politicamente e socioculturalmente, sempre ressaltando a condição de pertencentes à periferia. O fortalecimento da rede de atuação desses jovens, em meio à construção identitária, se consolida ainda mais com a possibilidade de diálogo e compartilhamento de experiências em comum, assim como essa oportunizada através de comunicadores, militantes e mobilizadores culturais da Argentina. Com o estreitamento dos laços, abre-se espaço para um contato permanente e para o desenvolvimento de ações que possam ser partilhadas em prol do fortalecimento da rede de ações culturais e comunicadores independentes e populares latino-americanos. Uma articulação importantíssima que tem como atores jovens que se apropriam dos espaços on e offlines para produzir sentidos em seus territórios. As vozes juvenis têm se multiplicado e ecoado pelas fronteiras; com as lutas compartilhadas, as relações tendem a ser fortalecidas cada vez mais.

Referências

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREITAS, Ricardo Oliveira de. - Organizador. *Mídia Alter{n}ativa: estratégias e desafios para a comunicação hegemônica*. Ilhéus, BA: Editus, 2009.

_____. *Apagamento e visibilidade autorrepresentada: comunicação autóctone na periferia da periferia*. Revista Z Cultural – Programa avançado de cultura contemporânea, 2011. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/apagamento-e-visibilidade-autorrepresentada-comunicacao-autoctone-na-periferia-da-periferia-de-ricardo-oliveira-freitas-2/>. Acesso em 29 jun. 2014.

HALL, Stuart. Teoria da recepção (parte 4). In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. SP. Cortez, 2001.

Portal do Mídia Periférica. Disponível em: <http://midiaperiferica.blogspot.com/>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Portal El Payanes. Disponível em: <https://elpayanes.wordpress.com/2016/01/20/con-exito-se-realizo-en-la-matanza-el-taller-de-comunicacion-popular-latinoamericano/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Quebrando Urnas: as formas de silenciamento e apagamento da cultura material e memória utilizadas pelos invasores europeus na Manaus colonial (séc.XVII-XIX)⁹⁴

Quebrando Urnas: las formas de silenciamiento y el borrado de la cultura material y memoria utilizadas por los invasores europeos en la Manaus colonial (siglo XVII-XIX)

Breaking Urns: the forms of silencing and rasure of material culture and memory used by the European invasors in the colonial Manaus (17th-19th century)

Samuel Lucena de Medeiros⁹⁵

Tatiana de Lima Pedrosa Santos⁹⁶

Resumo

A colonização empreendida na Amazônia portuguesa pode ser aqui entendida como um processo multifacetado, onde surgem discussões sobre as imposições de poder e cultura, ao mesmo tempo em que havia uma preocupação em ocupar territórios e os proteger contra invasões de outros europeus. A Coroa portuguesa e a Igreja Católica tomam parte na colonização, assim como os próprios habitantes dos povoados portugueses, que veem no indígena uma fonte fácil de lucro, exploração do trabalho e expurgo. Vê-se a violência como uma forma de oprimir, mas também de reafirmar uma pretendida soberania do branco. É também nas convivências do período colonial na Amazônia, em especial no Lugar da Barra, futura cidade de Manaus, onde se constrói um campo de lutas e tensões entre os colonizadores e os nativos, cada um com seus meios de lidar com o conflito, amenizá-lo ou intensificá-lo. Neste trabalho, através do entrecruzamento de dados históricos e arqueológicos, o silenciamento da memória e o apagamento da cultura material são entendidos como formas de afetar diretamente a identidade e cultura dos povos indígenas no período, inserido na colônia portuguesa, entre os séculos XVII e XIX.

Palavras-Chave: Arqueologia; Colonização Amazônica; Cultura Material; Identidade; Memória;

Resumen

⁹⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁹⁵ Mestrando em Ciências Humanas; Bolsista da CAPES; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA / Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça de Souza; Manaus, Amazonas, Brasil; samuca_slm@hotmail.com

⁹⁶ Doutora em História; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA / Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça de Souza; Manaus, Amazonas, Brasil; tatixpedrosa@yahoo.com.br

La colonización emprendida en la Amazonía portuguesa puede ser entendida aquí como un proceso multifacético, donde surgen discusiones sobre las imposiciones de poder y cultura al mismo tiempo que había una preocupación en ocupar territorios y protegerlos contra las invasiones de otros europeos. La coroa portuguesa y la Iglesia Católica toman parte en la colonización, así como los habitantes de los pueblos portugueses, que ven el indígena una fuente fácil de lucro, explotación del trabajo y de expurgo. Se ve la violencia como una forma de oprimir, pero también de reafirmar una pretendida soberanía del blanco. Es también en las convivencias del período colonial en la Amazonía, en especial en el Lugar de la Barra, futura ciudad de Manaus, donde se construye un campo de luchas y tensiones entre los colonizadores y los nativos, cada uno con sus medios de lidiar con el conflicto, amenizarlo o intensificarlo. En este trabajo, a través del entrecruzamiento de datos históricos y arqueológicos, el silenciamiento de la memoria y la supresión de la cultura material son vistos como formas de afectar directamente a la identidad y la cultura de los pueblos indígenas en el período, insertado en la colonia portuguesa, entre los siglos XVII y XIX.

Palabras claves: Arqueología; Colonización Amazónica; Cultura Material; Identidad; Memoria;

Abstract

The colonization undertaken in the Portuguese Amazon can be understood here as a multifaceted process, where discussions about the impositions of power and culture arise, at the same time as there was a preoccupation in occupying territories and protecting them against invasions of other Europeans. The Portuguese Crown and the Catholic Church take part in the colonization, as well as the inhabitants of the Portuguese villages, who see in the Indigenous as an easy source of profit, exploitation of labor and purge. Violence is seen as a way of oppressing, but also of reaffirming an intended white sovereignty. It is also in the coexistence of the colonial period in the Amazon, especially in Lugar da Barra, the future city of Manaus, where a field of struggles and tensions are built between the colonizers and the natives, each with its means of dealing with the conflict, soften or intensify it. In this work, through the intertwining of historical and archaeological data, the silencing of memory and the erasure of material culture are understood as ways of directly affecting the identity and culture of indigenous peoples in the period, inserted in the Portuguese colony between the XVII and XIX centuries.

Keywords: Archeology; Amazonian Colonization; Material Culture; Identity; Memory;

1. A Coroa e a Igreja na formação do Lugar da Barra: contextualização

Os processos de colonização surgem como o ápice dos desejos europeus de uma hegemonia sobre a América, aqui discutida em especial a América colonial portuguesa (GUERREIRO, 2013), ou melhor, o projeto de criação de uma América tão abruptamente modificada pelos portugueses que a eles deveria ser referendada. Quando se fala então numa Amazônia antes localizada no oeste do território delimitado pelo Tratado de Tordesilhas (1494), da qual boa parte pertencia por convenção aos espanhóis e fora por eles invadida, fala-se de um território duplamente agredido: recebendo os impactos a flora e, principalmente, as populações nativas que milenarmente interagem conforme dinâmicas próprias.

O conhecimento das rotas fluviais e dos povos que também em suas margens viviam, despertou o interesse em não apenas criar povoações para estabelecer a bandeira de Portugal, mas também explorar os recursos da floresta e a força humana dos nativos. As ações que se seguiram partiram de um híbrido entre a Coroa e a Igreja. Após a viagem de Pedro Teixeira subindo o Rio Amazonas, entre 1637 e 1639, com objetivos ambíguos, os religiosos jesuítas

decidem fundar uma missão no igarapé Tarumã em 1657, subindo o Rio Negro. Seus líderes foram Manuel Pires e Francisco Veloso (REIS, 2001; GARCIA, 2010), que acompanharam e até mesmo legitimaram a captura de indígenas pelas tropas de resgate, Guerras Justas e descimentos (“apresamentos”), que os escravizavam e enviavam o excedente para o Baixo Amazonas, todos aguilhoados. Juntamente com esta missão, os jesuítas levaram consigo a primeira tropa de resgates registrada a chegar ao Rio Negro (GARCIA, 2005).

Foi através da viagem de Pedro Teixeira que os portugueses puderam se sentir verdadeiramente empoderados e no direito de serem os únicos donos do território amazônico. É com estes precedentes que começa a se delinear as bases para a formação da futura cidade de Manaus. Temendo a invasão (uma reinvasão europeia) dos que chegavam pelos rios da Guiana ao norte e pelo Solimões no oeste (MONTEIRO, 2000; GARCIA, 2010), o Governador do Grão-Pará e Maranhão, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, manda construir um fortim, em 1668, na margem esquerda do Rio Negro, próximo à confluência deste com o Solimões. A obra foi executada sob a supervisão do mestre de obras Francisco da Mota Falcão, juntamente com seu filho Manoel da Mota Siqueira. Foi também supervisionada com a ajuda do responsável pelo aldeamento dos Tarumã, Teodózio da Vieira, frei franciscano (GERREIRO, 2013). A construção quadrangular modesta, feita de taipa, com a mão de obra indígena da antiga aldeia de descimento dos *Manao* onde foi erguida, teve sua conclusão em 1669⁹⁷. Foi em torno desta edificação que se formou o povoado chamado de Lugar da Barra.

A maior parte da população da Barra, já no final do século XVIII, era constituída por indígenas: dos 301 moradores, 243 eram “índios” (FERREIRA, 1983), que construíram suas casas de taipa ao estilo vigente português. Cabe ressaltar que estes indígenas que deram início ao povoado ao redor do forte eram aqueles considerados pelos brancos como já “civilizados”, e tinham sua constituição com indivíduos pertencentes aos povos *Manao*, *Baniba*, *Baré*, *Passé*, entre outros. Com a chegada do século XIX, as poucas casas permaneciam, cobertas de palha e com a maioria de habitantes indígenas, havendo poucos militares brancos. Mesmo com o fim

⁹⁷ Esta edificação funcionou mais como um entreposto comercial e fiscal que propriamente militar. Quando chegaram os carmelitas, em 1695 (GARCIA, 2010), um povoado pequeno começou a se formar ao redor do forte e de uma capelinha que construíram, originando o povoamento do chamado Lugar da Barra. A capela erguida em madeira, ao lado esquerdo do fortim, foi dedicada a Nossa Senhora da Conceição, tornando-se a padroeira da Barra do Rio Negro.

das missões, as formas de escravização e autoritarismo continuaram em formas menos físicas, mas não menos evidentes. A colonização era agora, principalmente cultural.

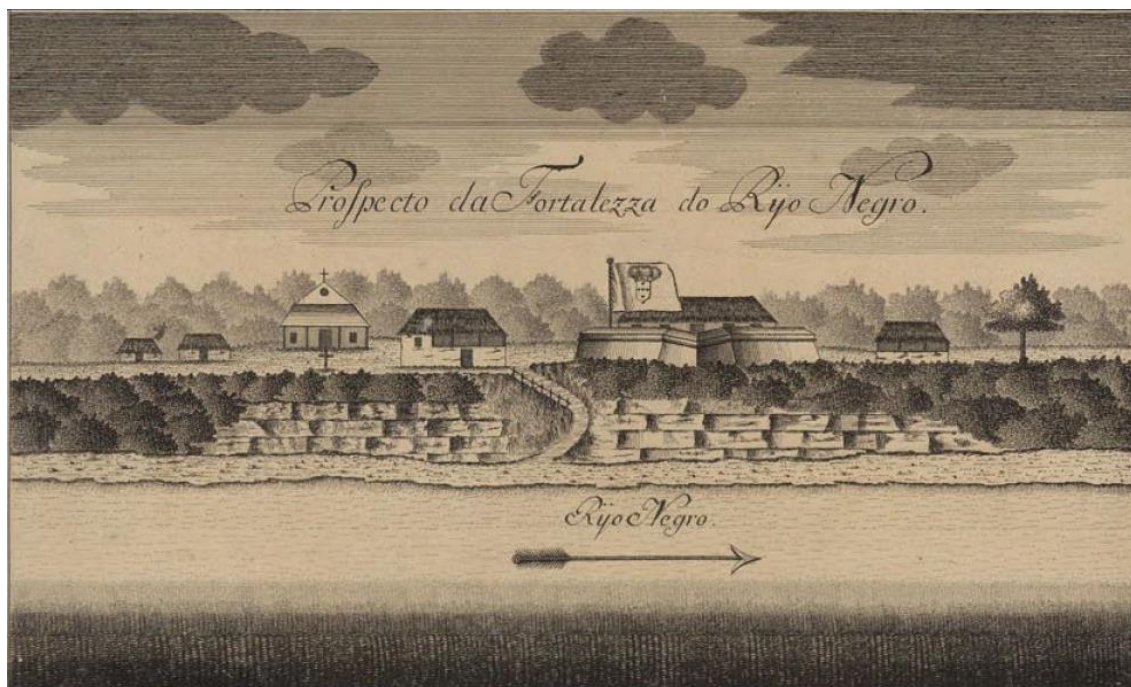


Figura 1 – Vista panorâmica do Lugar da Barra, elaborada em 1756.

Fonte: SCHWEBEL, 1756, p.19.

Com este trabalho, busca-se verificar a relação entre a destruição material indígena e as formas de colonização na Amazônia. Para tal, a investigação acerca da formação inicial da cidade de Manaus (Lugar da Barra), fez-se necessária a consulta a documentos históricos e registros dos primeiros remanescentes arqueológicos pré-coloniais descritos. Estes princípios foram seguidos para relacionar os dados históricos e arqueológicos no intuito de contribuir na compreensão das possíveis formas de silenciamento da memória e identidade no período colonial amazônico.

2. Violência é a ferramenta-chave

As relações entre “índios” e “brancos” no período colonial decorrido na Amazônia estavam pautadas em extremidades opostas, onde o nativo não poderia desenvolver seu modo de vida autônomo e próprio, ao contrário, deveria se adequar a um dos dois pontos: ou era “selvagem” escravo, ou era “civilizado” silenciado nos povoados.

É visível a existência de tratamento diferenciado para as diversas situações em que se encontravam os índios nas suas relações com o mundo colonial. A manutenção de distinções, como a que separa *selvagens* de *mansos*, também estava presente na determinação da direção das próprias ações coloniais com relação às populações indígenas; a mansidão era sinônimo de aliança e amizade, enquanto a selvageria era igual a inimizade. Assim, aos amigos, paz e liberdade; aos inimigos, guerra e escravidão (SAMPAIO, 2012, p.278).

A passagem do século XVII ao XVIII foi marcada na Amazônia pelo poderio da Companhia de Jesus, que possuía o domínio de grandes plantações e áreas de extração, que se sobrepunham à produção pequena dos colonos. Além de não pagarem impostos, utilizavam-se da valiosa mão de obra do indígena escravizado, a quem descaradamente aplicavam toda sorte de violência.

Escravizar índios no Rio Negro era prática corrente e muito lucrativa. [...] A nascente sociedade colonial da Amazônia portuguesa jogava nas costas do índio toso o peso de suas atividades domésticas e econômicas, limitadas, estas, às práticas extrativas e a uma produção agrícola e pecuária estritamente de subsistência. Em um ponto, pelo menos, não havia discordância: todos, missionários, colonos e os outros moradores precisavam, cada vez mais, de mais e mais índios escravos (GARCIA, 2010, p.25 e 27).

Os portugueses se viam também aparados, não apenas pela lei divina, mas pela dos homens, na aplicação do projeto de colonização na Amazônia. Era através da Carta de Lei de 10 de setembro de 1611 (PONTES FILHO, 2000), que legalmente instituía o sistema de “capitães de aldeia”, pelo qual passaram a capturar de forma violenta um grande número de indígenas, à parte aqueles que eram aprisionados pelas guerras justas e descimentos, e os que eram levados às missões.

Começa desenvolver-se um conflito entre os religiosos e os colonos, pois estes últimos se indignavam por tamanha diferença no porte de suas produções, estando as missões e acampamentos da igreja sempre à frente no que concerne ao estoque de alimentos e riqueza. Entretanto, o cerne do desentendimento findava na discussão de ambos os lados a favor da escravidão indígena. Seria através desse método que poderiam aumentar os lucros.

O sistema de “capitães de aldeia” desagradava ainda os missionários religiosos, não somente pelas atrocidades que eram cometidas pelos colonos leigos para com os

índios, mas também porque almejavam eles próprios terem maior controle sobre a mão de obra indígena (PONTES FILHO, 2000, p.62).

Os próprios indígenas passaram a ser considerados como um tipo de “drogas do sertão” no século XVII⁹⁸. Resistência era vista como rebeldia. Aqueles que permaneceram nos povoados emergentes coloniais, ao invés do que se possa pensar, não se entregaram pelo que as aparências poderiam mostrar. Resistir também se manifesta na imaterialidade. Não se pode deixar de lado, entretanto, que os impactos da imposição simbólica através da violência se fizeram sentir. A escravidão indígena, durante muito tempo, foi uma forma de ao mesmo tempo lucrar sem esforço e tentar apagar a identidade das populações indígenas. “Escravidão indígena no Rio Negro era prática corrente e muito lucrativa” (GARCIA, 2010).

Esses acontecimentos sangrentos, no entanto, não se davam na dualidade ativo/passivo. Ao contrário, a resistência dos povos nativos esteve presente até o último momento, impressionando o colonizador.

O Governador responsável pela administração do Lugar da Barra⁹⁹, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, tomou decisões astutas quanto a modificações que diziam respeito às populações indígenas que se encontravam sob o “controle” do governo (PONTES FILHO, 2000). Mesmo concedendo liberdade legal aos indígenas em junho de 1755, e cassando os poderes dos religiosos, determinou, como que em compensação, que todas as povoações e aldeias indígenas fossem transformadas em vilas portuguesas e trocados os nomes para o português em 1758.

Contudo, a medida de mais amplo alcance e consequências foi tomada pelo então Governador do Grão-Pará e Maranhão (posteriormente da Capitania de São José do Rio Negro), que viria a funcionar como uma “super lei” para a Amazônia (PONTES FILHO, 2000). Elaborada em 1755, foi posta em vigor em maio de 1757, ficando amplamente conhecida como Diretório dos Índios. Este tinha por objetivo cumprir o desejo colonizador de “apagar” aos poucos as identidades culturais nativas através da imposição de normas sobre as áreas mais diversas, como econômica, religiosa e cultural. Era nada mais, nada menos, que uma tentativa

⁹⁸ A partir de 1655, muitas expedições, chamadas de expedições sertanistas, foram empreendidas na região (PONTES FILHO, 2000), com o objetivo primário dito como o de encontrar novas fontes das drogas do sertão (Cacau, Cravo, Baunilha, Pimenta, entre outras), mas que acarretaram verdadeiros genocídios, exterminando milhares e milhares de indígenas, também forçando que os outros migrassem para mais longe.

⁹⁹ Que passou nessa administração do Grão-Pará para a Capitania de São José do Rio Negro.

de “civilizar”, de transformar o indígena num “bom cristão”. Aplicou-se, então, uma visão eurocêntrica e etnocêntrica na Amazônia de forma ainda mais pungente. Um dos estímulos foi a “mestiçagem”, as bases de uma política de embranquecimento.

3. Uma convivência em tensão

La Condamine (1743), ao passar pelo Rio Negro, descreve o Forte de São José do Rio Negro e um pequeno povoado que em torno dele se formara. Contudo, o que mais foi foco de suas anotações, foi o grande número de aprisionamentos e descimentos realizados ao longo do Rio Negro. Cita indígenas escravos que serviam como guias durante o avanço nas matas, para a captura de outros, às vezes de seu próprio povo.

As formas de violência praticadas para com os indígenas tinham como consequência (não inconsciente) uma mudança radical e desnordeadora. Conviviam constantemente com a possibilidade de sofrer qualquer violação, sem que por isso fossem amparados de alguma forma. Para os religiosos, agora o “selvagem” tinha alma, mas ainda era inferior ao civilizado. Para os colonos, era fonte de exploração e expurgo dos males sociais.

Ainda que tivessem sido os primeiros habitantes do Lugar da Barra e o tivessem ajudado a construir (MONTEIRO, 2000), à medida que o foco de povoação se expandia, além de serem deixados à margem, foram esquecidos como essenciais para a existência do lugar. Como que num cenário estranhamente irônico e trágico, as edificações apresentavam um hibridismo do europeu e indígena, as casas construídas de taipa e cobertas de palha seguiam o modelo de habitação português. Mesmo com a chegada do século XIX, mais de um século passado da “liberação dos índios”, o aprisionamento se fazia presente, mas agora de forma não física, mas sim subjetiva e simbólica.

Os índios, que formaram grandes famílias, permaneceram na maioria entre os brancos; a sua existência, no entanto, não melhorara, quando podiam considerar-se em pé de igualdade com eles perante a lei; faltava-lhes justamente tudo o que dá valor à liberdade civil: juízo, desembaraço, atividade. Muitas necessidades tornaram-os continuamente dependentes das raças mais civilizadas, a que eles pelo menos temporariamente serviam, de modo que, embora não tivessem mais tal nome, tem de ser considerados, todavia, como escravos explorados dos outros (SPIX & MARTIUS, 1981, p.46).

Neste sentido, ser escravo indígena no período colonial morando nos povoados portugueses ou após o Diretório dos Índios (que assegura a liberdade e ao mesmo tempo a tira), é depender completamente dos mecanismos de dominação aplicados pelos colonizadores. Pois se não podiam mais continuar com o estilo de vida de seus antepassados ou específico de determinado povo, mas se adequar aos moldes europeus (vestimentas, costumes, vida pública diferenciada, mercantilismo e capitalismo insurgente). Se não tinham mais acesso direto aos meios de subsistência, pois estes estavam agora nas mãos do homem branco. Como poderiam sobreviver sem que sofressem e se vissem obrigados à adequação a eles empurrada? Adaptar-se de forma dolorosa, como se deu, não descredifica ou desconsidera os inúmeros movimentos de resistência, tanto internos quanto externalizados, que ocorreram sob a vontade de mostrar ao colonizador as atrocidades que cometera.

4. Silenciamento e apagamento da memória

Um dos primeiros sinais da tentativa de apagamento da memória dos povos indígenas amazônicos pode ser visto quando do erguimento do fortim que deu origem ao Lugar da Barra, futura cidade de Manaus (MESQUITA, 2006). Ele foi construído sobre um lugar sagrado ao povo *Manao*, hoje chamado de cemitério indígena. Para sua construção, utilizou-se da força dos próprios indígenas: um povo edificando muros sobre os seus ancestrais. Haveria forma mais atroz de praticar a violência simbólica que esta?

Desde 2003, este cemitério com um número ainda não estabelecido de enterramentos funerários pré-coloniais¹⁰⁰, sobre o qual foram construídos muitos outros prédios ao estilo europeu e uma grande praça (que se seguiram aos primeiros da Barra), foi classificado como sítio arqueológico, chamado Sítio Manaus (MAGALHÃES, 2013). A praça, hoje de nome Dom Pedro II, representa a subtração de uma memória pretérita anterior à colonização, até mesmo no nome conferido.

Os achados remontam ao período anterior ao século XI¹⁰¹, estando sob o solo há mais tempo que a própria cidade. Esta, que se veio a estabelecer a partir das proximidades,

¹⁰⁰ Durante as prospecções em subsuperfície foram identificadas pelo menos cinco urnas funerárias na área central da praça, as quais foram retiradas para exumação e análise laboratorial. Também durante a reforma e restauro do Paço Municipal, prédio da antiga prefeitura que fica em frente ao referido antigo cemitério, foi identificada uma urna, que havia sido cortada pela fundação do prédio no início do século XIX, e que hoje se encontra em exposição *in situ*. Juntamente aos vestígios funerários, foram encontrados vasilhames e utensílios cerâmicos.

¹⁰¹ Relacionados à Fase Paredão, fase cerâmica amazônica de alta incidência em Manaus.

representou em suas sobreposições uma das formas de “apagar” a memória representada pela cultura material. Quebrar, triturar, amassar urnas funerárias dos povos pretéritos, é traduzir na materialidade o que se passa nos meios simbólicos e de poder.



Figura 2 – Cemitério indígena dos *Manao* (*Manáos*), onde hoje se encontra a Praça Dom Pedro II. Representação de meados do século XIX.

Fonte: CRUZ E SOUZA, 1948, p.19.

A discussão sobre memória apresentada por Le Goff (1984), faz com que se possa ver que, além dos aspectos dinâmicos e maleáveis desta, possui também elementos relativamente estáticos e que se mantêm durante um devir temporal. Os problemas relacionados à perturbação da memória, como a amnésia, acarretam resultados negativos não apenas na esfera individual, mas na coletiva. Nesse sentido, entende-se a importância da memória para a conceitualização do mundo na ótica dos indígenas do período colonial. Um dos resultados das perturbações é “[a] falta ou perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações [...]” (LE GOFF, 1984, p.12), que por sua vez afeta gravemente a identidade coletiva.

A materialidade que aos indígenas foi apartada pelas normas e posturas colonizadoras, tanto a arqueológica quanto a de relação doméstica, foi uma forma de apartá-los da memória identitária, que é também cultural e étnica. A identidade de que se fala é o fruto de uma construção tanto no campo simbólico como no material, traduzido-se no campo social.

O silenciamento estava ligado às práticas sociais e do conhecimento herdado dentro de uma relação de vínculo cultural-identitário divergente do que deveria ser o padrão imposto.

Este, fazia parte de um mecanismo de manipulação, assim como o apagamento, usado pelos colonizadores no objetivo de despir as populações indígenas de seus aparatos identitários, intrinsecamente ligados à memória e cultura.

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1984, p.13).

Proíbe-se, por exemplo, que haja uma educação que não seja formalizada das escolas do homem branco. Proíbe-se que as línguas nativas originárias sejam faladas em público, e que os indígenas tenham apenas um nome, deveriam ter também um sobrenome português (o que aconteceu com a aplicação do Diretório dos Índios). Proíbe-se, desse modo, uma forma de cultura diferente.

[...] a cultura é aquilo que caracterizava de modo singular um determinado povo. [...] As pessoas organizam sua experiência segundo suas tradições, suas visões de mundo, as quais carregam consigo também a moralidade e as emoções inerentes ao seu próprio processo de transmissão (SAHLINS, 1997, p.46 e 48).

Entretanto, dentro dessas tentativas, pode-se ver as formas de luta, principalmente indo de encontro ao silenciamento, na preservação da língua nativa, transmissão de conhecimentos pela oralidade, entre outras. O silenciamento e apagamento da memória impetrado pelo sistema de colonização na Amazônia almejava levar ao esquecimento a riqueza cultural dos povos indígenas.

5. Conclusões

Através de um estudo das análises sobre as relações de poder entre os europeus e povo originários amazônicos, torna-se possível entrever como se deu o plano de colonização colocado em prática pela Igreja e Coroa portuguesa que, através da destruição e apagamento da cultura material e silenciamento para com as manifestações culturais e a memória (ligada intrinsecamente à identidade), pretendeu estabelecer um cenário de dominação do europeu sobre as égides de uma superioridade que o purificava e, ao mesmo tempo, punia o indígena.

Durante a pesquisa, pôde-se verificar que houve uma forte relação entre a destruição da cultura material indígena, em especial da relacionada aos antepassados (arqueológica), e a aplicação da violência na colonização da futura cidade de Manaus, a Barra. Também foi possível estabelecer um cruzamento entre as descrições de cronistas viajantes e os vestígios arqueológicos pré-coloniais, no lugar de onde partiu a expansão do Lugar da Barra. Utilizando-se de embasamento teórico referente à memória e identidade, e tomando como referência arqueológica o Sítio Manaus, mostrou-se clara e intencional a sobreposição das construções de filiação europeia aos lugares demonstrativos de um passado rico dos povos amazônicos pretéritos, na tentativa de ocultar e até mesmo apagar tais vestígios, afetando assim as relações dos indivíduos entre memória, identidade e cultura.

Este trabalho pretende contribuir na compreensão do passado colonial amazônico, em especial da cidade de Manaus, partindo-se das relações entre os europeus (portugueses) e os povos indígenas que nela se encontravam. Pode-se ainda fazer um aprofundamento no que tange às normatizações e aplicações de códigos de conduta, para entender com mais clareza sobre o silenciamento cultural. Esta forma de estudo pode também ser aplicada em outros casos com semelhantes contextos, os de colonização material e imaterial e de pretendida dominação do colonizador sobre os povos indígenas na instalação de povoamentos.

Referências

COSTA, Graciete Guerra. *Fortificações na Amazônia*. Navigator – Subsídios para a História Marítima do Brasil. V.10, N°20, 2014, p.109-118. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig20/art/N20_art3.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Artigo em periódico)

CRUZ E SOUZA, D. da (Org.). *Album da cidade de Manaus – 1848-1948*. [S.I.: s.n.], 1948. (Obra Completa)

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. *Viagem filosófica ao rio Negro*. Belém: MPEG/CNPq, 1983. (Obra Completa)

GARCIA, Etelvina. *Manaus, referências da História*. 2ª ed. rev. Manaus: Norma Editora, 2005. (Obra Completa)

_____. *O Amazonas em três momentos: Colônia, Império e República*. 2ª ed. Manaus: Norma Editora, 2010. (Obra Completa)

GUERREIRO, Ketiane. *Estratégias da colonização portuguesa na Amazônia*. Examãpaku – Revista da UFRR, 2013, 12p. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/examapaku/article/download/1463/1057>. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Artigo em periódico)

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*. Brasília: Senado Federal, 2000. (Coleção O Brasil Visto por Estrangeiros; Obra Completa).

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ROMANO, R. (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Vol.1 – Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. (Capítulo de livro)

MAGALHÃES, Allan Carlos Moreira. *O Patrimônio Cultural e reencontro no passado com o presente nos achados arqueológicos sob a Praça D. Pedro II e o Paço Municipal em Manaus*. II Encontro Internacional de Direitos Culturais, 2013, 14p. Disponível em: www.direitosculturais.com.br/download.php?id=48. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Trabalho em Anais)

MESQUITA, Otoni Moreira de. *Manaus: história e arquitetura (1852-1910)*. 3ª ed. Manaus: Valer, 2006. (Obra Completa)

MONTEIRO, Mário Ypiranga. *A Capitania de São José do Rio Negro – Antecedentes históricos e fundação*. 3ª ed. ilustrada. Manaus: Editora Valer, 2000. (Obra Completa)

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. *Estudos de História do Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2000. (Obra Completa)

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Súmula de História do Amazonas*. 3ª ed. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas, 2001. (Obra Completa)

SAHLINS, Marshall. *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (parte I)*. Mana, 3 (1), 1997, p.45-49. (Artigo em periódico)

SAMPAIO, Patrícia Melo. *Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012. (Obra Completa)

SCHWEBEL, João André. *Collecçam dos Prospectos das Aldeias, e Lugares mais notaveis que se acham em o Mapa que tiraram os Engenheiros de Expedicam, principiando da Cidade do Pará the a Aldeia de Marina no Rio-negro, onde se acha o Arrayal, alem dos prospectos de outras tres ultimas Aldeias chamadas Camarã, Bararuã, Dari; Situadas no mesmo Rio*. [S.l.: s.n.], 1756. (Obra Completa)

SPIX, Johann B. von; MARTIUS, Karl F. P. von. *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, v.3, 1981. (Obra Completa)

Repensando a Questão da Cultura Política para os Regimes Democráticos Latino-Americanos¹⁰²

Repensando la Cuestión de la Cultura Política para los Regímenes Democráticos Latinoamericanos

Rethinking the Political Culture Question for Latin American Democratic Regimes

Fábio Hoffmann¹⁰³

Resumo

Este trabalho propõe uma abordagem analítica sobre a democracia na América Latina diferente da convencional. Seu objetivo e distinção estão em procurar compreender os limites trazidos pela questão da cultura política no desenvolvimento democrático na região para além da epistemologia tradicional. Essa epistemologia desprende que tradições culturais da América Latina e os traços políticos nelas presentes perpetuam a fragilidade das democracias na região, uma vez que impedem que as instituições se consolidem e que o apoio ao sistema político atinja todas as suas dimensões de forma abrangente. As democracias latino-americanas, de acordo com essa tradição epistemológica, seriam mais instáveis que suas congêneres do hemisfério norte. Regimes e governos de países da América Latina, nesse modelo analítico convencional, sucumbem ou seguem esse caminho porque não conseguem entregar políticas públicas satisfatórias para a sua população, e isso em grande medida por causa de uma capacidade de Estado limitada, baixo capital social e fraco empoderamento individual e social. A chave explicativa dessa tradição epistemológica, portanto, se encontra na gênese dos Estados Latino-Americanos e na formação de suas respectivas sociedades. A proposta deste trabalho não vai de encontro a essa tradição de pesquisa empírica, mas aponta seus limites e sugere novos caminhos para se pensar a cultura política e a democracia em um contexto latino-americano de grandes desafios.

Palavras-Chave: América Latina; cultura política; democracia; epistemologia.

Resumen

Este trabajo propone un enfoque analítico sobre la democracia en América Latina diferente de la convencional. Su objetivo y distinción están en procurar comprender los límites traídos por la cuestión de la cultura política en el desarrollo democrático en la región más allá de la epistemología tradicional. Esta epistemología desprende que las tradiciones culturales de América Latina y los rasgos políticos en ellas presentes perpetúan la fragilidad de las democracias en la región, ya que impiden que las instituciones se consoliden y que el apoyo al sistema político alcance todas sus dimensiones de forma integral. Las democracias latinoamericanas, de acuerdo con esa tradición epistemológica, serían más inestables que sus congéneres del hemisferio norte. Los regímenes y gobiernos de países de América Latina, en ese modelo analítico convencional, sucumben o siguen ese camino porque no logran entregar políticas públicas satisfactorias para su población, y eso en gran medida debido a una capacidad de Estado

¹⁰² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁰³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, tem especialização em Marketing, Direito Eleitoral e Partidário pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, é bacharel em Ciência Política pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: molahms@gmail.com.

limitada, bajo capital social y débil empoderamiento individual y social. La clave explicativa de esta tradición epistemológica, por lo tanto, se encuentra en la génesis de los Estados Latinoamericanos y en la formación de sus respectivas sociedades. La propuesta de este trabajo no va en contra de esa tradición de investigación empírica, pero apunta sus límites y sugiere nuevos caminos para pensar la cultura política y la democracia en un contexto latinoamericano de grandes desafíos.

Palabras claves: América Latina; cultura política; democracia; epistemología.

Abstract

This paper proposes an analytical approach to democracy in Latin America, different from the conventional one. Its aim and distinction are in seeking to understand the limits brought by the question of political culture in the democratic development in the region beyond the traditional epistemology. This epistemology implies that Latin American cultural traditions and the political traits they present perpetuate the fragility of democracies in the region, since they prevent institutions from consolidating and that support for the political system reaches all its dimensions comprehensively. Latin American democracies, according to this epistemological tradition, would be more unstable than their counterparts in the northern hemisphere. Regimes and governments of Latin American countries, in this conventional analytical model, succumb to or follow this path because they can not deliver satisfactory public policies to their population, and this is largely because of limited state capacity, low social capital and weak individual and social empowerment. The explanatory key of this epistemological tradition, therefore, lies in the genesis of the Latin American States and in the formation of their respective societies. The proposal of this paper does not meet this tradition of empirical research, but it points out its limits and suggests new ways of thinking about political culture and democracy in a Latin American context of great challenges.

Keywords: Latin America; political culture; democracy; epistemology.

1. Introdução

Max Weber (1981, p. 23) faz referência ao provérbio “coma ou durma bem”, “o protestante prefere saciar-se, e o católico dormir sem ser perturbado”, disso se presume que a busca de uma vida mais tranquila sempre fora o principal alvo das atenções da ética católica. A formação cultural dos países de tradição católica, quando comparados aos de tradição protestante, argumenta Inglehart e Welzel (2009), são de ordem mais vertical, o que atrapalha o desenvolvimento da confiança horizontal, tão necessária a prosperidade dos negócios e a queda da hierarquia, presentes numa sociedade democrática.

Na América Latina a ordem política sucedeu a liberalização da participação, argumentou Samuel Huntington (197) fazendo alusão de que a inexistência de instituições consolidadas, com autoridade e ordem suficiente para guiar suas nações, a democracia seria um equívoco, pois a instabilidade seria a sua marca. O'Donnell, Schmitter e Whitehead (1988) argumentaram que, na maioria dos casos, a democracia na América Latina foi o resultado de pactos verticais feitos entre elites e setores militares, o que fez com na sua gênese, ela retivesse essa natureza tutelada.

Estes argumentos apontados acima constituem parte da agenda hegemônica que procura entender a relação entre cultura política e democracia. O discurso dominante aponta que

fragilidades e especificidades da cultura política na América Latina concorrem para a instabilidade política na região, uma vez que impedem que a burocracia se especialize e o Estado se fortaleça, a confiança se amplie e atinja amplos níveis de apoio ao sistema. Enfim, comparada com suas congêneres do Norte, as democracias latino-americanas estariam fadadas ao atraso e a instabilidade. No entanto, caracterizações como populismo e a volta do nacionalismo com características xenófobas em democracias consolidadas pressionam pela abertura do discurso científico dominante e a ampliam a agenda de pesquisas do campo epistemológico tradicional.

Qual o alcance explicativo da cultura política para a instabilidade da democracia na América latina? Esta é a questão de fundo do presente trabalho, uma vez que teorias explicativas tradicionais como da cultura política, desenvolvimento econômico e pós-materialismo mostram-se insuficientes para uma realidade cada vez mais complexa. Cada vez mais presentes em nações com democracias consolidadas, fenômenos como populismo e nacionalismo deixam de serem características apenas de países com sociedades “atrasadas” e passam a preocupar pesquisadores exportadores e fortalecedores da epistemologia da agenda dominante.

O artigo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento trazemos uma breve contextualização da relação entre cultura política e democracia baseada em obras clássicas de formação desse campo, trazendo a descrição e argumentação para o contexto latino-americano, onde destacamos a gênese dos Estados latino-americanos e o tipo de cultura política formada, a importação do modelo de democracia liberal, e a capacidade de Estado apresentada pelos países da região; em seguida nos envolvemos na questão de estarmos ou não condenados a um eterno atraso quando levamos em consideração os alcances e limites da literatura dominante; na sequência é feito um esforço para repensar a cultura política para as democracias latino-americanas a partir dos problemas então expostos; por fim, a conclusão traz a síntese, bem como questões que podem suscitar futuras reflexões e pesquisas e, que por sua complexidade, não puderam ser abordadas no escopo deste trabalho.

2. Cultura política e democracia na América Latina

A procura de uma relação entre cultura política e democracia é antiga, no entanto, a composição da agenda moderna da tradição de pesquisa nos remete a duas obras centrais: A Democracia na América de Aléxis de Tocqueville (1987) e The Moral Basis of Backward Society de Edward Banfield (1958). Enquanto a primeira obra se refere a percepção de gênese

de uma nova sociedade nos Estados Unidos da América no século XIX, a segunda constitui um apelo mais moral e normativo quanto ao tipo de cultura específica encontrada na Itália de meados do século XX. No entanto, embora Tocqueville e Banfield constituam referências essenciais, foi com *The Civic Culture* de Gabriel Almond e Sidney Verba (1966) que a cultura política encontraria na democracia um tema para uma agenda mais ampla de pesquisa empírica.

A pedra fundamental lançada por Almond e Verba levou a formação de uma agenda de pesquisas nas quais se buscariam fatores e elementos explicativos para justificar a ocorrência da democracia em certos países. Explorando dados de pesquisas *surveys* realizadas nos Estados Unidos, Alemanha, México, Itália e Reino Unido, Almond e Verba concluíram estas sociedades apresentavam três tipos de cultura política: participativa, súdita e paroquial. Enquanto que na primeira havia um bom envolvimento das pessoas com a vida social e política de suas comunidades, quando transitamos do segundo tipo para o terceiro este interesse ia diminuindo. A cultura política participativa era encontrada nas sociedades democráticas, principalmente Estados Unidos e Reino Unido, enquanto que os outros países pesquisados transitavam entre uma sociedade de tipo súdita ou paroquial.

O elemento explicativo central para a formação de uma cultura política participativa se encontrava no protestantismo. A alusão era de que, historicamente, as instituições religiosas protestantes ajudam a promover o que Weber (1981) denominou de “ética protestante”. Baseados na tradição do trabalho, família e religião, os protestantes além de promover o que o autor denominou de os “alicerces” do capitalismo, também contribuíram para desenvolver níveis elevados de confiança interpessoal e um alto grau de pluralismo cultural. Todos esses fatores concorreram para que a industrialização tenha “ocorrido nos países protestantes mais cedo do que no restante do mundo” (INGLEHART; WELZEL, 2009, p. 99).

O argumento normativo era claro: enquanto sociedades que assumiram o protestantismo, trabalhavam, oravam e tinham na família um eixo social estruturante prosperaram e se democratizaram, outras que não seguiram o mesmo caminho encontravam dificuldades de desenvolver suas economias e ter um regime político democrático estável, ou seja, sociedades católicas como as da América Latina, tribais como as africanas e confucianas como as asiáticas. Para os países latino-americanos, por exemplo, a cultura política formada traz traços como clientelismo, patrimonialismo e populismo, elementos forjados pelo desenvolvimento de Estados tardios e verticais que, associados a uma sociedade de tradição

católica, acaba gerando uma incapacidade de institucionalização política que uma democracia estável requer.

Três são os argumentos centrais que exploraremos a seguir: a formação do Estado e das sociedades latino-americanas e o tipo de cultura política formada com características de hibridismo, fragmentária e, portanto, resultando, portanto, numa democracia inercial; o da importação dos modelos liberais de democracia pelos países da América Latina; e por fim, o da capacidade de Estado. Este último, embora também possa constituir parte do primeiro argumento, procuramos analisá-lo de forma separada, entendendo que há a existência, igualmente, de um viés normativo. Estes argumentos constituíram, embora não exclusivamente, grande parte do eixo da agenda de pesquisas sobre cultura política na América Latina, e o que podemos considerar, também tem contribuído para uma dependência epistemológica ainda muito forte (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018).

2.1. Cultura política híbrida, fragmentária e a tese da democracia inercial

Grande parte da literatura dá destaque ao fato da América Latina fazer parte de uma zona cultural que carrega consigo traços e valores que, em grande medida, não determina, mas condiciona a direção da sua evolução. Ela é católica e foi colonizada de forma exploratória em sua maior parte por espanhóis ou portugueses. O impacto das tradições religiosas no desenvolvimento econômico e político já foram ressaltados por Weber (1981) e Huntington (2002) e Landes (2002). Inglehart e Welzel (2009) igualmente reforçaram que dois fatores históricos são importantes para entender o desenvolvimento econômico, político e social dos países: sua tradição religiosa e suas histórias coloniais.

Historicamente, as instituições religiosas protestantes ajudam a promover o que Weber (1981) denominou de “ética protestante”. Baseados na tradição do trabalho, família e religião, os protestantes além de promover o que o autor denominou de os “alicerces” do capitalismo, também contribuíram para desenvolver níveis elevados de confiança interpessoal e um alto grau de pluralismo cultural, todos esses fatores concorreram para que a industrialização tenha “ocorrido nos países protestantes mais cedo do que no restante do mundo” (INGLEHART; WELZEL, 2009, p. 99).

Já nas tradições católicas, o caso da América Latina, ao contrário, o impulso de aquisição sempre fora condenado, a busca de uma vida mais tranquila sempre fora o principal alvo das atenções da ética católica, de acordo com esse argumento e como distingue Max Weber

em referência ao provérbio “coma ou durma bem”: “o protestante prefere saciar-se, e o católico dormir sem ser perturbado” (WEBER, 1981, p. 23). Mas não é só o desenvolvimento econômico que a tradição religiosa católica minaria, ela também impediria o desenvolvimento dos laços sociais horizontais, por se apresentar sempre de forma hierarquicamente vertical, e altamente centralizada.

A gênese do Estado também ajuda a entender a formação e a relação da sociedade com o Estado. Outro argumento que surge é o de que a América Latina fora explorada através da obra de expansão mercantilista portuguesa, espanhola e, em menor medida, holandesa e francesa. Diferente dos Estados europeus que percorreram um longo caminho de concentração da coerção e do capital (TILLY, 1996), os Estados latino-americanos foram formados sem antes de neles haverem sociedades.

As grandes extensões de lavoura e a necessidade de uma mão de obra abundante levou a disseminação do recurso da escravidão. A prática da escravidão em grandes extensões de terra condicionaria a outros fenômenos, como o caudilhismo e os regimes oligárquicos. Diante de uma sociedade desorganizada, maciçamente analfabeta e dependente ganha contorno dois traços característicos da região: o personalismo e o clientelismo político. Nesta tradição de pensamento, o patrimonialismo sempre estivera presente nessas sociedades, desde sua distribuição territorial para fins de exploração. Em nome do desenvolvimento político, entendia-se a atuação institucional como parte do instrumento pessoal do líder político, seja para obter riqueza, ou também prestígio e poder. E à medida que os países latino-americanos fomentaram suas industrializações, com os processos de substituição das importações, a urbanização se acentua sobre uma sociedade até então, muito desorganizada. O populismo, nesta visão, surgiria como fenômeno para manobrar essa massa ainda dispersa, deixada levar pelo carisma de um líder ou suas qualidades distinguíveis.

De acordo com Baquero (1998) estes fatores acabaram por formar uma cultura política híbrida em países da América Latina que tinham um passado comum de exploração econômica e de formação de Estados a partir de decisões da Metrópole. Uma cultura política híbrida que mistura importantes avanços em sua dimensão procedimental ao mesmo tempo em que mantém atrasos em sua dimensão social. Os avanços na dimensão procedimental são as eleições periódicas com amplo sufrágio, competição política através da garantia de espaço institucional para que lideranças de oposição busquem o poder, enquanto que em sua dimensão social se perpetuam sérios problemas de garantia dos direitos civis, políticos e sociais, fragilidade do

Estado de direito, e uma cultura política paroquial e com baixo empoderamento. Tal configuração levou Baquero (2013), a denominar os regimes políticos da América Latina de democracias inerciais.

Castro (2014) incorporou à suas análises variáveis de natureza econômica e social, e chegou ao entendimento de que o tipo de cultura política formada em países como Argentina, Brasil e Chile (mas que pode ser estendida aos demais países da América Latina) é fragmentária, ou seja, diante de um contexto de enorme desigualdade, as pessoas são incapazes de discernir que seus problemas individuais se confundem com os problemas sociais, ao mesmo tempo em que não compreendem como os fenômenos políticos e econômicos os afetam de forma direta e indireta, transformando suas realidades cotidianas.

Importante destacar que traços como o personalismo, clientelismo, patrimonialismo e populismo sempre estiveram presentes em graus variados na prática política dos países latino-americanos. Todos eles impõem sérias restrições à institucionalização democrática uma vez que fazem das instituições meros instrumentos para o alcance de fins pessoais. Mas se antes o argumento trazido pela epistemologia tradicional era de que estes fenômenos constituiriam exclusividades de países com desenvolvimento econômico tardio, hoje, uma vez que democracias consolidadas e ricas passaram a apresentar estes mesmo problemas, o argumento perde validade ou pelo menos parte de seu potencial explicativo, pois que há uma realidade completamente nova demandando pesquisas e ferramentas conceituais mais abrangentes.

O agravamento da crise contemporânea do modelo liberal de democracia pode estar na razão de que suas sociedades têm pressionado cada vez mais seus regimes por responsividade. As aspirações e demandas se transformaram rapidamente enquanto o arcabouço institucional da democracia representativa não conseguiu acompanhar essa evolução. Portanto, os elementos da alegada instabilidade política presente nos regimes democráticos em países da América Latina deve ser relativizada quando tiver como única causalidade a cultura política. O argumento da cultura também nos remete ao do transplante do modelo liberal de democracia para países latino-americanos.

2.2. América Latina e a importação dos modelos de democracia liberal

Este argumento faz alusão ao fato de que os Estados latino-americanos foram antes uma imposição das metrópoles mercantilistas em suas novas formas de alavancarem suas economias, que uma formação e evolução institucional política de suas sociedades. A partir de

Estados transplantados, os países da América Latina importaram ou inspiraram-se nos principais modelos de democracias ocidentais como os Estados Unidos, França e Inglaterra para a formação de seus sistemas políticos.

O processo histórico que culminou nos arranjos democráticos dos países ocidentais no norte, no entanto, é muito distinto do que levou a democracia aos países da América Latina. Enquanto no norte a formação do Estado Nacional levou ao surgimento de instituições representativas aristocráticas, que foram se democratizando em um processo intenso de luta social por ampliação de direitos civis e políticos (TILLY, 1996), na América Latina, ao contrário, se criaram “dinâmicas órfãs” (BADIE; HERMET, 1993), com estruturas estatais transplantadas, e com instituições representativas que, ao longo das suas histórias, jamais foram submetidas a uma pressão por parte da sociedade para que democratizassem. Este argumento decorre do fato de que na América Latina, as instituições foram criadas sem antes nelas haverem lastros sociais fortes, ou seja, elas não surgiram da pressão de uma sociedade que aos poucos estaria se organizando e pressionando pela vazão de suas demandas e aspirações, mas sim, de formas verticais, de cima, do Estado para uma sociedade dispersa e não o contrário.

A democracia na América Latina em maioria dos casos foi o resultado de pactos verticais (O'DONNELL; SCHMITTER; WHITEHEAD, 1988) feitos entre elites e setores militares, o que fez com que, na sua gênese, ela nascesse regulada. As pressões que as instituições representativas das democracias consolidadas sofreram ao longo de seu processo evolutivo por parte da sociedade foram importantes para seu grau de institucionalização. Hoje, no entanto, elas vêm passando por uma crise constante, e uma das razões centrais é que não mais estão conseguindo se constituírem em canais legítimos de representação para essa sociedade que desponta de uma realidade mais complexa.

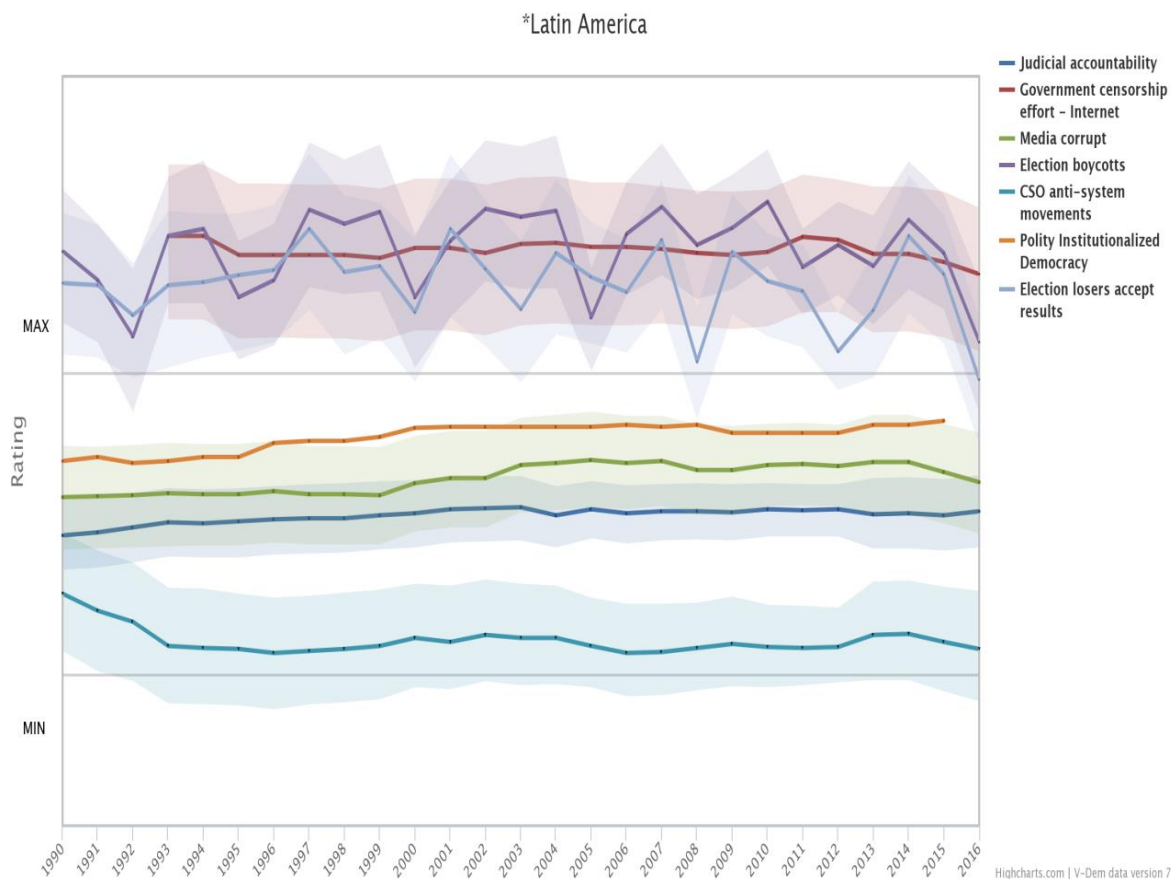
Como argumentado, as instituições das democracias latino-americanas, historicamente, não se legitimaram a partir de pressões canalizadas por parte da sociedade, e hoje enfrentam o seguinte dilema: na ausência de um grau razoável de institucionalização estão tendo que enfrentar aspirações e demandas sociais em rápida agitação pressionando por soluções urgentes e legítimas. É por esse motivo que a crise da democracia liberal afeta em um maior grau as democracias da América Latina em seu modelo importado. Consequentemente, os traços apresentados acima constituintes da cultura política na região são elementos importantes a serem considerados em análises mais expandidas.

O gráfico 1 abaixo, retirado do Variedades de Democracia (V-Dem)¹⁰⁴, diz respeito a alguns aspectos da institucionalização democrática na América Latina. As três linhas de cima mostram que os governos latino-americanos têm tentado impor uma censura maior à internet, que grupos têm aumentado o boicote às eleições e que tem aumentado consideravelmente o número de perdedores que não aceitam a derrota nas urnas. O gráfico revela também que tem aumentado o número de movimentos anti-sistema e que aumentou o grau de corrupção da mídia. O único dado positivo é o de um leve aumento da *accountability*¹⁰⁵ do poder judiciário. Todos esses indicadores caminham no sentido de declínio no grau de institucionalização da democracia na América Latina, mesmo que pese a variável “institucionalização democrática” ter tido um leve aumento, trata-se apenas da sua dimensão eleitoral.

Gráfico 1
Institucionalização democrática na América Latina

¹⁰⁴ O Variedades de Democracia (V-Dem) é uma abordagem que mede a democracia em suas dimensões eleitoral, liberal, participativa, deliberativa, igualitária, majoritária e consensual, através de uma colaboração de mais de 50 estudiosos em todo o mundo. É co-organizado pelos departamentos de Ciência Política da universidade de Gotemburgo (Suécia) e o Instituto Kellogg da Universidade de Notre Dame (EUA). Sítio: <https://www.v-dem.net/en/>.

¹⁰⁵ O conceito de *accountability* usado neste trabalho é o delimitado por Schedler (1999, p. 17 *apud* MORLINO, 2010) que, segundo o autor, possui três características principais: informação, justificação e punição/compensação. Primeiramente deve se receber a informação sobre o ato ou ação política, a partir disso é gerada uma reflexão sobre essa informação, finalizando com uma compensação de apoio ou punição com o não apoio.



Fonte: Projeto Variedades de democracia. Indicadores analisados: *accountability* do poder judicial, censura do governo sobre a internet, corrupção da mídia, boicotes às eleições, movimentos antissistemas, o aceite da derrota nas urnas pelos perdedores das eleições e o grau de institucionalização democrática.

Contudo, apesar do caminho parecer mais tortuoso para a institucionalização da democracia na América Latina, essa dificuldade não pode justificar-se apenas no fato da trajetória institucional latino-americana não ter seguido o caminho linear da sociedade para o Estado. Este argumento encontra amparo no fato de que democracias consolidadas têm apresentado problemas similares, portanto, uma nova explicação mais abrangente deve ser a demanda central de uma agenda de pesquisas expandida. Partimos, por conseguinte, para o argumento da capacidade de Estado.

2.3. Capacidade dos Estados Latino-Americanos

Outro fator explicativo que ganhou penetração na agenda de pesquisas da cultura política e até mesmo na agenda institucional ou neoinstitucional é o da capacidade do Estado como instrumento importante para compreender a democratização, consolidação e qualidade do regime. Tilly (2013) chama a atenção para o fato de que nenhuma democracia pode funcionar

se o Estado não possui a capacidade de programar, implementar e supervisionar as decisões realizadas através dos processos políticos públicos.

Pippa Norris (2012) entende que a capacidade do Estado está diretamente ligada à qualidade da democracia, e a distinguiu baseada em duas dimensões weberianas: a primeira é o Estado como detentor do monopólio legítimo da violência e sua competência para garantir a segurança e Estado de direito (rule of law), garantindo o império da lei (enforcement of law); a segunda é a qualidade do corpo burocrático para entregar bons serviços, a partir de características como meritocracia, plano de carreira avançado, independência das pressões que a conjuntura política fomenta, e controle da corrupção.

Fukuyama (2015) argumenta para a presença de uma incapacidade de institucionalização do Estado em democracias da terceira onda (as latino-americanas), onde estas, por sua vez, não têm conseguido atender a crescente demanda popular por *accountability* democrática. No caso da América Latina, como afirmamos, a análise dessa dimensão não pode ser dissociada da questão cultural, onde os resquícios de um passado colonial caudilhista e escravocrata continuam a intrometer-se no futuro dos países.

Steven Levistky (2018) tem considerado que um dos fatores que contribuem para a crescente insatisfação popular com o regime democrático é a fraqueza de seus Estados. Para ele, Estados latino-americanos têm dificuldade em taxar efetivamente e combater a desigualdade econômica e social estrutural. Sem agências eficazes e com uma burocracia desqualificada, é apenas uma questão de tempo para que governos deixem de possuir uma confiança pública e institucional necessária.

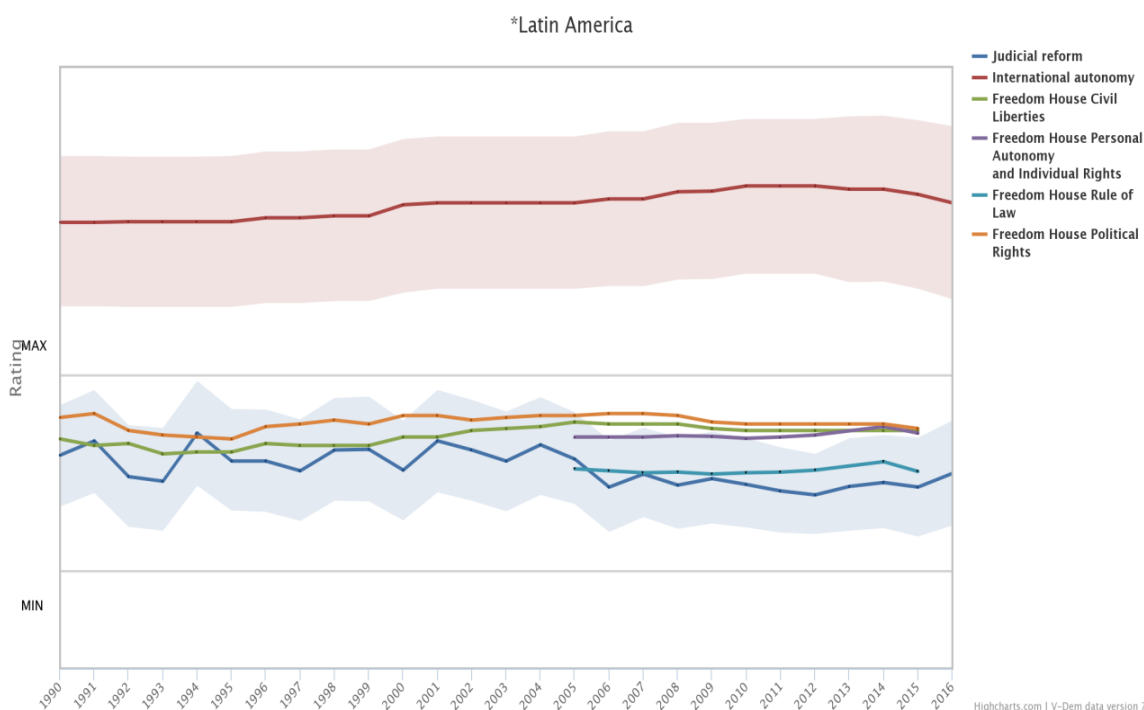
De acordo com os dados do Latinobarômetro¹⁰⁶ de 2017, mais de 65% dos latino-americanos estão insatisfeitos com a democracia em seus países, apesar de mais de 70% responderem que a democracia é a ainda melhor forma de governo. Quando perguntados se tem havido progresso no combate a corrupção, mais de 60% dizem que pouco ou nada tem sido feito, e quando a pergunta se volta para questões como funcionamento do sistema judicial, dos hospitais e transporte público, mais da metade (50%), dizem estar insatisfeitos com esses

¹⁰⁶ A Corporação Latinobarômetro é uma ONG com sede na cidade de Santiago, no Chile, que investiga o desenvolvimento da democracia, da economia e da sociedade como um todo em países da América Latina, usando para isso indicadores que medem as atitudes, valores e comportamentos. Sítio: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>.

serviços. Em suma, na percepção da população latino-americana, portanto, os governos de seus países não tem conseguido entregar a eles serviços públicos de qualidade.

No gráfico 2 abaixo também extraído do Variedades de Democracia (V-Dem) podemos ver alguns elementos que fazem referência o Estado de direito e capacidade de Estado da América Latina. Nele observamos que apenas a reforma judicial teve uma leve melhora, enquanto que em liberdades civis, direitos políticos, autonomia pessoal, autonomia internacional e o próprio indicador “Estado de direito” tiveram declínios. Isso é revelador, pois aponta para uma capacidade de Estado fragilizada em grande parte da extensão de suas dimensões.

Gráfico 2
Capacidade de Estado na América Latina



Fonte: Projeto Variedades de Democracia. Indicadores analisados: reformas do poder judicial, autonomia internacional, liberdades civis, autonomia pessoal e direitos individuais, Estado de direito e direitos políticos.

Estes argumentos e a sua base empírica trazem resultados importantes, mas isolados não podem justificar que a cultura latino-americana constitui causalidade central para uma baixa capacidade de Estado, pois que zonas culturais diferentes também têm apresentado problemas similares. Problemas de capacidade de Estado e déficits democráticos são cada vez recorrentes também em países denominados de capitalismo avançado (NORRIS, 2012). A crise atual do

modelo liberal de democracia é bem mais complexa e provoca uma reviravolta na discussão de que existiriam culturas “melhores” ou mais receptivas para com este tipo de regime.

3. Estaríamos condenados ao atraso e a instabilidade?

Pelo que foi exposto nas linhas precedentes, podemos discernir e apontar para a existência de uma agenda que se tornou hegemônica e ainda contém traços normativos fortes escamoteados sob um discurso científico. A prosperidade e um regime democrático estável constituiriam exclusividade de países protestantes do Norte, enquanto que nações do Sul estariam condenadas ao atraso. Países latino-americanos sucumbiriam entre alternâncias de períodos democráticos e momentos de fechamento e autoritarismo, nunca conseguindo se livrar completamente os caracteres genéticos de clientelismo, patrimonialismo e populismo. Para o bem e para o mal, estes males, antes considerados apenas características presentes em sociedades atrasadas, começaram a despontar e a preocupar também democracias chamadas consolidadas.

Alguns eventos recentes forçaram uma guinada na agenda de pesquisas em direção a temas como populismo, personalismo e o nacionalismo ou neonacionalismo. O desdobramento desses eventos replica características similares em países tanto de democracias consolidadas quanto de democratização recente. A eleição de Donald Trump do Partido Republicano (GOP) nos Estados Unidos, o Brexit no Reino Unido, o fortalecimento da Frente Nacional da Marie Le Pen na França, e da direita mais radical na Polônia, na Hungria e, de um modo mais geral em toda a Europa, além da ascensão de lideranças com características assumidamente autoritárias como Recep Erdogan na Turquia, Rodrigo Duterte nas Filipinas e Jair Bolsonaro, no Brasil, são alguns eventos que forçaram a mudança da agenda de pesquisas. A mudança da concentração do poder político do centro para a direita e extrema direita forçou – inclusive por ocorrerem em centros importantes de exportadores de agendas de pesquisas – um olhar científico mais atento a fenômenos que antes eram estudos designados de países em desenvolvimento tardio ou que procuravam consolidar seus regimes democráticos.

O populismo constitui um bom exemplo dessa guinada na agenda, pois enquanto o fenômeno era restrito a países considerados de capitalismo tardio, subdesenvolvidos ou politicamente instáveis, o fenômeno fazia parte da periferia da agenda hegemônica institucionalista e culturalista, e quando era por estas abarcadas possuía vieses normativos e análises subjetivas. Gino Germani (1978) e Torcuato Di Tella (1965), por exemplo, entendiam

o populismo como fenômeno de transição entre uma sociedade atrasada para uma moderna. Hoje, com o populismo de direita penetrando os regimes democráticos europeus, tendo presença forte na administração de Donald Trump, Estados Unidos, e o próprio movimento que levou ao Brexit, ele deixa aos poucos de ser tratado de maneira periférica e subjetiva para penetrar na agenda de forma mais objetiva.

Como trouxe Castells (2018), a crise do modelo liberal de democracia é um fenômeno global que tem atingido diversos regimes em muitos países. E uma agenda de pesquisas mais ampla deve reconhecer que os problemas que a democracia vem apresentando não se restringem apenas a democracias da terceira onda, mas está presente também em nações consideradas exportadoras do modelo liberal de democracia como Estados Unidos e Inglaterra. Os governos da conservadora Theresa May¹⁰⁷ para a Inglaterra e Reino Unido e do republicano Donald Trump nos Estados Unidos, dois dos principais modelos de democracia liberal no mundo hoje passam um recado de claro retrocesso democrático¹⁰⁸ ao fecharem suas nações diante da necessidade de resolução de problemas mais amplos como imigração, epidemias e aquecimento global, além do recorrente aumento nos constrangimentos legais para minorias e estrangeiros.

Paralelamente à deterioração da arquitetura democrática, tem ocorrido também uma queda no apoio político por parte das massas, ou seja, uma piora na percepção dos cidadãos comuns em relação ao regime democrático. Tem aumentado a insatisfação com o funcionamento da democracia em muitos países, levando a caracterizações de “democracias insatisfeitas” (PHARR; PUTNAM; DALTON, 2000); o declínio da confiança em instituições que formam o cerne do modelo de democracia liberal como partidos políticos e parlamentos tem se aprofundado (NORRIS, 1999, 2011; CATTERBERG; MORENO, 2006; WIKE; FETTEROLF, 2018); e até mesmo um processo inicial de queda na adesão aos valores da democracia entre os mais jovens tem aparecido em pesquisas recentes (FOA; MOUNK, 2016, 2017). Tudo isso acontecendo tanto em democracias da terceira onda quanto em nas consolidadas. Se a preocupação em alguns estudos a agenda está restrita à questão da arquitetura

¹⁰⁷ No momento em que este artigo está sendo escrito, cresce o movimento de pessoas que pedem por um novo referendo pela permanência ou não da Grã-Bretanha na União Europeia. Ver: <https://bit.ly/2QBwZha> e <https://econ.st/2DESnuw> disponível em 18/12/2018.

¹⁰⁸ Ao contrário do que previa alguns analistas, a ideia de Donald Trump de construir um muro na fronteira com o México não constituiu apenas em um recurso estilístico em sua plataforma de campanha, sendo que o então presidente tem procurado constantemente apoio para tal iniciativa.

institucional democrática, em outros ela foca na crise dos valores e insatisfações com o funcionamento democrático. As duas dimensões tem implicações importantes para se entender a crise democrática atual.

Por isso, argumentamos que a instabilidade política não pode estar relacionada, apenas, a cultura política, pois até mesmo culturas protestantes, subentendidas como “melhores” ao longo do processo de formação e hegemonia da agenda de pesquisas nesse campo, hoje sofrem com ela. Qual o alcance explicativo, então, da cultura política para a instabilidade política contemporânea na América Latina? Podemos dizer que cada vez menor. Mas em que medida? Este é um campo a ser explorado por uma agenda nova que olhe para os problemas da região sem anuência de carga normativa e de forma mais objetiva, com o desenvolvimento de técnicas de pesquisa e elaborações conceituais específicas para cada região.

A teoria pós-materialista constitui um bom exemplo dessa limitação a que uma nova realidade mundial tem posto como desafios a agenda de pesquisas. No início da década de setenta, Ronald Inglehart ao publicar *The Silent Revolution in Europe* (1971) levantou a tese de os valores das populações de países da Europa Ocidental do pós-Segunda Guerra Mundial estavam transitando entre o que ele denominava de valores materialistas para valores pós-materialistas, ou seja, valores que buscavam em primeiro lugar uma segurança material substancial estavam cedendo espaço para valores que, por sua vez, buscavam a emancipação e a autoexpressão humana como manifestações de vida. Estes valores eram os mais compatíveis com a democracia como regime político e podia explicar também sua estabilidade.

Apesar de Inglehart (1988) observar que as culturas são relativamente duradouras, mas não imutáveis, sua teoria não pode passar despercebida como de que estes países possuíam as democracias mais estáveis porque possuíam uma cultura política mais compatível ou “melhor”. Hoje, no entanto, a realidade é bem diferente. Foa e Mounk (2016) encontraram um processo inicial de desconexão por parte dos mais jovens para com a democracia e a Europa está mergulhada numa crise política que vai muito além da ideologia. Inglehart (2016), todavia, argumentou que não devemos nos preocupar, pois que esta crise é resultado de crescente vácuo na segurança existencial destas sociedades. Quer dizer, quando a democracia é estável, é porque há níveis de segurança existencial e valores de expressão que a sustentam, e quando não é estável faltam estes requisitos. Dizer isso é explicar pouca coisa para a atual crise da democracia liberal, e também é nada explicar sobre a estabilidade de regimes na América Latina.

É preciso questionar a episteme estabelecida e buscar novas explicações para a relação entre cultura política e democracia na América Latina. A perda relativa da capacidade explicativa de teorias culturalistas como o pós-materialismo de Inglehart deve estimular a transformação da agenda de pesquisa em cultura política, com o objetivo de retirar-lhe a carga normativa disfarçada sob o verniz do discurso científico. Esta não é uma tarefa fácil, mas vendo suas sociedades assoladas por fenômenos como populismo, personalismo e o nacionalismo, além de uma crescente descrença da sociedade em relação ao sistema político, talvez cientistas sociais destes países possam abrir suas caixas de ferramentas para repensar suas teorias aplicadas a eventos domésticos ao invés de continuar a expandir suas colonização epistemológica para as demais academias.

4. Repensando a questão da cultura política para as democracias Latino-Americanas

Se durante o século XX a agenda de pesquisas sobre a relação entre cultura política e democracia fora claramente normativa e desfavorável para países latino-americanos, recebendo críticas que não estavam além da forma metodológica e pouco penetrava num debate mais conceitual, hoje, ocorre algo bem diferente. A inflexão que hoje ocorre na agenda de pesquisas decorre principalmente do fato de que fenômenos como o populismo, personalismo e a volta do nacionalismo, antes atribuídos a sociedades desorganizadas e com crescimento econômico tardio e protecionista, penetram cada vez mais em países denominados de democracias consolidadas.

É importante destacar, ao contrário do que dá a subentender as análises procedimentais, que a democracia não é um regime unilinear. Como lembrou Dahl (2016), práticas democráticas sempre estiveram presentes nas mais diversificadas culturas. Essas práticas geralmente continham certo sentimento de igualdade política, respeito a regras e normas do grupo e buscavam harmonizar a vida em comunidade. Foi com o surgimento da democracia representativa, uma verdadeira “invenção” nas palavras de LeFort (1987), que um regime antes aristocrático vai aos poucos sucumbindo à ideia de igualdade política, mas não antes sem restringir esta às urnas através da fórmula um homem um voto. Um povo se autogovernando, a naturalização desse discurso começou a ganhar as principais nações da Europa e é o regime adotado pelos Estados Unidos da América, uma ex-colônia inglesa recém-emancipada e protestante.

O argumento do hibridismo cultural, da formação dos Estados e das sociedades latino-americanas somados ao da capacidade de Estado precisam ser relativizados, pois tanto sozinhos ou em conjunto não explicam a razão da estabilidade ou instabilidade de um regime democrático. Até pouco tempo Lipset (1967) argumentava que eram necessários uma soma de 6 mil dólares per capita para a democracia pudesse ocorrer em um país de forma satisfatória, e a Índia até então tem provado o contrário. Moore (1983) fazia alusão de que somente sociedades nas quais houvessem ocorrido revoluções burguesas que tivessem realizado alterações violentas na sociedade, com uma ruptura forte, é que emergiria a moderna democracia industrial. E então temos o Japão, Coreia do sul e Taiwan com democracias até aqui se saindo bem em culturas confucionianas, mais verticais.

Pensar que apenas sociedades protestantes, ou aquelas que tiveram um período longo de formação de seus Estados são mais receptivas para com a democracia como regime político é atribuir-lhe uma carga normativa da qual a ciência política, hoje, está longe de sustentar nos fatos apresentados pela realidade. É verdade que a democracia liberal representativa teve como formação principal sociedades com características culturais desse genótipo, mas nem por isso podemos atribuir uma linearidade nesse desenvolvimento.

Novos caminhos explicativos passam pela compreensão das falhas do desenvolvimento da cidadania na região. Uma cidadania que promova a liberdade substantiva do indivíduo (SEN, 2000). O reconhecimento dos entraves sócio-históricos deve ser apreendido, mas deve ser colocado sob a mesa ao lado de uma pluralidade de fatores explicativos. Weber (2006) já chamava a atenção para a natureza pluricausal dos fenômenos sociais, pois que dificilmente são explicados por uma causa ou circunstância apenas. As falhas na aplicação de uma educação democrática, de conhecimento e consciência dos cidadãos de seus problemas decorrem, sim, de uma sociedade fragmentada, formada antes por um Estado e não como progenitora deste, mas dizer isto é explicar pouca coisa. É dizer que esse caminho chega a um só fim, o de um sistema político pouco estável, o que não constitui fato científico incontroverso.

Até aqui a ciência política moderna pouco reverberou que a democracia está para além do modelo liberal representativo e pouco destacou suas transformações ao longo do tempo. Experimentos de práticas de democracia direta vêm sendo testadas em diferentes níveis em alguns países. O Orçamento Participativo, como citou Schmitter (2015) é relacionado como um bom exemplo dessa ferramenta moderna. O financiamento público de campanha igualmente. Há certa presunção de que o modelo liberal de democracia seja o melhor, e a América Latina

pode muito bem dizer que este modelo aqui aplicado tem gerado resultados aquém do esperado. Os avanços chegam ao nível procedimental, mas não atingem o conteúdo nem creditam qualidade à democracia praticada na região. Mas isso ocorre não porque temos uma cultura “inferior”, e sim por que é um modelo aplicado a realidades diferentes em contextos sócio-históricos não lineares e que, portanto, não pode julgar-lhe a superioridade ou inferioridade.

Uma agenda de pesquisas com ferramentas e técnicas que se tornou hegemônica formando o que Shweder (2002) chamou de “mapa moral” das culturas, promovendo a expansão e afirmação cultural de países protestantes e ricos deve ofuscar cada vez menos análises objetivas, uma vez que a crise do modelo liberal de democracia se generaliza. Rupturas estão sendo feitas, mas ainda é muito cedo para dizer se haverá uma quebra de paradigma que faça desmoronar a epistemologia tradicional, ainda muito normativa quando o objeto de estudo é a relação entre cultura e democracia.

5. Conclusões

A existência do argumento de “culturas melhores” ou mais adaptativas a certos regimes que outras vêm sendo reforçado constantemente pela dominação do homem, instituições, ideologias e países. Ao longo do desenvolvimento da democracia representativa e a subsequente agenda de pesquisas na área da cultura política que ganharam fôlego em meados do século XX, houve um grande esforço para qualificar culturas protestantes como mais receptivas à democracia. A chave explicativa girava em torno de essas culturas serem mais participativas na vida política da comunidade, de possuírem maior confiança interpessoal, social e institucional, e de pertencerem a Estados capazes, ou seja, Estados que se formaram ao longo de um processo lento e conflituoso em direção a maiores capacidades de arrecadação e coerção.

O argumento da epistemologia tradicional da cultura política mostra claramente um esgotamento. É preciso, portanto, reconhecer seus limites ao justificar a existência de relação causal entre cultura política e instabilidade democrática na América Latina. Obras clássicas de formação acadêmica sobre a região da América Latina vêm perdendo cada vez mais seu poder explicativo em razão de uma realidade cada vez mais complexa e em trajetórias que não tinham sido delineadas nessas teorias. Democracias consolidadas sofrem cada vez mais com o populismo, o personalismo e a corrupção endêmica. Estes fenômenos, uma vez que passaram a estarem mais presentes em países desenvolvidos, forçaram a agenda de pesquisas da cultura

política a reconhecer e reavaliar métodos e conceitos antes usados comparativamente de forma indiscriminada.

As pequenas rupturas feitas no coração dessa epistemologia tradicional já dão conta de que, tanto o tipo de cultura quanto a forma de transplantes de modelos de democracia, além da capacidade de Estados, devem ser relativizados quando procuramos encontrar uma relação entre cultura política e estabilidade democrática. Em outras palavras, a cultura não determina as chances de sucesso ou não de um regime democrático, mas sim, ajudam a entender a formação democrática sob as mais variadas culturas. Até pouco tempo, houve cientistas sociais dizendo ser impossível uma democracia em países como a Índia, culturalmente diversificado e pobre.

Como trazido por este trabalho, novos caminhos explicativos passam pela compreensão das falhas do desenvolvimento da cidadania na região, que por sua vez não precisa necessariamente ser linear, mas sim atingir certo grau de maturidade civil, política e sensibilidade social. Os entraves sócio-históricos não determinam as democracias da região, mas falhas na aplicação de uma educação democrática de conhecimento, reconhecimento e consciência dos cidadãos de seus problemas parecem problemas recorrentes nos regimes latino-americanos. E a estabilidade política da região passa, necessariamente, por estes fatores.

Referências

ALMOND, G; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press, 1966. 349 p.

BADIE, B; HERMET, G. *Política comparada*. México: Fondo de Cultura, 1993. 319 p.

BANFIELD, E. C. *The moral basis of a backward society*. Glencoe: The Free Press, 1958. 188 p.

BAQUERO, M. A desconfiança como fator de instabilidade política na América Latina. In: BAQUERO M.; CASTRO H. C. O.; GONZÁLEZ R. S (Orgs) *A construção da democracia na América Latina*. Porto Alegre/Canoas: UFRGS/Centro Educacional La Salle, 1998. P. 13-29.

_____. *Qual democracia para a América Latina?: capital social e empoderamento são a resposta?.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. 160 p.

- CASTELLS, M. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. 152 p.
- CASTRO, H. C. *Cultura política comparada: Brasil, Argentina e Chile*. Brasília: Verbena, 2014. 140 p.
- CATTERBERG, G; MORENO, A. The individual bases of political trust: trends in new and established democracies. *International Journal of Public Opinion Research*, Oxford, v. 18, n. 1, p. 31-48, 2005.
- DAHL, R. A. *Sobre a democracia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 230 p.
- DI TELLA Torcuato. Populismo y reforma en América Latina. *Desarrollo Económico*, v. 4, n. 16, p. 391-425, abril/julho, 1965.
- FOA R. S.; MOUNK, Y. The democratic disconnect. *Journal of Democracy*, V. 27, n. 3, p. 5-17, July, 2016.
- _____. The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy*, v. 28, n. 1, p. 5-15, January, 2017.
- FUKUYAMA, F. Why democracy is performing so poorly? *Journal of Democracy*, v. 26, n.1, p. 11-20, 2015.
- GERMANI G. *Autoritarianism, fascism and national populism*. New Brunswick: Transaction Books, 1978. 292 p.
- HUNTINGTON, S. P. *A ordem política nas sociedades em mudança*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. 496 p.
- _____. *A Terceira Onda: A Democratização no Final do Século XX*. São Paulo: Ática, 1994. 335 p.
- _____. A importância das culturas. In: LAWRENCE, E. H.; HUNTINGTON, S. P. *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002. P. 11-15.
- INGLEHART, R. The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies. *American Political Science Review*, v. 65, n.4, dec., p. 991-1017, 1971.
- _____. The renaissance of political culture. *The American Political Science Review*, v. 82, n. 4, dec., p. 1203-1230, 1988.
- _____. Cultura e democracia. In: LAWRENCE, E. H.; HUNTINGTON, S. P. *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002. P. 133-153.
- _____. How much should we worry?. *Journal of Democracy*, v. 27, n. 3, July, p. 18-23, 2016.

_____; WELZEL, Christian. *Modernização, Mudança Cultural e Democracia: e sequencia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Francis, 2009. 400 p.

LANDES, D. Quase toda a diferença está na cultura. In: LAWRENCE, E. H.; HUNTINGTON, S. P. *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002. P. 39-52.

LEFORT, C. *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987. 247 p.

LEVITSKY, S. Democratic survival and weakness. *Journal of Democracy*, v. 29, n. 4, p. 102-113, October, 2018.

LIPSET, S. M. *O homem político*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 440 p.

MOORE, J. B. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 589 p.

NORRIS, P. *Critical citizens: global support for democratic governance*. New York: Oxford University, 1999. 303 p.

_____. *Democratic deficit: critical citizens revisited*. Spring: Cambridge University, 2011. 335 p.

_____. *Making democratic governance work: the impact of regimes on prosperity, welfare and peace*. New York: Cambridge University, 2012. 281 p.

O'DONNELL, G; SCHMITTER, P; WHITEHEAD, L. *Transições do regime autoritário*. São Paulo: Vértice, 1988. 127 p.

PHARR, S. J.; PUTNAM R. D.; DALTON, R. J. A quarter-century of declining confidence. *Journal of Democracy*, v. 11, n. 2, p. 5-25, 2000.

SCHMITTER, P. C. Crisis and transition, but not decline. *Journal of Democracy*, v. 26, n. 1, p. 32-44, 2015.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 411 p.

SHWEDER, R. A. Mapas morais, presunções de “primeiro mundo” e os novos evangelistas. In: LAWRENCE, E. H.; HUNTINGTON, S. P. *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002. P. 231-251.

SILVA, F. P.; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. *Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas*, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

TILLY, C. *Coerção, capital e Estados europeus*. São Paulo: Edusp, 1966. 356 p.

_____. *Democracia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 256 p.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. 600 p.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1981. 234 p.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2006. 128 p.

WIKE, R.; FETTEROF, J. Liberal democracy's Crises of confidence. *Journal of Democracy*, v. 29, n. 4, October, p. 136-150, 2018.

Palavrões e xingamentos para a compreensão da italianidade

Palabrotas y insultos para la comprensión de la italianidad

M.^a Wania Cristiane Beloni¹⁰⁹

Resumo

Quando se aprende uma língua estrangeira aprende-se, também, novas concepções de mundo. Quando se trabalha aspectos culturais em sala de aula, possibilita-se o desenvolvimento da competência comunicativa e, conseqüentemente, do conhecimento sociocomunicativo e intercultural. Compreender fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, conseqüentemente, delineiam as variedades linguísticas e culturais de uma comunidade, assim como algumas marcas de identificação étnica, possibilita ao estudante de língua estrangeira a ampliação de conhecimentos fundamentais para a compreensão da cultura do outro, assim como da própria. Os palavrões e xingamentos são itens lexicais utilizados pelos italianos, assim como pelos italo-descendentes. Nesse sentido, para compreender a importância desse campo lexical para a cultura italiana, propõe-se uma análise de alguns termos, coletados em pesquisa de campo, citados e lembrados por 18 entrevistados, descendentes de italianos de colonização sulista que moram em Cascavel/PR, assim como da análise dos livros didáticos de italiano como língua estrangeira *Domani* e *Magari*, ambos da Alma Edizioni. Para isso, a Linguística Aplicada será relacionada à Sociolinguística, a estudos culturais, identitários e históricos.

Palavras-Chave: Ensino intercultural, Material didático, Italo-descendentes.

Resumen

Cuando se aprende una lengua extranjera, se aprenden, también, nuevas concepciones de mundo. Cuando se trabajan, aspectos culturales en el aula, se posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa y, conseqüentemente, del conocimiento sociocomunicativo e intercultural. Comprender factores históricos, geográficos y sociales, que, en consecuencia, señalan las variedades lingüísticas y culturales de una comunidad, así como algunas marcas de identificación étnica, posibilita al estudiante de lengua extranjera la ampliación de los conocimientos fundamentales para la comprensión de la cultura del otro, así como de la propia. Las palabrotas y los insultos son elementos lexicales utilizados por los italianos y por los italo-descendentes. En este sentido, para comprender la importancia de este campo lexical para la cultura italiana, se propone un análisis de algunos términos, recogidos en investigación de campo, citados y recordados por 18 entrevistados, descendentes de italianos de la colonización sureña que viven en Cascavel/PR, así como del análisis de los libros didáticos de italiano como lengua extranjera *Domani* y *Magari*, ambos de Alma Edizioni. Para ello, la Lingüística Aplicada será relacionada a la Sociolingüística, a estudios culturales, identitarios e históricos.

Palabras-clave: Enseñanza intercultural, material didáctico, italo-descendentes.

1. Introdução

Compreender a realidade cultural que nos cerca é um desafio para qualquer indivíduo, e que precisa, a partir de suas experiências, romper com preconceitos e estigmas quanto à

¹⁰⁹ Mestra em Letras; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Cascavel, Paraná, Brasil; Doutoranda em Letras e bolsista Capes. wania.beloni@hotmail.com

cultura e à forma de falar do outro. Nesse sentido, as perspectivas sociolinguísticas e interacionais podem auxiliar no ensino-aprendizagem de uma língua.

Escolher um material didático de italiano como língua estrangeira (LE) é um desafio para o professor que se encontra em um contexto de colonização italiana. Ensinar a língua padrão, sem desconsiderar o cenário cultural e linguístico em que os alunos se encontram, trabalhando aspectos culturais em sala de aula é uma maneira de formar não apenas falantes competentes linguisticamente, mas é um dever social contribuir com o desenvolvimento e o conhecimento intercultural dos estudantes.

Rojo (2013) observa que o professor competente ou eficiente é aquele que vai além das limitações do livro didático, o qual tem caráter complexo e por isso não pode contemplar todas as especificidades de um determinado contexto. Sendo assim, deve-se complementar, ajustar e/ou aprofundar determinado conteúdo ou tema abordado no material didático, assim como apresentar e relacionar assuntos que o manual não contemple, mas que sejam necessários para o desenvolvimento do conhecimento e da formação intercultural do estudante, de uma forma crítica e reflexiva.

Os palavrões e xingamentos são vocábulos utilizados pelos italianos, assim como pelos italodescendentes. Nesse sentido, para compreender a importância desse campo lexical para a cultura italiana, propõe-se uma análise de alguns termos, coletados em pesquisa de campo, citados e lembrados por 18 entrevistados, descendentes de italianos de colonização sulista que moram em Cascavel/PR, assim como da análise dos livros didáticos de italiano como língua estrangeira *Domani* e *Magari*, ambos da Alma Edizioni, os quais são utilizados para o ensino formal, em Cascavel/PR. Para tanto, faz-se uma reflexão sobre a Linguística Aplicada relacionada à Sociolinguística, tratando de estudos culturais e históricos quando se investiga uma comunidade de imigrantes e seus descendentes, assim como o ensino de língua estrangeira nesse contexto.

2. Italodescendentes em Cascavel/PR entre marcas de identificação étnica e estereótipos

Em Cascavel, no Oeste do Paraná, há muitos descendentes de italianos e por isso, o professor de língua italiana (LI) padrão precisa considerar a história de muitos alunos e lembrar

que os antepassados de muitos desses estudantes vieram da Itália e trouxeram com eles a língua italiana dialetal e a cultura da região de origem europeia e brasileira.

Os italo descendentes conservam ou trazem na memória, ainda hoje, muitos termos do dialeto italiano, entre eles, palavrões e xingamentos. Compreender essa questão linguística é essencial para que se entenda aspectos culturais não apenas do descendente italiano, mas também do italiano contemporâneo. Contemplar, portanto, esse aspecto cultural é uma forma de compreender não apenas aspectos linguísticos, mas, também, culturais, que envolvem os alunos de língua italiana como língua estrangeira em contexto de colonização.

Deve-se lembrar, antes de tudo, porém, que a maioria dos italianos, ao chegarem ao Brasil, era monolíngue, falava o dialeto de sua região italiana de origem - Veneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia - do Norte da Itália. Como quase 60% dos imigrantes italianos eram do Vêneto, foi o dialeto desta região que prevaleceu entre eles. “[...] a *coine* resultante do contato entre os diferentes dialetos italianos e denominada de dialeto vêneto, vêneto riograndense ou *talian* foi uma língua franca, pois possibilitou a interação de imigrantes italianos advindos de diferentes regiões” (PERTILE, 2009, p. 32). Nesse contexto, surge, então, uma nova variação linguística que teve no início função de *koiné*, ou seja, de comunicação entre famílias italianas que tinham modos de falar distintos. Com base no dialeto vêneto, as famílias italianas, em um novo contexto, em que se falava português, quando se tornaram bilíngues, acabaram transformando o dialeto vêneto. Este sofreu influências do português e assim se transformou em um novo modo de falar, chamado de *talian*, ou de vêneto brasileiro, o qual está presente, também, no oeste do Paraná.

Junto com a língua, os italo descendentes trouxeram para Cascavel a própria cultura, crenças, concepções e formas de agir no mundo, (des/re)construindo a própria identidade e italianidade em um novo contexto. Entende-se que, portanto, as identidades são construídas por meio da linguagem. Em situações históricas e institucionais determinadas, a enunciação é específica e estratégica.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

O autor esclarece, portanto, que a identidade se constitui na língua e vice-versa. Cultura, língua e identidade estão, assim, em constante relação e (des/re)construção.

Pensarmos na identidade em relação com a língua(gem), considerando a dimensão interdiscursiva da alteridade, é necessário para que se compreenda as concepções, convicções e atitudes dos falantes em relação a uma forma linguística, seja a sua, materna, seja outra, estrangeira e dominante. Esses aspectos estão relacionados, por sua vez, com a cultura da comunidade, sendo que a língua é uma das formas de expressão cultural de um povo, assim como de identificação étnica.

O termo “etnia” já foi compreendido e vinculado à questão biológica, por meio do viés primordialista de pesquisadores da identidade étnica. Desvinculando a designação da questão biológica, encontramos, porém, os fatores situacionistas e de sentimento grupal, os quais estão mais próximos, também, dos estudos sobre identidade.

O antropólogo social da Noruega, Frederik Barth, um dos que defendem a perspectiva situacionista, define grupo étnico como formas de organização social: “Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional” (BARTH, 2011, p. 194). Um grupo, no entanto, tem suas regras e rituais. Bottomore (1996, p. 345) deixa claro que um grupo social é um agregado de seres humanos que se relacionam e se compreendem e que cada um, dentro do grupo, “tem consciência do próprio grupo e de seus símbolos”.

Desta forma, Barth também observa que para fazer parte de um grupo étnico é preciso enquadrar-se em uma série de restrições, desde o papel que a pessoa pode desempenhar, até sobre os parceiros com que ela pode se relacionar. “Melhor dizendo, considerada estatuto, a identidade étnica domina a maioria dos outros estatutos e define as constelações de estatutos ou personalidades sociais que um indivíduo com aquela identidade pode assumir” (BARTH, 2011, p. 198).

Muitas vezes, as atitudes e os comportamentos de um grupo fazem com que um grupo se diferencie do restante da comunidade, pois para que exista uma identidade étnica é preciso ter uma diferença, algo que diferencie determinado grupo do restante. Machioski define que “a identidade étnica aparece no contraste das relações interétnicas, ou seja, trata-se da afirmação de um ‘nós’ diante dos ‘outros’” (MACHIOSKI, 2004, p. 28).

Quando um grupo está inserido em um contexto, em contato com várias culturas, é que as consciências étnicas e linguísticas afloram. Para que um grupo seja étnico, ele precisa ser diferente do contexto em que está inserido, ou seja, só existe etnicidade quando há heterogeneidade, assim como só existe o conceito de variação se há um de padrão. Para os autores, a etnicidade está longe do processo de assimilação: “longe de levar à assimilação, ela tem como efeito aumentar a consciência e a significação da etnicidade” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 72).

As fronteiras (critério de pertencimento e exclusão) de um grupo étnico são colocadas por meio das diferenças, as quais mantêm esse grupo vivo. São esses confins que o diferenciam da sociedade geral, do contexto ao redor. “O conceito de fronteira de grupo indica um sentido relacional, ou seja, como um grupo se define e como define o outro e, ainda, como é traçada a fronteira entre eles” (BARICHELLO; SANTOS, 2012, p. 191). Nesse sentido, as fronteiras podem ser estabelecidas por língua, cultural, traje, religião, comportamento, etc.

Muitas vezes, no entanto, as fronteiras étnicas acabam sendo interpretadas de forma estereotipada tanto por meio dos membros do grupo como por aqueles fora dele. Os estereótipos acabam, então, simplificando exageradamente os grupos sociais. Eles são incontroláveis e inflexíveis, disseminando representações implícitas, as quais, enraizadas e resistentes a pressões exteriores, acabam sendo vistas como imutáveis. Meira (2010/2011) explica que o estereótipo está a nível da representação mental e que o preconceito se refere à atitude que um indivíduo toma em relação a um grupo e os seus membros. Assim, “a definição de estereótipo é a associação, ou crença, que se tem sobre as características e atributos de um grupo, bem como dos seus membros, que molda a forma como as pessoas pensam e respondem a esse grupo” (MEIRA, 2010/2011, p. 4). Tais aspectos criam relações hierárquicas diferentes entre os indivíduos e os grupos em contato.

Brito e Bona (2014) salientam, ainda, a verossimilhança gerada na formação de estereótipos, os quais acabam tomando força por meio da generalização:

a diferenciação em si acaba sendo posta em xeque, pois, a partir de estereótipos, a diferenciação nós-eles só pode ocorrer no âmbito da irrealidade, do verossímil talvez, mas não comprovada se não por uma generalização que, por ser tão simplista, dificulta relações claras de alteridade. Em outras palavras, dois grupos acabam por não se enxergarem mutuamente

com clareza, mas sim a partir de noções disformes acerca do outro (BRITO; BONA, 2014, p. 20).

Assim, com base na psicologia social, compreendemos que até mesmo a noção que se tem sobre si passa pela irrealidade, a qual é ponderada e impulsionada pela estereotipagem do outro.

Avaliar, portanto, a procedência do estereótipo, por quem é formulado, de qual nacionalidade e grupos sociais determinado sujeito se insere, por exemplo, são fatores necessários para que se compreenda a formulação e a propagação de tais crenças. A formulação de estereótipos se dá a partir de um contexto, o qual deve também ser observado e analisado para que se possa entender os aspectos que o fundamentam. Assim, a maleabilidade dos estereótipos ocorre devido às variações do contexto e da relativização necessária para que não sejam feitas afirmações apressadas e com base em generalizações.

3. Metodologia

Realizamos, neste trabalho, uma breve análise das respostas de 18 entrevistados, descendentes de italianos de colonização sulista ou que moram em Cascavel/PR há pelo menos 30 anos, no caso dos mais jovens. As entrevistas foram coletadas por meio do projeto de pesquisa “Estudo sobre línguas em contato no Oeste do Paraná: a língua italiana, o *talian* e o português”, aprovado pelo Comitê de Ética da Unioeste, por meio da Plataforma Brasil, com o número de parecer 289.274, no início de junho de 2013.¹¹⁰

Além disso, analisamos os livros didáticos de língua italiana para estrangeiros *Domani* (níveis A1, A2 e B1) e *Magari* (B1, B2 e C1), ambos da Alma Edizioni. A seleção dos materiais se deve ao fato de as duas publicações fazerem parte da documentação escolar do curso de Letras Português/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel.

¹¹⁰ Os informantes, descendentes de italiano pelo lado paterno prioritariamente, foram colocados nas variáveis: faixa etária e sexo. Com isso, foram estabelecidas as seguintes dimensões: diasssexual (masculino e feminino) e diageracional (GI, 20 a 40 anos; GII, 40 a 60 anos; GIII, mais de 60 anos), uma vez que na dissertação Beloni (2015) avaliou as variáveis. Neste trabalho, porém, apesar de os entrevistados serem designados com as mesmas denominações (para preservar a identidade deles), não tem-se o intuito de considerar as variáveis sexual e geracional.

A análise tem como intuito avaliar principalmente dois aspectos: (1) os palavrões e xingamentos apresentados pelos entrevistados e a relevância dessa questão cultural nos depoimentos; (2) se o material propõe uma abordagem intercultural, considera e/ou apresenta esses termos, possibilitando o desenvolvimento da competência sociolinguística.

A realização do estudo orienta-se na perspectiva teórica da Sociolinguística Interacional de Gumperz (1998) e da Linguística Aplicada indisciplinar, pelo ensino transversal de línguas, pela vertente INdisciplinar de Moita Lopes (2006) e transgressiva de Pennycook (2006), o qual, envolve pesquisas nas ciências sociais e humanas.

Os fatores históricos, portanto, estão vinculados ao contexto em que os falantes estão e/ou estiveram inseridos. Pensando nesse sentido, acreditamos que o estudo sociolinguístico seja diacrônico por natureza. Hora (2004, p. 18) lembra que uma “teoria da mudança deve, pois, conceber a língua – de um ponto de vista diacrônico e/ou sincrônico – como um objeto possuidor de heterogeneidade sistemática”.

Compreende-se, no entanto, a importância de se relacionar a pesquisa de campo, descritiva, à pesquisa escolar, para que se tenha uma proposta de ensino mais coerente com o contexto. Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 63) explicam que para observar a cultura escolar como objeto histórico deve-se considerar e analisar os saberes e valores impostos no espaço escolar. Para isso, os autores notam que é necessário analisar o conjunto de normas e práticas escolares, os comportamentos, e que muitas vezes isso pode ser observado em “cadernos, planos de ensino, livros, provas e material didático geral”. Para os autores, as fontes primárias são “o elemento mais importante para esclarecer lacunas de documentos, de memória, ou mesmo para alterar estereótipos cristalizados e reproduzidos *ad aeternum* através da utilização apenas de fontes secundárias”, ou seja, nem sempre o que está nos documentos oficiais (nacionais, estaduais e até mesmo nos planos de ensino) é o que acontece de fato em sala de aula.

Para Gil (2002, p. 47), as pesquisas elaboradas com base em documentos “são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

Nesse sentido, para Gil (2002), as vantagens da pesquisa documental são: fonte rica e estável de dados; a subsistência ao longo do tempo; a natureza histórica; o baixo custo; a não

necessidade de contato com os sujeitos da pesquisa. No entanto, a principal limitação seria a não-representatividade e a subjetividade dos documentos. Assim, partir para uma pesquisa *in loco* torna-se fundamental para diagnosticar outras questões a serem consideradas, como o contexto histórico de Cascavel e de seus habitantes e por isso, a necessidade de relacionar a pesquisa documental, a análise dos livros didáticos, àquela de campo. Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, articulada aos estudos variacionistas.

4. Análise da presença de termos vulgares na comunidade italo descendente e em livros didáticos de LI

As atitudes e as concepções de um povo fazem sentido quando estão inseridas em uma realidade cultural, gerada por percursos, contatos e conflitos diversificados. Para compreender isso, conforme Santos (2006), é necessário que se relacionem as ações culturais com os contextos em que são produzidos. Nesse sentido, a organização familiar, alimentar, geográfica, assim como linguísticas, por exemplo, não se organizam de uma determinada maneira ao acaso. Todos as formas de existir e se manifestar no mundo são resultados de processos históricos.

Compreender que as regras de funcionamento de uma outra cultura são e podem ser diferentes é essencial para que se desenvolva um entendimento ampliado e intercultural. Goffman (1998) explica que as “Regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação” (GOFFMAN, 1998, p. 14). Nesse sentido, Gumperz (1998) fala sobre as convenções de contextualização, ou seja, sobre as pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas.

Quando se analisa termos vulgares, compreende-se que questões linguísticas, paralinguísticas, prosódicas, culturais, históricas, sociais e comportamentais estão relacionadas e são inseparáveis.

Os entrevistados, ao citarem diversos xingamentos, palavrões e blasfêmias, mas, também, expressões de surpresa, evidenciam o quanto esses termos são representativos na

comunidade italo-descendente, os quais delineiam e configuram aspectos linguísticos e culturais do grupo:

Termos citados pelos entrevistados	<i>Porca miseria (3x), portati tua, porco can(e) (8x), caspita, porco dio (11x), porca madona (8x), fiol di un can, figlio di un cane, porco zune (2x), santa madonna, dio mamma, madona vergina, sacrato, dio cane, sacramento (4x), ti spaco la recia, maledetta sorte, cramegna, bruto rospo, sant'antoni, porca putana, bruta bestia, porco sacrato, porco fumo, cramenti, porco, caspita, mamma mia, fiolo di un cane, Dio cane, sacramegna, caspita, porca pipa, santo antoni, troia, putana, porca vaca di una putana, fiol di un can.</i>
------------------------------------	---

Há, porém, ainda, os termos reconhecidos pelos entrevistados, por meio do “Método da Sugestão”. Defendida por Thun (2005), essa técnica permite retomar determinadas informações e assim possibilita descrever o léxico passivo e ativo e o registro dos comentários como índices de atitudes e do comportamento linguístico dos falantes. A “sugestão”, de Thun, no âmbito da geolinguística, possibilita, ainda, uma macroanálise das atitudes e posições metalinguísticas dos falantes que se encontram em contextos de contato linguístico. Assim, a partir da sugestão os entrevistados reconheceram os seguintes palavrões e expressões de surpresa:

Termos reconhecidos pelos entrevistados	<i>Porco Dio (8x), porco can(e) (9x), santa madona (9x), porca madona (11x), cazzo (8x), porca troia (7x), brutta bestia (11x), sacramento (4x), porca miseria (2x), dio santo antoni (8x), porca vaca, stronzo, maledetto, porca di una putana.</i>
---	--

Quando se sugere outro termo para determinar o mesmo objeto, como Thun recomenda, existe a possibilidade, ainda, de que os entrevistados façam comentários metalinguísticos. Dessa forma, os itens lexicais podem ser atravessados pelas questões metalinguísticas, as quais podem complementar os dados e proporcionar uma análise mais densa sobre a difusão das variedades linguísticas em Cascavel.

A partir da diversidade de termos chulos apresentados, citados e reconhecidos, percebe-se o quanto, de fato, essas expressões fazem parte da cultura do italo-descendente. Tal aspecto também está muito presente na cultura do italiano contemporâneo, basta observar a mídia italiana ou, ainda, os livros didáticos *Domani* e *Magari*.

No manual *Domani* 1, na unidade 5 (*Che ore sono?*, ou seja, Que horas são?), atividade 1, há, por exemplo, um diálogo entre três turistas italianos de diferentes regiões. O episódio inicia com um turista que, à meia-noite e meia, bate à porta do convento em que está hospedado, o qual fecha à meia-noite. Depois de chamar várias vezes, um vizinho diz que “basta” e joga um balde d’água no rapaz que depois disso o xinga de “*scemo*” e “*cretino*”.

É interessante notar que o texto auditivo é inserido logo nas primeiras unidades do manual. O segundo exemplo que podemos observar é do livro *Magari*, em que a unidade 15 é intitulada *Non solo parolacce*, ou seja, Não apenas palavrões, o que já demonstra a importância do trabalho com essas expressões para alunos de língua italiana como LE. Especificamente na atividade 1c há um diálogo entre um casal italiano que vai a Roma. A mulher inicia o diálogo pedindo para o marido para irem ao restaurante *La parolaccia*, mas ele diz não querer ir pelo fato de os romanos serem vulgares. Mesmo assim eles vão ao local e quando o homem pede uma mesa disponível o garçom diz para ele encontrar sozinho e aquele o chama de “*pirla*”, uma expressão vulgar tipicamente milanesa, utilizada em diversos dialetos da Lombardia, principalmente em Milão. Originalmente, o termo significa pião, mas depois passou a significar o órgão sexual masculino. A partir desse xingamento o garçom utiliza diversos outros, tais como: *stronzo*, *zozza*, *cazzo*.

O diálogo pode ser considerado engraçado pelo fato de o restaurante realmente existir - <http://www.cenciolaparolaccia.it/> - e esse aspecto cultural italiano, sendo, também, um estereótipo, ser explorado para atrair turistas.

Ainda nesta unidade 15 do livro *Magari*, De Giuli, Guastalla e Naddeo (2008, p.175-176) apresentam textos que abordam o nível de tolerância com alguns xingamentos, intitulados: “*Dare del ‘rompic.’ si può*” e “*Dire ‘str...’ è offensivo*”. Eles expõem, ainda, nas páginas 182 e 183 o texto “*Piccolo viaggio intorno alla parolaccia*”, de autoria de Roberto Tartaglione, no qual o autor aborda que os palavrões entraram na linguagem comum tanto de homens como de mulheres, assim como na mídia. Tartaglione explica que há três tipos de expressões vulgares: blasfêmia, palavrão e imprecisão.

Pensando na cultura como uma ação no mundo a qual tem uma razão de ser, percebe-se a necessidade da compreensão de aspectos linguísticos, relacionando-os a questões culturais e identitárias para que se desenvolva a consciência sociolinguística e comunicativa, a qual compreende e reflete sobre os tabus e os estereótipos disseminados na sociedade.

Nesse aspecto, podemos observar que existe um forte estereótipo difundido sobre o comportamento do italiano e do italo descendente em relação aos xingamentos. Ao longo das entrevistas coletadas, todos os entrevistados afirmaram que o italiano xinga demasiadamente: “*Putana* (risos). *Porca vaca di una putana!!!* (risos) E vai embora de tão bravos... Eles batem um dedo e xingam em italiano! (risos)” (MGIIIc).

Muitos entrevistados acham tal aspecto engraçado e se divertiram lembrando os termos de baixo calão: “[...] eu conheço todos. *Porca Miseria, portati tua...* Tudo! [*Porco Dio?*] *Porco Dio!* Essas coisas assim, é besteira a gente conhece... é mais falada, né” (HGIIa); “Eu gosto dos xingamentos, adoro xingar (risos)” (HGIIa); “[...] Era gostoso... às vezes a gente tava brincando daí fazia alguma coisa errada e ela [avó] xingava a gente em italiano e depois que eu fui saber que ela tava xingando em italiano. Era divertido viu. Era bom aquela época. (risos)” (MGIIa).

Nota-se, com os depoimentos acima, que muitos italo descendentes compreendem como os xingamentos fazem parte da italianidade e de certa forma até mesmo positiva. Nesse mesmo sentido, o entrevistado a seguir defende:

Porco Dio, mas podia ser também de surpresa... tudo dependia do momento... Era usada de forma meio generalizada... A blasfêmia, eles não pensavam em blasfêmia... “*Porco dio*, aquele cara...”. Sem o sentido de ofensa à... Ah! Às vezes quando batia o martelo no dedo, ou o negócio ia mal, então sai debaixo... (risos) (HGIIIc).

Diversos outros entrevistados apontaram esse comportamento como algo negativo: “[*Porco Dio?*] Ixi... daí é triste, hein? Meu vô não parava de falar isso! [Sério?] *Porco dio*, *Porca madona*, *Sacramento*, *Ti spaco la recia!* (risos)” (HGIIb); “[*Porco cane?*] Sim. *Qualche un dise Porca Madona, ma no me piase... I veci se ascoltava quando giocava bote...*” (HGIIc); “Não gosto que tem italiano que falam muito palavrões, né. Meu sogro tinha uma boca pra xingar!!! (risos)” (MGIIIa); “É engraçado, porque os italianos usam [o termo *figlio/fiôlo*] mais pra falar palavrão, *oh fiolo di un cane* (risos). Ah. Isso seria uma parte da cultura que eu não gosto muito” (MGIIIb).

A entrevistada da faixa etária mais jovem, MGIIa, porém, evidencia como a mudança nessa fronteira étnica começou a acontecer ainda com o pai dela em relação à avó: “Algumas vezes eu falei *Porca Madona*, porque eu lembrava da vó Rosa falando, e o pai não gostava de

ouvir, eu lembro quando a vó falava ele brigava com ela também (risos). [...] A vó falava quando tava muito brava” (MGIA). Nesse mesmo sentido, outra entrevistada garante: “[*Stronzo?*] Sì. A gente esquece porque na minha família ninguém xinga...” (MGIIa). Tais depoimentos demonstram o quanto a cultura não é estática nem uniforme, pois dizer que todos os italianos e/ou italodescendentes xingam seria muito generalizante.

Percebe-se, assim, que ao trabalhar com esses termos vulgares é importante evidenciar alguns aspectos da italianidade, da identidade étnica de muitos italodescendentes assim como dos italianos contemporâneos. Fica evidente, porém, que é importante observar que algumas marcas de identificação étnica mudam com o tempo, de geração para geração, dependendo do novo contexto, no caso, brasileiro. Nesse sentido, nota-se que o contato dos italodescendentes com outras culturas, (des/re)constroem a cultura desse grupo. Dessa forma, ao refletir sobre essas mudanças comportamentais, desconstroem-se estereótipos e (re)constroem-se consciências sociolinguísticas e socioculturais. Para isso, é necessário, porém, que o professor de LE vá além do manual didático, o qual traz apenas alguns apontamentos em relação a essa questão cultural e comportamental. Percebe-se, assim, a necessidade de ampliar tal aspecto nas aulas de LI, trazendo exemplos da mídia italiana assim como da comunidade italodescendente, podendo ser, até mesmo, a partir do conhecimento prévio do aluno de LI.

O ensino transversal de línguas, pela vertente *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) da Linguística Aplicada considera que os estudos de diversas áreas podem possibilitar uma melhor aprendizagem de uma língua, pois pelo viés da interdisciplinaridade, a LA mestiça ou nômade, faz com que se repense o ensino de língua a partir do contexto aplicado, “onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPEZ, 2006, p. 21), proporcionando um letramento crítico.

Para Pichiassi (1999), a glotodidática associa a língua e a cultura, sendo esta, indispensável para que se aprenda um idioma de fato, até porque “*la lingua è veicolo e allo stesso tempo manifestazione di cultura, per cui l’acquisizione di una lingua comporta l’assimilazione anche dei tratti culturali propri della società che usa quella lingua*” (PICHIASSI, 1999, p. 23)¹¹¹.

¹¹¹ a língua é veículo e ao mesmo tempo manifestação de cultura, por isso a aquisição de uma língua comporta a assimilação inclusive de comportamentos/aspectos culturais próprios da sociedade que utiliza aquela língua (PICHIASSI, 1999, p. 23, tradução nossa).

Dessa forma, para aprender uma língua é necessário aprender também as formas de expressões dessa língua, que se manifestam por meio da cultura. Sobre isso, Gimenez e Furtoso (2002, p. 51) também comentam, ao dizerem que o professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas, pois “não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que as constroem”.

6. Conclusões

Partindo de uma postura calcada na LA contemporânea e na abordagem intercultural, sem deixar de lado as abordagens comunicativa e sociointeracional, ou seja, a partir do pós-método, o professor precisa oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula para que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o país em que está vivendo, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, crenças e valores. Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver “não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística”. Nesse sentido, trabalhar com termos vulgares, ou seja, com palavrões, xingamentos e blasfêmias é de extrema importância para o desenvolvimento da consciência e reflexão sobre a (de)formação da italianidade.

A perspectiva intercultural pode ser, portanto, uma forma de contribuir, pois, assim como Mezzadri observa, “*la competenza comunicativa interculturale non può essere insegnata; il docente di lingua straniera può solo insegnare a osservarla*” (MEZZADRI, 2003, p. 239)¹¹². Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira pode ir além do objetivo de formar um falante competente. Pode ser uma maneira de contribuir com a formação crítica, com a formação humana de outros cidadãos, com a compreensão da própria italianidade e/ou da cultura do outro.

Compreender os fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, consequentemente, delineiam as diversidades linguísticas e culturais de uma comunidade, no caso, a de italodescendentes em Cascavel, é de suma importância para que o ensino de língua italiana seja coerente. É função do professor de italiano, portanto, conhecer e entender como se configura o comportamento e a cultura italiana entre os ítalo-brasileiros e italianos contemporâneos.

¹¹² “a competência comunicativa intercultural não pode ser ensinada; o docente de língua estrangeira pode apenas ensinar os estudantes a observá-la” (MEZZADRI, 2003, p. 239).

Referências

BARICHELO, Cesar Augusto; SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos. *Grupos étnicos italianos, religiosidade e negociação de identidades na região central do Rio Grande do Sul*. Revista Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 25, n. 2, p.189-198, jul.dez. 2012.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BOTTOMORE, Tom. Grupo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRITO, Danilo Lopes; BONA, Fabiano Dalla. Sobre a noção de estereótipo e as imagens do Brasil no exterior. *Revista Graphos*, João Pessoa, vol. 16, n. 2, 2014, p. 15-28.

DE GIULI, Alessandro; GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Magari: corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*. Firenze: Alma, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 11-15.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Domani 1: corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma, 2010a.

_____. *Domani 1: guida per l'insegnante*. Corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2010b.

_____. *Domani 2: corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma, 2011a.

_____. *Domani 2: guida per l'insegnante*. Corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2011b.

_____. *Domani 3: corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma, 2012a.

_____. *Domani 3: guida per l'insegnante*. Corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2012b.

_____. *Magari: guida per l'insegnante*. Firenze: Alma, 2009.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HORA, Demerval da. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. (Org.). *Estudos sociolinguísticos*. João Pessoa: UFPB, 2004.

MACHIOSKI, Fábio Luiz. *Preservação da identidade cultural em um grupo migrante italiano de Curato de Colombo, Paraná, 1888 - 1910*. Monografia apresentada à disciplina de Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica como requisito parcial à conclusão do Curso de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MEIRA, Margarida. *Ação do contexto nos estereótipos: influência e limites*. 2010/2011. p. 56. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Secção de Cognição Social Aplicada, Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2010/2011.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúzia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MEZZADRI, Marco. *I Ferri del mestiere*. Perugia: Guerra, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERTILE, Marley Terezinha. *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

PICHIASSI, Mauro. *Fondamenti di glotodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni Guru, 1999.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução: Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 11-15.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria Stahl. *Estudos de Variação Lingüística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

Sentidos sobre las lenguas en contextos multilingües a partir del discurso político educacional

Sentidos sobre as línguas em contextos multilíngues a partir do discurso político-educacional

Concepts of language conveyed in multilingual contexts through an analysis of the political-educational discourse

Laura Fortes¹¹³

Liz Leticia Martinez Ramirez¹¹⁴

Resumen

Este artículo expone las conclusiones de las investigaciones realizadas como parte de una etapa del proyecto *Sentidos sobre las lenguas en contextos multilingües a partir del discurso político-educacional*. Como parte de la metodología escogida se constituyó un archivo que incluye leyes e instrumentos normativos cuyos contenidos son relevantes en cuanto a lo educativo como también a lo político-lingüístico. Los documentos fueron seleccionados y analizados discursivamente con la finalidad de comprender los sentidos que constituyen las relaciones entre las lenguas en Paraguay, específicamente en el ámbito educativo. Se han tomado teorías referentes al abordaje translingüe para el estudio de las prácticas y políticas lingüísticas desde una visión crítica a orientaciones denominadas monolingües. En este artículo se analiza cómo es la construcción de los sentidos sobre el bilingüismo instituido de modo oficial, las relaciones de estos sentidos con orientaciones monolingües y cómo esto afecta al ámbito político-educativo.

Palabras claves: Análisis de Discurso; Bilingüismo en Paraguay; Multilingüismo.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada como parte de uma etapa do projeto Sentidos de línguas em contextos multilíngues do discurso político e educacional. Como parte da metodologia escolhida, constituiu-se um arquivo que inclui leis e instrumentos normativos cujos conteúdos são relevantes tanto em termos de educação, quanto em termos político-linguísticos. Os documentos foram selecionados e analisados discursivamente, a fim de compreender os sentidos que constituem as relações entre as línguas no Paraguai, especificamente no campo educacional. Teorias com enfoque em uma abordagem translingüe foram mobilizadas para o estudo de práticas e políticas linguísticas a partir de uma visão crítica às orientações denominadas monolíngues. Discute-se como a construção dos sentidos sobre bilingüismo é instituída oficialmente, como se estabelecem as relações desses sentidos com orientações monolíngues e como estas afetam o âmbito político-educacional.

Palavras-Chave: Análise de Discurso; Bilingüismo no Paraguai. Multilingüismo.

Abstract

This paper presents conclusions of an ongoing research project, which aims at understanding different concepts of language conveyed in multilingual contexts. Drawing from an analysis of the political-educational discourse, our

¹¹³ Doutora em Letras; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Língua Estrangeira, Discurso e Identidade (LEDI-USP); Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA); Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; laura.fortes@unila.edu.br.

¹¹⁴ Acadêmica do Curso de Música; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; Bolsista de Iniciação Científica no Projeto *O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues* (UNILA-PRPPG-2016-2018), sob coordenação da Profa. Laura Fortes; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; lizlemar04@gmail.com.

main objective is to understand the meaning production embedded in the relationship established among languages. Relevant educational laws and documents in Paraguay have been selected and analyzed in order to demonstrate how the construction of bilingualism concepts have been institutionalized and how they affect those meanings produced by the political-educational field. The analysis draws upon Michel Pêcheux's French Discourse Analysis, as well as on a translingual approach to language, which attempts to understand linguistic practices in a more flexible way, building a critical view of monolingual orientations towards language and language teaching practices.

Keywords: Bilingualism in Paraguay; Discourse Analysis; Multilingualism.

1. Introducción

Esta investigación constituye una etapa importante del proyecto *El currículo como instrumento lingüístico: orden y organización de los saberes en contextos educacionales multilingües y translingües*¹¹⁵ cuyo principal objetivo ha sido comprender las relaciones discursivas que se constituyen en las diversas prácticas pedagógicas significadas por los currículos de lenguas en la educación básica en contextos educacionales multilingües y translingües.

A partir de una perspectiva teórica discursiva en relación de entremedio con otros campos del saber pertinentes a los estudios del lenguaje, tenemos la intención de contribuir para la construcción de un archivo de textualidades del discurso político educacional que producen sentidos y saberes sobre las lenguas en distintos contextos. En línea con los objetivos del Proyecto, esta investigación tuvo como principal objetivo teórico-metodológico contribuir para la amplificación de las relaciones de entremedio teórico entre Análisis del Discurso, la Lingüística Aplicada y la Historia de las ideas lingüísticas. Además de eso, se buscó, también, colaborar en las discusiones en torno del currículo, especialmente lo que tiene relación a las situaciones educacionales multilingües y translingües.

Para el análisis discursivo realizamos la configuración de un archivo político educacional que permitió la lectura de los procesos de significación a los cuales nos dedicamos en esta etapa de la investigación. Para eso, fue necesario un levantamiento bibliográfico de documentos político-educacionales en vigencia referentes a comunidades escolares insertas en contextos bilingües y multilingües.

A partir de la definición de archivo como un “campo de documentos pertinentes o disponibles sobre una cuestión (PÊCHEUX [1982] 2010, p. 51), consideramos el levantamiento

¹¹⁵ Proyecto en andamiento UNILA-PRPPG-PIA948-2017. Cf.: Fortes, 2018).

de ese material de análisis como un gesto de configuración y lectura del archivo, lo que implica necesariamente trabajar la relación entre lengua y discursividad, o como explica Pêcheux ([1982] 2010, p. 58), “la relación entre la lengua como sistema sintáctico intrínsecamente pasivo de juego, y la discursividad como inscripción de efectos lingüísticos materiales en la historia”. En esa perspectiva, procedemos al análisis discursivo del archivo político-educacional construido en esa etapa de la investigación.

Para la construcción del archivo político educacional fueron seleccionadas las leyes paraguayas consideradas más pertinentes con respecto al tema a ser estudiado. Tomamos como base la Constitución Nacional, promulgada en 1992 y vigente hasta hoy, la Ley de lenguas N° 4251/10 y Ley General de Educación N°1264/98. A través de una petición en el sitio web de transparencia nacional del gobierno paraguayo, pudimos hacer una solicitud al ministerio de educación de los datos sobre el marco regulatorio sobre las lenguas en el ámbito educativo, gracias a eso pudimos trabajar con datos gubernamentales oficiales. Por medio de una búsqueda en el sitio web del ministerio de educación accedimos a los planes curriculares de la educación media publicados en el portal. A partir de estos documentos se hizo un recorte de los ejemplos textuales tomados para el análisis.

1 Reflexiones teóricas: sentidos de lengua en contextos multilingües/translingües

1.1 Naturalización del monolingüismo

Ante la cada vez más desafiante realidad lingüística en los espacios educativos surgen profundos cuestionamientos sobre la enseñanza de lenguas en contextos multilingües/translingües. Una de las primeras ideas en cuestionamiento es la naturalización del monolingüismo, sobre la cual se ha construido una forma de pensamiento estática de las lenguas. El monolingüismo es tratado como la norma en cuanto al uso de lenguas, cuando lo más común es la existencia de comunidades que son, por lo menos, bilingües. Siendo el multilingüismo la norma, el monolingüismo debería ser considerado como desvío de la misma (CAVALCANTI, 1999).

Rocha y Maciel (2015) expresan que el monolingüismo es ilusorio y toman como parámetro más realista una orientación translingüe. El término “translingüismo” intenta corresponderse en mayor medida con la realidad lingüística. Así el uso del término “translingüe” es, en palabras de los autores, una forma de “resistencia”, ya que abraza las

diversas, heterogêneas y complejas relaciones que surgen a partir de la realidad lingüística que es sumamente plural. A partir del abordaje translingüe se pretende pensar en los espacios multilingües desde una visión que permita acoger de forma positiva la diversidad y pluralidad cultural.

Entendemos que el impacto de la orientación monolingüe, no se restringe solo a un ámbito teórico, a una puja de ideas sobre las lenguas, sino que refuerza relaciones de dominación/colonización, a través del lenguaje. Se torna importante analizar si los instrumentos políticos toman en cuenta reflexiones de este tipo o simplemente favorecen a la mercantilización de las lenguas, pues entendemos como Rocha y Maciel (2015) que es necesario pensar en cómo la forma en que se dan las prácticas lingüísticas impacta en la realidad, ocuparse de las “formas en que los recursos lingüísticos se ponen en circulación en nuestras sociedades y de qué modo la circulación de estos recursos reproduce, negocia y cuestiona la diferencia y la desigualdad social” (ROCHA y MACIEL, 2015, traducción nuestra).

1.2 Realidad y contexto educativo

La predominancia de orientaciones monolingües en el ámbito educativo implica una invisibilización de la diversidad cultural y lingüística. En un relevamiento interesante Cavalcanti (1999) categoriza diversos procesos a través de los cuales en Brasil se generan comunidades/espacios de diversidad lingüística asociada a una heterogeneidad cultural gestada históricamente. Entre esos contextos categorizados podemos citar: indígena, de inmigración, de frontera, comunidad de sordos y lo que la autora llamará como contextos bidialectales, introduciendo un término que explica muy bien realidades lingüísticas comunes en nuestra sociedad.

Hablar de contextos bidialectales es referirse a poblaciones que hablan una variedad del idioma tenido como padrón, que presenta diferencias con esa lengua padrón y que generalmente es tenida como inferior; esta noción de inferioridad es atravesada por cuestiones culturales y sociales. La idea de Rocha y Maciel (2015) de que comúnmente las personas que son tenidas como monolingües, en la práctica social, transitan en realidad en medio de una diversidad de “códigos, registros y discursos” es compatible con la caracterización de los contextos bidialectales realizada por Cavalcanti (1999), cuya importancia reside en entender cómo se constituyen nuestras sociedades lingüística y culturalmente, ya que algunos de estos contextos

son comunes en los países latinoamericanos. Podemos tomar como nuestra la preocupación de la autora por tornar visibles estas mayorías tratadas como minorías y, más aún, en relación a los espacios educativos.

La visibilidad de los diversos contextos es importante en la educación, y, reflexionando al respecto, Rocha y Maciel (2015, p. 432) harán énfasis en que una pedagogía que “comparte las premisas de una orientación translingüe buscará la comprensión de los paisajes lingüísticos que representan nuestra realidad y la realidad en nuestras salas de clase, en medio de toda su heterogeneidad”. Por último, podemos tomar una observación interesante de los autores, que, apoyados en Canagarajah, plantean:

Como advierte Canagarajah (2013, p. 191), las prácticas educativas translingües no implican, necesaria y exclusivamente, el rompimiento con "normas todo el tiempo". La orientación translingüe, en el campo educativo, incide, principalmente, en desarrollar una postura crítica frente al modo como las normas se constituyen, para que puedan ser desarrolladas, a lo largo del proceso educativo, capacidades, estrategias y condiciones de negociación a partir de la y en medio a la diversidad. El fortalecimiento de esa postura crítica y performativa, según el autor, permite que nos comprometamos creativamente en situaciones de uso del lenguaje, con base en contextos específicos y objetivos particulares, sin suponer homogeneidad. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 434, traducción nuestra).

Esto significa que no escapamos a los patrones que normatizan el uso de la lengua, pero existen momentos en los que ellos pueden ser quebrados, a través de una “postura crítica” que permite una actuación consciente a la hora de abordar estrategias que permitan generar “condiciones de negociación” en contextos de diversidad.

1.3 Políticas regionales

Rocha y Maciel (2015), al pensar la cuestión pedagógica de la lengua, toman un concepto importante para entender la naturaleza de los espacios en los que nos encontramos con contextos en donde la diversidad es predominante, así los autores aplican el término espacio aporético y lo explican de la siguiente manera: “podemos delinear nuestra concepción de espacios aporéticos como aquellos en que, a partir de la duda, de la incertidumbre, de la inestabilidad y del conflicto, posibilitan desplazamientos, llevándonos a construir otros sentidos” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 436, traducción nuestra).

Dar un nombre que nos permita entender la inestabilidad y la situación de frontera cultural es relevante a la hora de comprender la realidad, así cuando hablamos de espacios

aporéticos esto nos trae en mente los desafíos que estos lugares representan, la necesidad de replantearnos la forma de entender estos contextos y “rediseñar nuestras ideas, dichos y haceres” como dirán Rocha y Maciel (2015, p. 436), que muchas veces seguirán siendo dispares. Aceptar la disparidad como parte de los espacios es algo muy positivo que se presenta con ese término.

Al tocar la cuestión de la pedagogía pública, los autores anteriormente citados también hacen una distinción entre espacio público y privado. Tomaremos aquí la definición que nos interesa, la de espacio público. El espacio público no se limita a un espacio físico, debe ser pensado teniendo en cuenta el bienestar del otro en medio de las relaciones sociales, lo que conlleva entender el mundo de los otros, las otras realidades, la heterogeneidad del modo de pensar y de actuar. Entender la convivencia en medio de una diversidad lingüística y cultural como positiva, asumir la existencia de estos espacios aporéticos que deben ser pensados también como públicos, es decir desde la búsqueda del bienestar del otro, debe ser un punto de reflexión e inflexión a la hora de elaborar políticas regionales.

Entendemos que, para repensar conceptos, prácticas pedagógicas, modos de actuar, es necesario entender cómo se constituyen las políticas regionales. Es importante plantearnos si las políticas regionales sobre lenguas que están siendo aplicadas nos ayudan a la flexibilidad en los espacios en donde acontecen las relaciones entre lenguas o si por el contrario constituyen una fuerza que coarta la fluidez, la libertad y la singularidad de cada expresión cultural.

A partir de las consideraciones teóricas presentadas, desenvolvemos un análisis discursivo de los sentidos sobre las lenguas en contextos multilingües a partir de un archivo político-educacional, constituido por diversos documentos e instrumentos estatales.

2 Relevancia de la lengua oficial en el orden político y educacional

El sintagma “lengua oficial” es utilizado en diversos países para designar a la lengua instituida como instrumento político-normativo de uso común en las instituciones estatales y sus órganos competentes, ámbito en el que se encuentra el sistema educativo. Como instrumento normativo otorga validez formal a los actos jurídicos desarrollados dentro del territorio nacional. Como instrumento político refuerza la idea de unidad entre nación-estado-lengua. Esta relación se expresa más simplemente en la idea de que un país tiene una o más lenguas oficiales, utilizadas dentro de su territorio con preferencia y protección estatal, formando parte de una identidad cultural común. La noción de lengua oficial está fuertemente

relacionada a la de lengua nacional. El uso de una lengua oficial no se resume a una función instrumental y práctica, tiene la función unificadora del lenguaje dentro de un territorio delimitado y esta unidad está justificada por la noción de identidad nacional.

Los idiomas oficiales del Paraguay son el español y el guaraní según lo establecido en la Constitución Nacional del Paraguay. Este es el instrumento normativo más relevante del país, con vigencia plena desde 1992, año en el que se introdujo por primera vez el idioma guaraní dentro de esta categoría. En la constitución anterior, la de 1967 (PARAGUAY, 1967), el guaraní y el español fueron considerados idiomas nacionales, aunque solo el español era oficial.

Ambos idiomas, reconocidos primeramente como lenguas nacionales en 1967, están caracterizados por una relación construida a lo largo de los años de forma diglósica (MELIA, ([1973] 1988). Meliá ([1973] 1988, p. 113) analizó la situación lingüística en el Paraguay, denominando a la misma como “di-lingüismo”, siendo esta resultante del proceso colonial. Al mismo tiempo, según el investigador, se instauró el “a-lingüismo”, o sea, un “complejo de inferioridad lingüística” marcado por sentidos de un “no saber hablar” construidos en torno a la lengua guaraní. En contraposición, Verón (2017) resalta:

Tener un 80% de la población que habla guaraní es la prueba elocuente de la vitalidad de esta lengua, pero es el momento de romper con la diglosia, de elevar el estatus de esta lengua, de modernizarla, de convertirla en un idioma de uso escrito y normal en el Estado y la sociedad. (VERÓN, 2017, p. 118).

Pero el carácter de lengua “nacional” expresa que por lo menos una gran parte de la población tiene al guaraní como lengua materna, y más profundamente se relaciona con construcciones entorno a la formación del concepto de identidad nacional. Esta relación queda más clara cuando en el artículo n°3 de la Ley de Lenguas N° 4251, instrumento normativo promulgado en 2011, se expresa:

Art. 3°.-De las lenguas oficiales. Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso en los tres Poderes del Estado y en todas las instituciones públicas. **El idioma guaraní deberá ser objeto de especial atención por parte del Estado, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya.** (Destacados nuestros).

La conceptualización de lengua oficial en la primera parte tiene en sí la caracterización de lo oficial. La segunda parte destacada actúa sobreponiendo el atributo de lo nacional sobre el guaraní específicamente. Así queda expresada esta relación ficcional que realiza la Ley de Lenguas, siendo analizada aquí como parte del discurso estatal sobre lenguas, en el cual lo

nacional es unido a lo oficial para convertirse en fundamento de la importancia del guaraní (NIRO, 2010) y esta unidad da base a la institución del bilingüismo.

Es importante señalar que en la Constitución Nacional de 1992, vigente actualmente, se instauro el deber de uso y aceptación del guaraní en las instituciones de gobierno, y también su enseñanza dentro del sistema de educación formal, con esto la política lingüística y el discurso estatal fueron repensados, aunque no necesariamente la reformulación tenga bases la preocupación por la pluriculturalidad, o el derecho a la lengua (BAREIRO SAGUIER, 1990), como el discurso político educacional intenta expresar.

Rubén Bareiro Saguier, quien fuera constituyente en la elaboración de la Constitución Nacional de 1992, habla del derecho a la lengua, como defensa de la inclusión del guaraní en el sistema formal y la educación antes de la promulgación del instrumento normativo que tendría como consecuencia la posterior reforma educativa a través de la cual se incluye el guaraní de manera oficial en el sistema educativo formal. En un fragmento de su defensa el mismo expresa:

Como no se alfabetiza en guaraní, no existe sino una literatura embrionaria en ese idioma. La misma está reducida a una oralidad precaria: letras de canciones, un teatro bastante reprimido y otras manifestaciones más o menos marginales. Nosotros, los autores paraguayos, somos escritores colonizados que hemos interiorizado la condición de tales. No escribimos en guaraní, aunque existe un alfabeto desde el siglo XVI, porque se ha provocado en nosotros la amnesia cultural, desde la infancia, en lo que concierne a la escritura en lengua aborigen. Esta lengua que, sin embargo, hablamos corrientemente en la vida cotidiana. [...] En nombre de esa situación tan generalizada como aberrante vengo, en esta reunión dedicada a «la afirmación, la adaptación y a la extensión de los Derechos Humanos», a reclamar la incorporación prioritaria, en la Declaración de los nuevos derechos humanos, de ese derecho inmemorial, el derecho inalienable a la lengua, el derecho esencial a ser alfabetizado en el propio idioma, en la lengua materna. (BAREIRO SAGUIER, 1990).

En este argumento a favor de incluir al guaraní como idioma oficial, la idea fundamental gira en torno a la alfabetización en guaraní. Este discurso representa una visión que entiende como inferior una lengua de tradición oral. El derecho a ser educado en lengua materna es pensado a los efectos de la alfabetización del guaraní hablante, no como un derecho universal para la educación. La oralidad es el estigma que se busca eliminar, por estar, en esta concepción, relacionada con el atraso y con una “amnesia cultural”, amnesia ligada al olvido de las raíces identitarias, por lo que también podemos entender que responde al rescate de lo que identifica al paraguayo.

3 Bilingüismo en Paraguay: Análisis de los espacios de las lenguas en la educación

A partir de 1992, con la instauración del guaraní como lengua oficial, la coexistencia de dos lenguas oficiales en Paraguay, el guaraní y el español. El artículo 77 de la Constitución nacional del Paraguay expresa:

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales.

Partiendo de este artículo intentaremos entender algunos aspectos de la relación entre las lenguas oficiales/nacionales, el discurso estatal y la relación con otras lenguas en el ámbito educativo.

3.1 Educación en lengua materna: ¿Expresión o derecho?

El artículo N° 77 de la constitución nacional busca reglamentar la enseñanza en lengua materna y hace mención a introducción expresa del guaraní en la educación formal desde el comienzo del proceso escolar. En la parte final del artículo, dice lo siguiente: *“En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales.”*

Como ya expresamos, el estado reconoce que el bilingüismo es importante, e intenta promover el uso del guaraní y el español en forma igualitaria. Siendo así, diversos instrumentos normativos se ocuparán de intervenir en la educación con la intención de que esta “educación bilingüe” sea efectiva, intentando responder a la necesidad de alfabetización de “guaraní hablantes”. Sin embargo, los hablantes de otras lenguas minoritarias o portadores de otras nacionalidades no tienen el mismo estatus y la misma consideración.

Aunque las expresiones anteriormente utilizadas parecen dar cuenta de una especie de “privilegio” hacia el guaraní, el efecto de esta visión estatal sobre las lenguas refuerza la exclusión del guaraní hablante, pues se normatiza al guaraní como si fuese una lengua homogénea, cuando en realidad existen diversas variedades en el uso del guaraní, variedades que también pueden considerarse como excluidas del sistema educativo.

En todos los documentos político-educacionales surgidos a partir de la constitución nacional de 1992, serán tratadas diferencialmente las lenguas oficiales con respecto a otras lenguas como las indígenas o las de migrantes. Las “otras lenguas” aparecerán en artículos diferenciados o con frases que dejan clara esta distinción. En esta diferenciación de espacios

textuales, la lengua materna estará en muchos de los casos asociada a la lengua oficial/nacional, ella no es pensada como declaración de un derecho universal, será enunciada como expresión testimonial, siempre subyugada a los caracteres de “nacional y oficial”. Estas ideas que atraviesan los documentos políticos educacionales generan un contrasentido profundo con el discurso que dará fundamento al bilingüismo, ya que la expresión estatal en defensa del bilingüismo se basa principalmente en el derecho a la alfabetización en la lengua materna, y en valores como el respeto a la pluralidad y los beneficios de la interculturalidad.

La forma de entender el bilingüismo, manifestada en los documentos estatales, es comparable a lo que Garcia y Yip (2017) apuntan sobre cómo existiendo un discurso, que en apariencia puede ser abierto y positivo por parte de autoridades o entes gubernamentales, se pueden promover acciones que responden a una forma restricta de entender las lenguas. Esto acontece cuando se da un espacio selectivo para algunas de las lenguas, en contextos educativos y esto cercena o restringe posibilidades a quienes se encuentren en otros grupos lingüísticos diversos, que no son padronizados.

3.2 “Lengua oficial materna”: entre la necesidad de control estatal y la realidad lingüística

Queda claro que existen contradicciones en las relaciones entre las prácticas lingüísticas y la forma en que el estado intenta controlar estas relaciones, y estas aparecen en el discurso político educacional sobre las lenguas en forma de equívocos de la textualidad. El equívoco funciona en el discurso como un punto que refleja la incapacidad del lenguaje de ser un sistema absolutamente completo y cerrado. Así, discursivamente, el equívoco nos muestra la posibilidad de dislocar los sentidos, porque el lenguaje es esencialmente susceptible de ser interpretado. “El equívoco irrumpe como un lugar de resistencia que es inherente a la lengua ya su constitución y compatible con la naturaleza inestable, heterogénea y contradictoria de un sistema no cerrado” (FERREIRA, 2000, p. 15, traducción nuestra). Esto es parte del propio funcionamiento de la lengua en la historia, siendo capaz de producir enunciados que pueden tornarse otros en cualquier momento.

El sintagma “lengua oficial materna” aparece en varios documentos, y aquí lo que analizaremos brevemente como un espacio de equívoco. En esta expresión está contenida por un lado la lengua materna y por otro lado la de lengua oficial. La primera hace referencia a aquella lengua aprendida de forma natural por la persona en sus primeros años de vida, tiene que ver con la identidad individual y la segunda es establecida por el estado con la ficción que

nace de las formas textuales de las leyes, que demarca su uso oficial y obligatorio en el territorio nacional, con lo que se presupone que son lenguas conocidas y utilizadas por todas las personas.

En las normas, ambos términos son sobrepuestos y, con una mirada atenta, podemos ver como conceptos que parecen tener sentido guardan una profunda contradicción. A través de la normatización se homogeniza la idea sobre la realidad y se naturaliza el término, finalmente la contradicción perdura, tanto en el término como en la realidad, la homogeneidad sólo se da en el discurso. Guimarães (2005) ejemplifica una sobreposición similar existente entre la noción de lengua oficial y lengua nacional y materna en Brasil:

El conjunto de textos que componen este Núcleo Temático muestra cómo el portugués, como lengua materna de Brasil no es necesariamente la lengua materna de todos los brasileños, aunque es siempre, para toda la lengua nacional y oficial de Brasil, incluso a aquellos que no la hablan. Por otro lado, está en relación con un gran número de lenguas de modos bastante diferentes. La característica clave de este conjunto de relaciones es que el portugués como lengua oficial y nacional, y mientras imaginario de unidad, superpone su carácter de lengua oficial y nacional al carácter de lengua materna, y se distribuye a sus hablantes como políticamente dominante. Esto hace que la distribución de las otras lenguas a sus hablantes sea significada por un carácter de "inferioridad". (GUIMARÃES 2005, p. 22)

Mientras los instrumentos normativos reconocen que la educación de los niños en su lengua materna es fundamental, a la vez hay una fuerte expresión de imposibilidad de salir de las lenguas oficiales, al punto de dejar constancia de contra sentido en el discurso textual.

La lengua oficial no siempre será materna, y la lengua materna puede no ser la oficial (GUIMARÃES, 2005). Cuando aparece el sintagma "lengua oficial materna" claramente hace referencia a las lenguas oficiales, español y guaraní. De hecho, podría expresarse el sentido de los textos normativos en esos términos, por ello la palabra "materna" parece ser necesaria para dar la apariencia ser más considerada con las necesidades y la realidad lingüística del niño. La existencia del adjetivo "materna" es meramente textual, por lo que el derecho a la lengua materna queda subyugado al carácter de la oficialidad.

3.3 Pluriculturalidad: conflicto con el tratamiento de lenguas

Partiendo del análisis de diferentes documentos, que como el artículo N° 77 de la Constitución Nacional concentran sus esfuerzos en las lenguas oficiales y que responden a la noción de identidad nacional, anclada fuertemente en la forma de constitución de los estados-nación, hay indicios para observar que en el discurso estatal se encuentra la visión de que la

lengua es un reflejo de la identidad nacional (PAYER, 1999), generando un olvido de otras realidades lingüísticas, que no son consideradas o que son consideradas solo de forma testimonial en el discurso.

Es importante señalar que esta visión sobre las lenguas no contempla los procesos en las aulas, espacios en los que emergen diversas prácticas lingüísticas que se encuentran fuera de estos idiomas oficiales (GARCIA; YIP, 2017). En la textualidad de los dispositivos normativos, a través de los cuales nos proponemos analizar el discurso político educacional se deja ver una intención de abrazar la interculturalidad y pluralidad, pero también es claro que el control estatal opera en sentido diferente a la realidad lingüística. Podemos ver esto brevemente en dos ejemplos textuales:

Artículo 140 - DE LOS IDIOMAS

El Paraguay es un país *pluricultural* y *bilingüe*. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. (PARAGUAY, 1992).

Promover una actitud positiva de los educandos respecto al *plurilingüismo paraguayo* y propender a la afirmación y al desarrollo de las *dos lenguas oficiales*. (PARAGUAY, 2014).

El Paraguay posee una *pluralidad de culturas* representadas por las diferentes etnias que lo habitan y los grupos de inmigración antigua y reciente que lo pueblan. Las ciencias pedagógicas y la didáctica mostrarán los medios y los modos más eficaces para satisfacer las exigencias de este pluralismo cultural, atendiendo especialmente la situación que plantea el *bilingüismo*, de modo que la expresión en las *dos lenguas oficiales* sea un vehículo efectivo para la transformación, la promoción y la dinamización de la cultura. (PARAGUAY, 2014).

Tanto en la Constitución Nacional (PARAGUAY, 1992) como en el Plan Curricular de la Educación Media (PARAGUAY, 2014) la caracterización de la pluriculturalidad del país aparece superpuesta con el bilingüismo, así encontramos un espacio que funciona de modo similar al del sintagma “lengua oficial materna”. Veamos por qué.

El sentido de la pluriculturalidad nos trae el imaginario de la diversidad de un país en el que habitan personas con varias culturas, desde los pueblos indígenas, migrantes, las variedades culturales regionales que también presentan características propias que las distinguen, etc. El bilingüismo aquí citado está constituido por los aspectos antes analizados, que hacen referencia a la superposición de la lengua oficial con la lengua nacional, produciendo la ilusión de identidad total entre ambos elementos, que tiende a dar un sentido homogéneo al uso de las lenguas oficiales guaraní/español, y a la vez actúa dando bases a la defensa del bilingüismo como elemento constituyente de la identidad paraguaya.

Es claro que la diversidad de un país pluricultural no es atendida por el bilingüismo, pero aquí nuevamente se crea este sentido de que el bilingüismo responde a la construcción de un país pluricultural. Por esta ilusión del discurso nuevamente ocurre la homogeneización de la visión sobre la realidad, en donde el elemento homogeneizante sigue siendo la constitución del sentido nacional. Es notable que, cuando en uno de los textos la palabra plurilingüismo aparece, está relacionada a la nacionalidad, así el plurilingüismo es “paraguayo”, haciendo palpable que la noción de lo plural no tiene existencia propia, es siempre lo nacional lo que la delimita. O sea, “la historia lingüística de Paraguay es, en gran medida, la historia de la negación del plurilingüismo” (VERÓN, 2017, p. 110).

Conclusiones

El análisis de los documentos políticos educacionales del Paraguay, con un archivo constituido por leyes y por plan curricular de la educación media, nos permitió entender parte del discurso estatal sobre las lenguas, dándonos algunas nociones sobre qué ideas orientan el orden y la organización de los saberes en el contexto lingüístico paraguayo.

Pese a que la idea de bilingüismo aparece constantemente en los documentos y la coexistencia de dos idiomas oficiales/nacionales, que poseen una relación desigual y desequilibrada, está presente en la discusiones sobre la cuestión lingüística, a través de este análisis del discurso político estatal podemos concluir que esta discusión es desplazada del espacio de habla del estado, en donde los fundamentos a favor de la promoción del guaraní son basados en el uso y la promoción de la lengua como parte de la construcción de lo nacional. Como efecto de un discurso homogeneizante en torno a las lenguas, se produce la omisión de la heterogeneidad cultural que compone la sociedad paraguaya y con esto también se favorece al olvido de las asimetrías más profundas que forman parte de las relaciones entre lenguas.

En las discusiones teóricas presentadas, un concepto fundamental es el de espacio aporético y público. Los espacios aporéticos son aquellos en los que a partir de la inestabilidad, incerteza, duda y conflicto se posibilitan desplazamientos para la construcción de nuevos sentidos (ROCHA y MACIEL, 2015). Este concepto representa un desafío para la política lingüístico-educativa en Paraguay, pues es necesario dar nombre a esos entremedios en donde acontecen las relaciones entre hablantes y lenguas, la aceptación de la existencia de la heterogeneidad, el reconocimiento en el discurso educativo de las realidades que son heterogéneas y de los intercambios fluidos que salen del control del Estado.

Para la educación, la posibilidad de comprender al otro es más relevante que la acumulación de conocimientos lingüísticos, juzgados desde una orientación monolingüística como ser un buen hablante de cualquier lengua. Por ello, en la educación es particularmente necesario representar los espacios de práctica lingüística heterogénea en el discurso político educacional. En el aula se representa y vivencia la diversidad, y esta experiencia, desde una orientación translingüe (ROCHA y MACIEL, 2015), se convierte en un espacio de entendimiento del otro, de aprendizaje y de comprensión de la diversidad y la pluriculturalidad.

En este sentido, algunos puntos que sería pertinente estudiar más adelante podrían ser el relacionamiento de las lenguas indígenas, de las lenguas de migrantes y contextos de frontera con las lenguas oficiales del Paraguay, el espacio que ellas ocupan en el discurso político estatal y que sentidos son constituidos sobre estas lenguas.

Referencias

BAREIRO-SAGUIER, R. **De nuestras lenguas y otros discursos**. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, 1990.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York and Abingdon: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGRS, 2000.

FORTES, L. **O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues**. Projeto de Pesquisa em andamento. UNILA. Foz do Iguaçu, 2018.

GARCIA, O.; YIP, J. Translinguagens: Recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales IX**, pp. 164 - 177, Ene 2018.

GUIMARÃES, E. Brasil: País Multilíngue. **Ciência e Cultura**. São Paulo. Vol. 57. n. 2. p. 22-23. Abril/Jun. 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2015.

MELIÁ, B. [1973] Diglossia en el Paraguay (o la comunicación desequilibrada). In: ORLANDI, E. P. (org.) **Política Lingüística na América Latina**, SP: Pontes, 1988.

NIRO, M. El guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional. In: CELADA, M; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coords.) **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos (2010).

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**. Asunción, 1967.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**. Asunción, 1992.

PARAGUAY. **Ley General de Educación n° 1264**. Asunción, 1998.

PARAGUAY. **Ley de Lenguas n° 4251**. Asunción, 2011.

PARAGUAY: Ministerio de Educación y Cultura. **Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media**. Plan Común: Área Lengua, Literatura y sus Tecnologías. Asunción: MEC, 2014.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, 1999.

PÊCHEUX, M. [1982] Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 411-445, 2015.

VERÓN, M. A. Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales. **Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law**, núm. 67, 2017, p. 106-128. DOI: [10.2436/rld.i67.2017.2948](https://doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2948).

Bolívia e Equador: um breve estudo comparado acerca da real efetivação das políticas de gênero, voltadas para mulheres, após as mudanças constitucionais¹¹⁶

Bolivia y Ecuador: un breve estudio comparado sobre la real efectivación de las políticas de género, dirigidas a las mujeres, tras los cambios constitucionales.

Bolivia and Ecuador: a brief comparative study of the actual implementation of gender policies for women, following constitutional changes

Jordana Foiatto¹¹⁷

Resumo

Tendo em vista a maior participação das mulheres na política boliviana e equatoriana, a partir do processo de mudança constitucional em ambos os países, o presente artigo responde a seguinte questão: quais são as diferenças entre as políticas de gênero implementadas, no âmbito das políticas equatorianas e bolivianas, a partir das novas Constituições que entraram em vigor, respectivamente, em 2008 e 2009? A hipótese para tal questionamento traduz-se na ideia de que a lacuna entre implementação e efetivação das políticas de gênero é menor na Bolívia do que no Equador. Para realização da pesquisa, o objetivo geral consistiu em analisar as divergências das políticas de gênero introduzidas, na Bolívia e no Equador, a partir das novas Constituições que entraram em vigor no ciclo progressista dos respectivos Estados. Ademais, os objetivos específicos perseguidos foram os seguintes: a) identificar avanços e retrocessos dessas políticas de gênero a partir da implementação de ambas as Constituições; b) apontar possíveis desafios para as políticas de gênero nesses países. A partir da metodologia qualitativa, utilizando a técnica bibliográfica e documental, o presente artigo é um estudo comparativo das políticas de gênero implementadas na Bolívia e no Equador após a implementação das Constituições dos novos Estados Plurinacionais. O resultado encontrado salienta que no Equador a lacuna entre implementação e efetivação das políticas de gênero é maior do que na Bolívia, todavia, há pouca diferença entre os Estados.

Palavras-Chave: políticas de gênero; Estados Plurinacionais; ciclo progressista; movimento de mulheres.

Resumen

Teniendo en cuenta la mayor participación de las mujeres en la política boliviana y ecuatoriana, a partir del proceso de mudanza constitucional en ambos países, el presente artículo responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las diferencias entre las políticas de género implementadas, en el ámbito de las políticas ecuatorianas y bolivianas, a partir de las nuevas Constituciones que entraron en vigor, en 2008 y 2009, respectivamente? La hipótesis para tal cuestionamiento se traduce en la idea de que la brecha entre implementación y efectución de las políticas de género es menor en Bolivia de que en Ecuador. Para realizar la investigación, el objetivo general consistió en

¹¹⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹¹⁷ Bacharel em Relações Internacionais; Programa de Pós-Graduação em Ciência Política - UFPel; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; jordanafoiatto@gmail.com .

analisar las diferencias de las políticas de género introducidas, en Bolivia y en Ecuador, a partir de las nuevas Constituciones que entraron en vigor en el ciclo progresista de los respectivos Estados. Además, los objetivos específicos perseguidos fueron los siguientes: a) identificar avances y retrocesos de esas políticas de género a partir de la implementación de ambas constituciones; b) apuntar posibles desafíos para las políticas de género en esos países. A partir de la metodología cualitativa, utilizando a técnica bibliografía y documental, el presente artículo es un estudio comparativo de las políticas de género implementadas en Bolivia y Ecuador después de la implementación de las constituciones de los nuevos Estados de varios Países. El resultado encontrado destaca que en Ecuador la brecha entre implementación y efectucción de las políticas de género es mayor que en Bolivia, todavía, hay poca diferencia entre los Estados.

Palabras claves: políticas de gênero; Estados Plurinacionales; ciclo progresista; movimiento de mujeres.

Abstract

Considering the greater participation of women in Bolivian and Ecuadorian politics, following the process of constitutional change in both countries, the present article answers the following question: what are the differences between the gender policies implemented in Ecuadorian and Bolivian policies, from the new Constitutions that came into force, respectively, in 2008 and 2009? The hypothesis for such questioning translates into the idea that the gap between implementation and effectiveness of gender policies is lower in Bolivia than Ecuador. In order to carry out the research, the general objective was to analyze the divergences of the gender policies introduced in Bolivia and Ecuador from the new Constitutions inaugurated in the progressive cycle of the respective states. In addition, the specific objectives pursued were: a) to identify advances and backlashes of these gender policies from the implementation of both Constitutions; and b) identify possible challenges for gender policies in these countries. Based on the qualitative methodology, using the bibliographical and documentary technique, this article is a comparative study of the gender policies implemented in Bolivia and Ecuador after the implementation of the new Plurinational States. The result found emphasizes that in Ecuador the gap between implementation and effectuation of gender policies is greater than in Bolivia, however, there is little difference between these states.

Keywords: gender policies; Plurinational States; progressive cycle; women's movement.

1. Introdução

A partir da crise do modelo neoliberal, os primeiros anos do século XXI, na América Latina, foram marcados por um ciclo de ascensão das esquerdas em grande parte dos países latino-americanos, tal fenômeno foi denominado por diversos estudiosos como “onda rosa”. A novidade para a região diz respeito ao processo democrático, pois pela primeira vez na sua história, partidos e lideranças de esquerda chegaram ao poder democraticamente. Mais especificamente na Bolívia e no Equador, o ciclo de esquerda começou, respectivamente, em 2005 com a presidência de Evo Morales e, em 2006, no governo de Rafael Correa.

Nestes Estados, novas Constituições entraram em vigor, começando pelo Equador em 2008 e, finalmente, na Bolívia um ano depois. A partir disso, nascem dois Estados que se auto-intitulam como Plurinacionais, rompendo com a forma de Estado nacional de base uniformizadora, intolerante e excludente. Em contrapartida, o Estado Plurinacional reconhece a democracia participativa como base da democracia representativa e garante a existência de formas de constituição de famílias e da economia segundo os valores tradicionais de diversos

grupos sociais – étnicos e culturais – existentes (MAGALHÃES, 2009, s/p). Então, esse processo de mudança foi considerado simbólico para a região, pois além da tentativa de redefinir as funções estatais, também propõe a refundação do próprio conceito de Estado tanto por reconhecer povos indígenas, camponeses e originários, como pela proposta de romper com a herança do modelo colonial de governo. Para as mulheres, o processo constituinte serviu de cenário para a construção de agendas comuns entre as mesmas e diversas expressões, principalmente, do movimento feminista e indígena (AGREDA, 2012, p.62).

De acordo com Alberto Acosta (2015, p.23), as mobilizações e rebeliões populares – especialmente a partir dos mundos indígenas, equatoriano e boliviano, caldeirões de longos processos históricos, culturais e sociais – formam a base do que conhecemos como Buen Vivir, no Equador, e Vivir Bien, na Bolívia. Assim, a filosofia do Bem Viver, a qual está presente nas Constituições dos seguintes Estados Plurinacionais, consiste na proposta de uma nova relação entre os próprios indivíduos e, desses com a natureza. Segundo Pereira (2015, p.93), duas ideias estão na sua base: o comunitarismo na relação entre indivíduos, calcado na reciprocidade e igualdade; e uma concepção holística da relação homem/natureza, de integração em lugar de domínio e exploração. Em suma, o Bem Viver é adotado como sentido e orientação das políticas públicas, tornando-se um princípio de caráter e dimensão estatal, assim como assinala a Constituição (AGREDA, 2012, p. 69).

Na Bolívia, a marcha indígena “Pelo Território, Pela Vida e Pela Dignidade”, dos anos 1990, deu início ao longo processo de luta para estabelecer a Assembleia Constituinte, neste contexto, é necessário salientar que a participação das mulheres, tanto nas organizações como nas mobilizações, que protagonizaram o movimento para mudança constitucional foi fundamental para a construção de uma “nova Bolívia”. Ademais, no Equador, a “Revolução Cidadã” assegurou maior representatividade no âmbito dos processos decisórios para as equatorianas, as quais também participaram ativamente no período de mudança constituinte. Desse modo, a problemática escolhida para este artigo consiste em responder: qual a diferença entre as políticas de gênero, voltadas para as mulheres, no âmbito das políticas equatorianas e bolivianas, a partir das novas Constituições que entraram em vigor, respectivamente, em 2008 e 2009?

A justificativa para tal questionamento consiste na observação de uma lacuna considerável entre o discurso e a prática em ambos os governos, principalmente nas políticas

que dizem respeito a garantia dos direitos femininos. Enquanto a hipótese geral de trabalho traduz-se na ideia de que a lacuna entre implementação e efetivação das políticas de gênero é menor na Bolívia do que no Equador. Sendo assim, o objetivo primordial do presente artigo consiste em analisar as divergências das políticas de gênero introduzidas, na Bolívia e no Equador, a partir das novas Constituições que entraram em vigor no ciclo progressista dos respectivos Estados. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram perseguidos: a) identificar quais foram as políticas de gênero, voltadas para mulheres, adotadas a partir da implementação de ambas as Constituições; b) apontar possíveis desafios para as políticas de gênero nesses países.

A partir da metodologia qualitativa, utilizando a técnica bibliográfica e documental, o presente artigo é um breve estudo comparado acerca das políticas de gênero implementadas na Bolívia e no Equador a partir das Constituições dos “novos” Estados Plurinacionais. Logo, a estrutura organizacional do trabalho, será dividida em duas sessões. Na primeira, serão identificadas as principais políticas de gênero, bolivianas e equatorianas, adotadas após a mudança constitucional. Em seguida, serão expostos dados secundários, principalmente, do Índice Global de Igualdade de Gênero do Fundo Monetário Internacional (FMI), no intuito de comparar o alcance das políticas de gênero nesses Estados e apontar alguns desafios para nesse sentido.

1. A Implementação das Políticas de Gênero nos Estados Plurinacionais: os primeiros passos em direção à igualdade

Na Bolívia, a Assembleia Constituinte de 2006 deixou as minorias sociais do país – principalmente os povos indígenas e as mulheres – numa grande expectativa por um futuro melhor e mais igualitário. As bolivianas, incluindo as mulheres indígenas, foram protagonistas fundamentais nesse processo, já que, de acordo com Agreda (2012, p. 63), as mesmas alcançaram uma “presença inédita de 34,51% na Assembleia, fazendo valer a representatividade de grupos heterogêneos”. “A participação feminina nesse processo foi possível graças à ‘Lei Especial de Convocatória a Assembleia Constituinte’, a qual faz referência implícita à paridade e alternância na lista de candidatos” (Ibid, p. 64).

Nesse sentido, as mulheres bolivianas buscam consenso, desde a década de 1990, para construção de uma plataforma a ser integrada no processo de mudança constitucional. A partir desse esforço, consequentemente, uma de suas maiores conquistas foi a inclusão de uma

“linguagem não sexista na nova Constituição, a qual garante maior visibilidade a identidade diferenciada entre homens e mulheres, e ainda, quase trinta artigos que garantem os direitos da mulher” (YBARNEGARAY, 2012, p. 150). Alguns dos principais direitos possibilitados pelas reivindicações da população feminina boliviana e que, a partir de então, são considerados questão de Estado, consistem em:

Igualdade de gênero como valor de Estado e como princípio fundamental do sistema de governo; [...] sanção para todas as formas de discriminação; direito de viver sem violência como primeiro direito fundamental; igualdade de gênero na participação política; direito a uma maternidade segura; princípio de igualdade salarial quando o trabalho for o mesmo; [...] liberdade de direitos sexuais e reprodutivos para homens e mulheres; igualdade de gênero como valor da educação e no acesso a mesma; [...] direito de acesso das mulheres a terra; entre outros. (YBARNEGARAY, 2012, p. 150)

O discurso de Evo Morales – quando o mesmo chega ao poder – ganhou destaque por seu ambicioso desejo de “descolonização”, quanto a isso, faz-se necessário recapitular que a colonização boliviana deixou como herança uma marca inapagável em sua história. Seus efeitos encontram-se tão enraizados que um processo de descolonização efetivo de fato, tal como o presidente intencionou, só parece ser possível no longo prazo. Ademais, após algum tempo, surge no debate político o conceito de “despatriarcalização”, o qual é compreendido e utilizado juntamente com o termo “patriarcado”. De acordo com Sanabria (2012, p.181), conjuntamente, os dois últimos conceitos remetem um “sistema de dominação de todos os homens sobre todas as mulheres, as quais aparecem como sujeitos sem nenhuma capacidade de resistência e agência diante dos poderes que as subordinam”.

A iniciativa da proposta de despatriarcalização originou-se em 2010, com a criação do Vice Ministério de Descolonização, localizado no Ministério da Cultura (YBARNEGARAY, 2012, p. 152). Nesse contexto, em resposta para tal iniciativa, surge o slogan do grupo feminista “*Mujeres Creando*”: não há descolonização, sem despatriarcalização. Assim, atentando para o fato de que os conceitos envolvidos nesse meio são incipientes, abriu-se um debate considerável sobre sua conceituação, ao mesmo tempo em que muitas políticas de despatriarcalização estavam sendo criadas. A autora Ybarnegaray (2012) é pessimista quanto a essas políticas:

Duvido que a descolonização, a qual o regime atual de governo aspira e se empenha para alcançar, traga como consequência a despatriarcalização; temo que seja mais provável que essa associação se converta em uma armadilha de adiamento para as aspirações das mulheres que, hoje, são incorporadas no texto constitucional como direitos reconhecidos (YBARNEGARAY, 2012, p. 156)

Outro espaço destinado às mulheres por parte do governo, mais especificamente do Vice Ministério de Gênero e Assuntos Geracionais em coordenação com organizações de mulheres heterogêneas, foram as *Cumbres Sociales de las Mujeres*. Segundo Agreda (2012, p. 66), “essa articulação vem se constituindo em um espaço que acolhe milhares de mulheres, as quais se esforçam para construir agendas comuns, mesmo com todas as dificuldades que envolvem essa ação, desde questões logísticas até a busca de consensos”. Para a socióloga Cecilia Ponce (2012), o cenário desses encontros difere da visão de Agreda:

Esses encontros de massiva concorrência impulsionados pela Aliança de Mulheres, em direta coordenação do Vice Ministério de Igualdade de Oportunidades, aglutinam muitas organizações a nível nacional, as quais têm em comum sua aposta e compromisso com o processo de mudança. [...] Lamentavelmente, terminam sendo desvirtuados, pois são conduzidos sob tutela estatal, de modo autoritário e pouco democrático, vetando a participação de algumas instituições e organizações, e, sobretudo, porque em última instância se impõem as prioridades e mandatos partidários em função da conjuntura política. (PONCE, 2012, p. 46)

Assim como as Cúpulas, o Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONAPES), criado em 2008, é considerado um marco de esforço governamental no que tange às políticas de gênero voltadas para a garantia do direito das mulheres. Desse modo, segundo o governo, o CONAPES é produto de um grande processo de consulta entre o Governo Nacional e organizações sociais de mulheres de todo o país, procurando identificar os problemas que as afligem e desenvolver uma estratégia de longo prazo orientada a superá-los (BOLÍVIA, 2008, p. viii). Infelizmente, o que com frequência acontece na prática, é que o governo omite as solicitações vindas de mulheres que estão envolvidas nesse processo. Sendo assim, parece que Ybarnegaray (2012, p. 157) tem razão e provas concretas ao afirmar que “enquanto as organizações de mulheres avançavam na construção de um marco conceitual mais amplo, as autoridades governamentais se empenhavam em impor o retorno ao conceito de Igualdade de Oportunidades” – o qual é problemático, pois, uma vez que empregado sozinho, pode distorcer seu sentido, ademais, não inclui na discussão conceitos-chave como patriarcado, descolonização e despatriarcalização.

Após a revisão de algumas das principais políticas de gênero voltadas para as mulheres bolivianas, faz-se necessário direcionar a atenção para o Equador, desse modo, será possível desenvolver um breve estudo comparativo. Assim como na Bolívia, as mulheres equatorianas participaram do processo de mudança constituinte, um veículo importante dessa participação feminina foi a “*Asamblea de Mujeres Populares y Diversas del Ecuador*”, cujo lema foi “*Nunca*

más un país sin nosotras, nunca más una revolución, una ley sin nosotras”, sua crítica foi além das estruturas governamentais, pois questionou o forte caráter liberal do próprio feminismo. Nesse contexto de transformação, surge, segundo Santillana (2013, p. 1), uma “aliança entre coletivos, organizações e experiências – de feministas e mulheres – por um acordo nacional que resulta em uma proposta de novo texto constituinte”.

Assim, a partir da Revolução Cidadã proposta por Correa, é possível argumentar que a situação política feminina prosperou. Algumas demandas advindas dos movimentos sociais de mulheres foram atendidas, criando um espaço maior para elas na tomada de decisão. Em geral, “o acesso das mulheres a serviços básicos aumentou, enquanto planos e programas para erradicar a violência contra a mulher e a inclusão do gênero em uma agenda de igualdade foram propostos e desenvolvidos” (SANTILLANA, 2012, p. 44).

Em 2009, o governo desarticulou o Conselho Nacional de Mulheres (CONAMU) que, desde 1997, atuava como “organismo de direito público com finalidade social e pública, personalidade jurídica, patrimônio e regime financeiro e político próprio” (ONU MUJERES ECUADOR, 2015, p.24). Tal Conselho foi resultado do compromisso assumido pelo Equador na IV Conferência Internacional sobre a Mulher (1995). Assim, o CONAMU foi substituído pela “Comissão de Transição para a Criação do Conselho Nacional para Igualdade de Gênero (CNIG)” no contexto de criação de um conjunto de conselhos de igualdade dirigidos a atender, visibilizar e transversalizar os interesses dos grupos “vulneráveis” da sociedade (Ibid). Somente em 2014, a partir da *Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdade*, o CNIG é de fato criado. Para Ruano-Sánchez (2015, p. 122), “o objetivo dessa lei foi de implementar políticas públicas que buscam garantir a igualdade, na tentativa de erradicar costumes, estereótipos, atos e funções discriminatórios, formando um marco constitucional e normativo”.

O CNIG, então, começa seu trabalho com “responsabilidade de observância da transversalização de gênero e coordenação de uma agenda para igualdade que atende, primordialmente, as mulheres e os grupos LGBTs” (ONU MUJERES ECUADOR, 2015, p.24). O que os difere o CNIG do CONAMU, de acordo com Santillana (2013, p.3), é o fato de que “a nova instância tem somente poder consultivo, ou seja, não tem capacidade de implementação de políticas, como tinha o CONAMU”. Sendo assim, é possível afirmar que o Conselho perde grande parte de sua autonomia, reduzindo sua margem de ação.

Nesse sentido, a nova Constituição é considerada um marco importante, pois possibilita o aprofundamento das transformações estruturais. Porém, no Equador – assim como na Bolívia – o presente, é extremamente marcado pelas heranças coloniais e patriarcais passadas, assim sendo, muito por conta disso, persistem algumas limitações basilares do Estado. De acordo com Santillana (2012):

Com a volta do Estado e seu fortalecimento como ator, o risco de reduzir a política ao debate das políticas públicas e a reengenharia do Estado é real. Em um exercício de cima para baixo, a política está concentrada na elaboração de políticas públicas, programas e projetos, e na criação de novos espaços dentro da estrutura do Estado. O discurso predominante sobre o Estado – tanto dos funcionários de governo como dos meios de comunicação – o apresenta como uma entidade alheia à sociedade, onde a política pública se configura como o espaço de gestão e administração do Estado enquanto sua eficiência e capacidade de execução. (SANTILLANA, 2012, p.45)

Logo, a participação das mulheres tanto na elaboração, como na luta pela efetivação de políticas públicas e leis para garantia de seus direitos, se torna fundamental nesse contexto de mudança, pois é a partir desse tipo de ação conjunta que espaços mais amplos para fomentar o debate acerca de suas demandas plurais são criados. Desse modo, será mais propícia a conformação de agendas comuns entre mulheres heterogêneas, as quais participam de organizações plurais e distintas, possibilitando assim seu reconhecimento como atores políticos ativos diante da máquina estatal. Não é a toa que, durante o ano de 2011, as organizações de mulheres cresceram tanto em número de participantes como na capacidade de posicionamento nos discursos e nas práticas políticas (Ibid). Segundo, Ruano-Sánchez (2015):

Se as sociedades conseguiram, durante os últimos anos, a legitimação das mulheres como sujeitos sociais, foi graças ao compromisso de organizações que lutam constantemente nos processos de democratização. As diversas situações sobre defesa dos direitos humanos, resistência social, entre outros, enriquecem o campo prático associativo por parte das mulheres, para abordar problemas e demandas que dizem respeito ao seu gênero. [...] A legitimidade e autoridade deriva dos jogos de poder ou alianças políticas, na conjuntura crescente do interesse das mulheres em participar ativamente no Estado. (RUANO-SÁNCHEZ, 2015, p. 108)

Santillana (2012, p. 45) argumenta que “para as organizações de mulheres é crucial articular politicamente, em todos os espaços, interpretações e propostas sobre todos os tipos de trabalho, desde o produtivo até o trabalho de cuidado para com a natureza”. Um desses tipos de trabalho é o cuidado para com a violência de gênero. As propostas da Revolução Cidadã destinadas para este tema parecem ser um tanto quanto contraditórias, pois ao mesmo tempo em que o governo demonstrou interesse em tratar a questão como política de Estado, os conteúdos e experiências já existentes, originados a partir das articulações e movimentos

feministas do país, parecem não ter sido considerados. Nesse contexto, é possível constatar que os programas e planos de erradicação da violência falharam, e no pior cenário, parece que o modelo de Estado rentista aprofundou ainda mais as desigualdades entre homens e mulheres (Ibid, p. 44).

Desse modo, apesar de suas limitações, a implementação da nova Constituição equatoriana garantiu avanços fundamentais no que tange as políticas de gênero, algumas das principais mudanças nesse sentido foi: a definição do estado laico; o reconhecimento do trabalho reprodutivo e doméstico; o princípio e direito de igualdade; a equidade e igualdade de gênero na educação, entre outros. Contudo, ainda há muitos desafios para as mulheres atingirem um nível de participação, igualdade e políticas públicas satisfatório na prática, afinal, “o Estado continua não reconhecendo as organizações de mulheres autônomas e críticas como atores políticos”, tal como denuncia Santillana (2012, p. 46). Ademais, é imprescindível notar que apesar dos avanços, a matriz de desigualdade enquanto modelo de justiça social, modelo produtivo, de desenvolvimento, tipo de participação política e violência de gênero não foram transformadas (Ibid, p. 44).

O cenário boliviano e equatoriano apresentam limitações semelhantes em relação a real efetivação de suas políticas de gênero. Em ambos os locais, parece ser preciso uma maior compreensão acerca de conceitos-chaves, os quais vão estar frequentemente presentes nos debates entre mulheres e Estado, como por exemplo, os termos “patriarcado”, “capitalismo”, “colonialismo” e outros nesse sentido. Sendo assim, as mulheres equatorianas e bolivianas precisam continuar lutando e reivindicando, a partir de suas diferentes posições sociais, pois há muitos obstáculos a serem vencidos nesses países para que se possa falar em uma verdadeira superação das desigualdades estruturais de gênero.

2. Uma breve análise de dados sobre igualdade de gênero na Bolívia e no Equador: alcances, avanços e retrocessos das políticas de gênero após mudança constitucional

O Índice Global de Desigualdade de Gênero, elaborado pelo Fórum Econômico Mundial (FMI) desde 2006, tem como finalidade avaliar as condições enfrentadas por mulheres nas áreas de educação, saúde, economia e indicadores políticos, a partir de uma ampla análise estatística de 144 países. De acordo com o FMI (2016, p.3), em geral, o índice permite comparações efetivas entre regiões e grupos de renda, dessa forma, o ranking foi desenvolvido para criar uma consciência global sobre os desafios colocados pela diferença de gênero e as oportunidades

criadas a partir de sua redução. É importante salientar que para todos os subíndices – que equivalem às áreas analisadas – a pontuação máxima é 1 (igualdade) e a menor possível é 0 (desigualdade), assim como acontece na representação do valor final que possui a mesma variação de números.

A Bolívia, mesmo tendo uma desigualdade de gênero de 74.57%, alcançou níveis satisfatórios no último relatório de igualdade de gênero do FMI, pois avançou 57 posições desde 2008, saindo do 80º lugar – com índice 0,6667 – para o 23º em 2016 – índice 0,7457. Na região, o país fica com a segunda melhor posição em relação ao resultado geral, perdendo apenas para Nicarágua. Enquanto o Equador não chegou a alcançar a média total, apresentando uma brecha de gênero de 72.62%, ocupando a 40ª posição no ranking. Faz-se necessário atentar para o fato de que, em 2009, o país estava em 23º lugar, desse modo, é possível dizer que apesar das inovações e avanços das políticas de gênero voltadas para as mulheres, a real efetividade das mesmas foi se esvaziando com o tempo. Já na América Latina, o Equador ocupa o 9º lugar no *ranking*.

No que tange ao *status* dos dois países nas áreas analisados pelo FMI, o Relatório de 2016 apresenta que na “Participação Econômica e Oportunidade”, o Equador ocupa melhor posição por estar no 93º posto (0,631), enquanto a Bolívia vem logo depois no 98º lugar (0,619). Da mesma forma, na “Consecução Educacional”, apesar de pouca diferença, o Equador apresenta uma lacuna de gênero menor, ocupando o 48º lugar (0,996) já a Bolívia fica com o 98º lugar (0,970), indicando maior desigualdade neste âmbito. Um empate ocorre na avaliação de “Saúde e Sobrevivência”, em que ambos ocupam a primeira posição (0,980) juntamente com diversos outros países. Na última área de análise, “Empoderamento Político”, a Bolívia fica muito bem colocada, pois ocupa a 11ª posição (0,415), enquanto o Equador ocupa a 32ª (0,297).

Em 2006, logo no início dos mandatos de Evo Morales e Rafael Correa, e antes da concretização das novas Constituições, a partir do Índice de Desigualdade de Gênero do FMI podemos constatar que tanto o Equador como a Bolívia, ocupavam piores posições no ranking de igualdade de gênero. Nesse contexto, o Estado equatoriano ocupava a 82ª posição ao mesmo tempo em que a Bolívia estava na 87ª. A partir de uma breve reflexão sobre os relatórios de 2006, 2008, 2009 e 2016, é possível dizer que a mudança constitucional em ambos os países, proporcionou importantes transformações políticas para as mulheres, pois a desigualdade de gênero vem diminuindo com o passar dos anos. Apesar de alguns avanços e retrocessos dessas políticas, convém apontar que as propostas para melhorias nas questões de gênero não ficaram

apenas no papel, mas sim, tiveram algum efeito na prática, pois os próprios resultados dos relatórios demonstram tal evolução.

Por meio de um breve resumo sobre a América Latina, o Relatório (Ibid, p. 19) indica que a Bolívia registra um rápido declínio na participação feminina na força de trabalho, mas tem atingido igualdade no número de mulheres presentes no Parlamento, ademais, fechou completamente a lacuna de gênero na área de saúde e sobrevivência. Já sobre o Equador, o relatório aponta que o mesmo continua apresentando uma inversão na área de “Participação Econômica e Oportunidade”, com contratempos em todas as categorias, exceto em “trabalhadores profissionais e técnicos”, em que alcançou igualdade, assim como na “Saúde e Sobrevivência” (Ibid, p. 20).

A melhora considerável no *status* da Bolívia no Índice Global de Desigualdade de Gênero é garantida pela igualdade política obtida pela representatividade feminina, a qual foi conquistada através do sistema eleitoral de Paridade e Alternância implementado por Morales. De acordo com os dados da União Interparlamentar (IPU, 2016), em 2016, as mulheres ocupavam 53.08% dos cargos no Parlamento. Assim, torna-se evidente a eficácia desse sistema adotado no governo de Evo, podendo a partir disso, servir como modelo de representatividade política igualitária para a região. Todavia, o alcance da igualdade na representação política não é suficiente para a garantia plena e igualitária dos direitos das bolivianas, pois ainda existem lacunas relevantes entre o discurso governamental – o qual apresenta propostas sem uma conceituação favorável para o bom funcionamento das políticas de gênero – e a realidade. Desse modo, Ybarnegaray (2012) argumenta:

As propostas de descolonização e despatriarcalização que circulam por foros de discussão e pelos corredores do aparato estatal, até agora se encontram em estado incipiente de construção. Embora contenham potencialidade para se constituir em ‘horizontes de sentido’ do processo de mudança em curso, ainda se movem com cuidado na hora de serem traduzidas em ações de política pública efetiva, orientadas a seu desmantelamento. Em meio a esse processo de construção, se observam profundas contradições e alterações de sentido que alicerçam o risco de sua desativação como instrumentos emancipatórios para convertê-los em simples palavras carentes de conteúdo. (YBARNEGARAY, 2012, p. 163)

Apesar da falta de aperfeiçoamento de algumas propostas do governo boliviano pós-constituente, como observa Ybarnegaray na última citação, é preciso reconhecer seu esforço para fomentar debates e discussões acerca da filosofia do “Bem Viver”. A proliferação de publicações, eventos e discursos sobre o tema, por parte de atores políticos, foi intensa. Em contrapartida, no Equador, o debate a respeito da filosofia adotada na Constituição se esvaziou

com o tempo. Sendo assim, o cenário pós-constituente equatoriano é marcado por um distanciamento entre movimentos sociais, principalmente o indígena, e o governo. De acordo com Silvia Ugalde (2013):

A visibilidade e empoderamento das mulheres indígenas bolivianas, nesse contexto, significam uma forte sacudida nas concepções e comportamentos das organizações feministas tradicionais. Assim, a conclusão da proposta de despatriarcalização como política estatal provoca um envolvimento direto dessas organizações no debate social. Isso não existe no Equador, onde o movimento de mulheres vem se debilitando, tanto pela cooptação estatal de algumas organizações como pela dispersão de outras, e ainda, a incapacidade de construir uma representação coletiva. (UGALDE, 2013, p. 84)

Mesmo para a Bolívia que mantém um vínculo mais estreito com os movimentos indígenas, de acordo Agreda (2012, p. 72), será preciso um “esforço maior para reconhecer as mulheres indígenas, as injustiças, a discriminação, a violência e o machismo que as mesmas sofrem dentro e fora de suas comunidades”. Pois, ainda hoje, há uma tendência de invisibilização tanto da violência em razão do gênero como do machismo nos povos originários, na realidade, é de suma importância compreender que nem mesmo estas comunidades ficaram livres das marcas deixadas pela colonização e sua herança patriarcal. Dessa maneira, não só os governos precisam avançar no reconhecimento e maior inclusão das mulheres originárias, o próprio feminismo deve manter sua real vontade em conhecer a realidade das mesmas, se esforçando cada vez mais para a construção de uma agenda comum, heterogênea e não hierarquizada.

Nesse sentido, uma conquista importante para a Bolívia foi a Aliança de Mulheres que reúne dezesseis organizações de mulheres diferentes, segundo Ugalde (Ibid, p. 87), “essa união foi possível graças a forte presença social, sem precedentes na história do país, das organizações de mulheres e dos movimentos indígenas e populares que culminou em um aprendizado político de articulação”. Essa Aliança não está livre de conflitos internos, pelo contrário, as mulheres que participam desse meio estão em constante processo de debate e discussão sobre suas demandas específicas. Desse modo, o cenário boliviano parece ser fundamental para o alcance de uma agenda comum que abarque questões heterogêneas e plurais.

Em contrapartida, o movimento de mulheres, no Equador, parece carecer de um entendimento conjunto mais amplo acerca das mudanças sociais, econômicas, culturais e materiais que aconteceram desde o momento em que Correa assumiu a presidência. Nessa lógica, parece ser indispensável para as organizações de mulheres incluírem nas suas abordagens o questionamento sobre como o modelo de desenvolvimento e de carga de trabalho

não mudou as relações desiguais de gênero. Nesse contexto, mesmo que um dos pilares da popularidade de Rafael Correa tenha sido o aumento de gastos com as políticas de inclusão social – em comparação com os antigos governos neoliberais – pode-se dizer que as mesmas foram ineficientes, pois permanecem as desigualdades estruturais de gênero.

Nos últimos vinte anos, o Equador apresentou redução nos níveis de pobreza das mulheres. Contudo, “se esse dado for analisado em comparação com os índices de pobreza dos homens, é possível perceber que o cenário presente não difere muito do passado, pois ainda há uma séria desigualdade econômica de gênero” (ONU MUJERES ECUADOR, 2015, p.108). Apesar dos avanços garantidos pela nova Constituição, alguns direitos – principalmente os sexuais e reprodutivos – reivindicados pelas equatorianas, parecem ter sido omitidos no texto constitucional, gerando conflitos internos e debates intergovernamentais sobre temas polêmicos, como a questão do aborto. De acordo com a ONU Mulheres do Equador:

Em relação à reitoria do Estado é notória a consolidação e fortalecimento da institucionalidade, principalmente aquela relacionada com as estratégias nacionais de erradicação da pobreza e mudança na estrutura produtiva. Não ocorre o mesmo fortalecimento na institucionalidade da igualdade de gênero, cujo papel requer uma maior consolidação e posicionamento da direção e reitoria para efetiva transversalização da igualdade de gênero nas políticas nacionais. (ONU MUJERES ECUADOR, 2015, p. 108)

Logo, desde que as Constituições, tanto da Bolívia como do Equador entraram em vigor, um maior destaque é dado para a garantia dos direitos das mulheres. Em comparação com os antigos governos neoliberais, é possível observar um aumento significativo na preocupação com a população feminina por parte dos Estados. Nesse sentido, o esforço governamental foi traduzido em planos, cúpulas, conselhos, políticas e debates, sendo assim possível afirmar que algumas dessas iniciativas se desenvolveram e avançaram, mesmo com alguma debilidade em seu funcionamento. Nesse contexto, a organização e a participação ativa dos movimentos plurais de mulheres foram ações fundamentais para a conquista de resultados reais dessas políticas, sem a luta efetiva por seus direitos não haveria melhoria nos níveis de igualdade de gênero.

3. Conclusões

A partir da análise comparativa entre Bolívia e Equador, em relação as políticas de gênero adotadas após a mudança constitucional, observa-se que a institucionalidade dos órgãos encarregados de efetivar tais políticas demonstra ser frágil em ambos os Estados. Somado a

isso, há o fato de que os recursos destinados ao desenvolvimento e efetivação dessas políticas são escassos. Esses dois fatores combinados, remetem ao questionamento sobre a real vontade política dos governos em alcançar, de fato, a igualdade entre homens e mulheres nos mais variados âmbitos. Nesse sentido, parece existir uma lacuna considerável entre os discursos dos presidentes e o que eles efetivaram realmente na prática durante seus mandatos, pois, apesar de ambos terem conquistado avanços fundamentais em matéria de gênero, essas políticas parecem se esvaziar com o passar dos anos, demonstrando que as mesmas precisam estar em constante avaliação e evolução não só pelos órgãos governamentais como também pelas organizações de mulheres.

Assim, é necessário ressaltar o fato de que tais movimentos de mulheres, nesses países, são um tanto quanto heterogêneos. Além dos movimentos feministas, há também organizações ativas de mulheres indígenas, ambas lutam pela obtenção e efetivação dos seus direitos específicos tanto no espaço público como no privado. A partir da reorganização desses Estados, um dos maiores desafios para as mulheres – sendo elas indígenas ou não – consiste em determinar como os seus direitos serão realmente implementados na prática, de modo que suas demandas heterogêneas sejam de fato atendidas. Assim sendo, as mulheres passaram a buscar a formação de alianças estratégicas, dentro de um movimento plural e diversificado, com intuito de possibilitar o desenvolvimento e a criação de agendas comuns, garantindo a partir disso, mais força para suas reivindicações.

Como visto, de acordo com o Índice Global de Desigualdade de Gênero desenvolvido pelo FMI, em 2016, a Bolívia ocupou melhor posição no *ranking* geral em comparação ao Equador, o qual nos últimos anos tem vivenciado um retrocesso nesse âmbito. As propostas iniciais do governo de Correa pareciam proveitosas e havia, assim como na Bolívia, expectativa por parte da população feminina sobre a redução das desigualdades. Realmente, nos primeiros anos pós-constituente, as políticas de gênero equatorianas prosperaram, porém com o desmantelamento do CONAMU e o lento processo da Comissão de Transição para efetivação de um novo Conselho, as desigualdades estruturais continuaram sem nenhuma alteração mais profunda. Tais questões comprovam a hipótese de que lacuna entre implementação e efetivação de políticas de gênero é maior no Equador, mas é imprescindível salientar que há pouca diferença entre os países nesse sentido.

De qualquer modo, a Bolívia também precisa avançar, em diversos âmbitos, para alcançar uma igualdade de gênero estrutural e concreta de fato. Por mais que a implementação

do sistema eleitoral de paridade e alternância tenha contribuído demasiado para sua boa colocação no ranking global e seja um modelo a ser seguido na região, ainda é preciso aumentar a representatividade feminina em outros setores. Tal argumento se confirma pelo fato de que, frequentemente, as demandas populares não chegam até os altos cargos políticos, aumentando ainda mais a importância da articulação e construção de uma agenda comum nos movimentos plurais de mulheres. Ademais, Morales deu os primeiros passos para efetivar uma mudança satisfatória no tratamento das questões de gênero – e outras demandas sociais – ao incluir conceitos como “descolonização” e “despatriarcalização” em seus discursos e políticas, todavia, agora, torna-se substancial desenvolver esses conceitos de forma adequada para que os mesmos tenham valor significativo quando postos em prática.

Por conseguinte, observa-se que apesar do maior espaço para debate e reivindicações de políticas de gênero concedido pelas mudanças constitucionais, tanto as mulheres bolivianas, quanto as equatorianas, enfrentam o grande desafio de incorporar reflexões e propostas às suas demandas, com objetivo de garantir maior visibilidade para as relações de poder desiguais entre gêneros e o reconhecimento de seus direitos.

Referências

- ACOSTA, Alberto (2016). O Bem Viver. São Paulo: Elefante, Autonomia Literária.
- BOLÍVIA. COORDINADORA DE LA MUJER. (Comp.). Mujeres en Diálogo: avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia. La Paz: Presencia Srl, 2012. 220 p. Capítulo 4: AGREDA, Evelyn. (“Del Proceso Constituyente al Vivir Bien desde la mirada de las mujeres”). Disponível em: <<http://www.bivica.org/upload/mujeres-despatriarcalizacion.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018
- BOLÍVIA. COORDINADORA DE LA MUJER. (Comp.). Mujeres en Diálogo: avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia. La Paz: Presencia Srl, 2012. 220 p. Capítulo 12: YBARNEGARAY, Jenny. (“Entre el discurso y la práctica: Dilemas de la Despatriarcalización en el Proceso de Cambio”). Disponível em: <<http://www.bivica.org/upload/mujeres-despatriarcalizacion.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- Bolívia. Plan Nacional para Igualdad de Oportunidades. La Paz: L, 2008. 137 p. Disponível em: <<http://www.bivica.org/upload/mujeres-igualdad-oportunidades.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018
- Fundo Monetário Internacional. The Global Gender Gap Report. Suíça: 11ª, 2016. 391 p. Disponível em: <<http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/>>. Acesso em: 21 dez. 2018

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. O Estado Plurinacional Na América Latina. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 27 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?colunas&colunista=50&ver=257>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ONU Mujeres. Mujeres Ecuatorianas: Dos décadas de cambios 1995-2015. Quito: Grupo Impresor, 2015. 124 p. Disponível em: <<http://www.unwomen.org/en>>. Acesso em: 21 dez. 2018

PEREIRA, Fabricio (2015). Democracias errantes. Reflexões sobre experiências participativas na América Latina. Rio de Janeiro: Ponteio. Capítulo 2 (“Discursos refundadores da Venezuela, Bolívia e Equador – e o que eles têm a ver com a democracia”).

UGALDE, Silvia Vega. El orden de género en el sumak kawsay y el suma qamaña: Un vistazo a los debates actuales en Bolivia y Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, Quito, v. 1, n. 48, p.73-91, jan. 2014. Disponível em: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/1210>>. Acesso em: 21 dez. 2018

Eu, nós, eles, aqui e acolá: conjugações da invenção do outro¹¹⁸

*Yo, nosotros/as, ellos/as, aqui e allá: conjugaciones de la invención del
outro*

I, we, them, here and yonder: conjugations of the invention of the other

Geni Daniela Núñez Longhini¹¹⁹

Mara Coelho de Souza Lago¹²⁰

Resumo

O artigo visa problematizar a noção de diferença no contexto de definição do “outro”. Para além da diferença como ponto de partida estanque, buscamos, à luz de pensadores/as pós-coloniais e decoloniais, bem como de contribuições acerca do antropoceno, questionar e visibilizar a construção das ficções que concebem determinado “outro” como depositário do resto colonial. Em um segundo momento, procuramos discutir como a noção de diferença colonial atua em uma agenda cartesiana de pensamento, na qual o binário se engendra como naturalização da diferença como desigualdade. Por fim, em diálogo com as teorias decoloniais, fazemos apostas teórico-políticas em outras formas possíveis de nos havermos com a diferença não como dado inquestionável, mas como entranhada em reciprocidades constitutivas e alocada em redes de partilha horizontalizadas e comunitárias.

Palavras-Chave: construção do "outro"; diferença colonial; fronteiras; pensamento lésbico; teoria decolonial.

Resumen

¹¹⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹¹⁹ Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil; geninunez@gmail.com. Orientada por Mara Lago.

¹²⁰ Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora titular aposentada na UFSC no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Florianópolis (SC), Brasil; maralago7@gmail.com

El texto pretende problematizar la noción de diferencia en el contexto de definición del "otro". Además de la diferencia como punto de partida acabado, buscamos, a la luz de pensadores / as postcoloniales y decoloniales, así como de contribuciones acerca del antropoceno, cuestionar y visibilizar la construcción de las ficciones que conciben determinado "otro" como depositario del resto colonial. En un segundo momento, procuramos discutir como la noción de diferencia colonial actúa en una agenda cartesiana de pensamiento, en la cual el binario se engendra como naturalización de la diferencia como desigualdad. Por último, en diálogo con las teorías decoloniales, hacemos apuestas teórico-políticas en otras formas posibles de habermonos con la diferencia no como dado incuestionable, sino como entañada en reciprocidades constitutivas y asignada en redes de reparto horizontalizadas y comunitarias.

Palabras clave: construcción del "otro"; diferencia colonial; fronteras; pensamiento lésbico; la teoría decolonial.

Abstract

The article aims to put in doubt the notion of difference within the context of defining the "other". More than perceiving difference as a tight starting point, we seek, in the light of postcolonial and decolonial thinkers, as well as of contributions about the Anthropocene, to question and make visible the construction of the fictions that conceive a certain "other" as a depository of the colonial remnant. In a second moment, we attempt to discuss how the notion of colonial difference acts on a Cartesian agenda of thinking, in which the binary is shaped as the naturalization of difference as inequality. Finally, in dialogue with decolonial theories, we make theoretical-political bets on other possible ways of understanding difference, not as an unquestionable fact, but as embedded in constitutive mutualities and allocated in horizontal and communal sharing networks.

Key-words: construction of the "other"; colonial difference; borders; lesbian thought; decolonial theory

“Eu sou definida como a outra em todos os grupos de que participo. A forasteira, tanto pela força como pela fraqueza”
Audre Lorde

Nosso interesse neste ensaio é fazer uma breve incursão sobre o Sujeito, ou ainda, sobre “o outro” e pares como “eu/nós”. A eleição desses e não outros operadores é arbitrária, mas parte de corpos marcados por diversas outridades: somos mulheres, uma de nós é lésbica, não-branca, de origem periférica; a outra é branca, heterossexual, de classe média. Ambas somos cisgêneras, de gerações diferentes, escolarizadas, ou seja, ao mesmo tempo que ocupamos posições de subalternização, também ocupamos posições de privilégios. No contato com as viagens teóricas, militantes, afetivas, foi se agigantando um incômodo, um desconforto em como o par eu-outro era tematizado e é partir deste estranhamento que as reflexões deste texto se desenvolvem. Sabemos, no entanto, que as mesmas viagens foram desanuviando alguns nós e criando outros, então é um pouco sobre esse percurso (sempre inacabado) que tentaremos dar

conta neste ensaio. Uma virada ao avesso em nossas epistemologias foi o contato com as discussões sobre o Antropoceno¹²¹. Ainda que incipiente, tal contato provocou uma série de destabilizações que acompanham o percurso do pensamento neste texto, entre múltiplas saídas e entradas.

Há certamente muitas abordagens acerca dessas categorias de análise (nós x outros), algumas das quais, acredito, antagônicas. Oportunamente ao longo do texto, localizaremos a qual visão estamos nos contrapondo ou partilhando algum pensamento. Por ora adiantamos que nosso enfoque será sobretudo na “diferença colonial”, que para a teórica decolonial Maria Lugones (2014) diz tanto da produção hierárquica da diferença quanto das resistências que se criam a partir daí. Ressalto que nossa intenção, inspirada na postura derridiana, não é a de destruir um certo modo de ver, mas de desconstruir e repensar alguns pontos, mesmo daquelas óticas às quais a princípio nos oporíamos. Demarco ainda que o eu e o outro aos quais nos reportaremos são palavras instáveis e insuficientes inclusive considerando que “las normas mediante las cuales reconozco al outro e incluso a mí misma no son exclusivamente mías” (Butler, 2009, p. 39). Admitindo, então, a limitação desses termos é que iniciamos essa reflexão. Neste início também tomamos de empréstimo a postulação de Gayatri Spivak (2010) quando explica que no exercício crítico de determinadas versões

não se trata de uma descrição de como ‘as coisas realmente eram’ ou de privilegiar a narrativa da história como imperialismo como a melhor versão da história. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas. (Spivak, 2010, p. 48)

Dentre algumas das inspirações para essa reflexão estão o livro de Edward Said “Orientalismo: o Oriente como invenção do ocidente” (1978) e o livro de Frantz Fanon “Pele Negra, máscaras brancas” (2008/1963). Trabalho pioneiro no campo dos estudos coloniais, Said explica o quão perversa foi a construção deste ‘outro’. Para além da problematização da (suposta) diferença, Said mostra o profundo imbricamento do Oriente no que se compreende como identidade europeia/ocidental.

Fanon mostra, por sua vez, que não se trata simplesmente de criar uma mera fronteira entre o um e o outro, mas de relações de poder hierárquicas que permitam a equação: o ocidente/branco europeu se dar o direito de selecionar aquilo do outro que quer chamar de seu

¹²¹ Termo escolhido para nomear o período geológico mais recente do Planeta Terra, mudanças cuja responsabilidade seria humana. Designa também um campo de estudos que reflete sobre pós-humanidades.

e do qual gosta e de delegar ao outro aquilo de si que acredita desprezível. Hernani Silva (2011) ao refletir sobre branquitude, lembra uma fala de Ruth Frankenberg que define essa categoria de maneira contígua à proposta por Fanon. Nas palavras de Frankenberg a branquitude seria “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (Frankenberg 1999b apud Silva, 2011, p. 70). Assim, uma das ferramentas do colonialismo é a edição dos valores: para que uma identidade hegemônica possa se consolidar é necessário que toda a contrariedade e contradição sejam delegadas ao (ao que é entendido como) outro.

Temos então que essa invenção do oriente, elaborada por Said (1978), diz respeito a uma diferença cujo propósito político serviu e serve ao colonialismo sistemático, que produz um ideal de si positivo pautado no ideal do outro negativado. Nesse sentido, o colonialismo produz um empobrecimento simbólico do próprio eu. Na equação cartesiana de se crer mente-pensante, o branco europeu se perde do seu próprio corpo, ao passo em que destrói as vias de troca e construção mútua que poderia haver com alguém para além dele mesmo. O colonialismo incorre aqui em dois grandes equívocos: primeiro em acreditar ser possível uma separação binária entre o eu e o outro, e segundo, em se designar como significante da parte ‘mente’ e ao outro como da parte ‘corpo’. Aí, então, temos a ontologia cartesiano-dualista como ferramenta também colonial, produzindo empobrecimento das relações de si para consigo e para com outrem – seja este humano ou não-humano¹²² (Fanon, 2008). Uma outra intelectual que contribui com essa discussão é Gloria Anzaldúa (2005), feminista lésbica e chicana:

Que digam que se separam das minorias, que nos desconhecem, que suas consciências duplas separam partes de vocês, transferindo o lado 'negativo' para nós. (Onde há perseguição das minorias, há projeção de sombras. Onde há violência e guerra, há repressão da sombra.) Que digam que têm medo de nós, que, para se distanciarem de nós, usam máscaras de desprezo. Que admitam que o México é o seu outro, que ele existe na sombra desse país, que somos irrevogavelmente ligados a ele (Anzaldúa, 2005, p.9).

Assim, em vários contextos políticos o lado vulnerabilizado é contruído como um “outro”, processo que perde a linearidade do tempo, não foi antes, nem depois que se tornou o resto, nem por relação de causalidade, mas por idas e vindas de uma ficção que se materializa através de reiteradas violências (incluindo a epistêmica).

¹²² Fanon não utiliza a categoria não-humano, mas a linha de pensamento dele vai ao encontro do que mencionei, ainda que usando outros termos.

Então se o Outro é uma invenção, devemos pressupor que o “eu” ou o “nós” também o é. As fronteiras entre um domínio e outro são fictícias, mas produzem efeitos políticos materiais. Talvez se possa dizer que o exterior constitutivo sobre o qual Butler (2002) fala muitas vezes tome corpo como um “outro”. Para ilustrar o que estou pensando, alguns exemplos: para a heterossexualidade, a branquitude, a cisgeneridade serem tidas como universais, elas precisam das homo-les-bissexualidades, dos corpos não-brancos, da transgeneridade para compor o seu outro, a particularidade – particularidade pervertida, doente, pecaminosa, suja, feia, burra/animalizada e por aí vai. A nomeação do continente dominante: heterossexualidade, branquitude, cisgeneridade, costuma - historicamente - ser posterior à nomeação do outro. A universalidade se reserva o direito de sequer ser nomeada: é ela quem nomeia, nomeia como/quando e a quem quer – quem é marcado é outro. Como Fanon (2008) traz no início do seu *Pele Negras, Máscaras Brancas*: o que quer um homem negro? Quer ser humano. Assim, pelo racismo, um homem não tem cor, um homem negro sim. Na mesma linha, poderíamos dizer que uma mulher não tem orientação sexual, a lésbica ou bi, sim. Um homem não tem identidade de gênero, um homem trans sim e se segue. Sintetizamos através das palavras de Butler:

Estas atribuições ou interpelações alimentam aquele campo de discurso e poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que pode legitimamente ser descrito como “humano”. Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é sua própria humanidade que se torna questionada. (Butler, 2000, p.5).

Feito esse mapeamento em relação às universalidades e particularidades, visualizamos duas grandes formas possíveis de encaminhamento: a primeira é a disputa por espaço nas universalidades das quais se está excluído, ou seja, trilhando um caminho de deixar de ser uma particularidade – aqui a identidade é um recurso muito reivindicado. O paradoxo, no entanto, encontra-se no próprio movimento de visibilidade: cada vez que algum grupo alça alguma legitimidade, ou é incluído na norma (ainda que precariamente), imediatamente se produz um novo contingente de invisibilidades, em um movimento de fuga e capturas (Butler, 2003; Scott, 2005). Uma outra via, não necessariamente descolada da anterior, é questionar a própria necessidade de se fazer legível na norma. Rita Segato (2013) questionada acerca da contribuição de Spivak (2010) na pergunta se o subalterno poderia falar, problematiza lembrando que, em alguns de nossos contextos latino-americanos, a posicionalidade subalterna não encontraria este mesmo sentido, uma vez que muitos grupos indígenas-tradicionais sequer querem disputar a

universalidade branca: querem se manter longe de qualquer contato ou troca com o homem branco. Nesse sentido, seria controverso nomeá-los como subalternos, porque longe de serem uma particularidade apagada da norma, o desejo de pertencimento ou disputa sequer apareceria. Considerando este ponto, localizamos as discussões sobre sujeito-eu-nós-outros como preocupada em trabalhar com debates minimamente situados em um mesmo campo ontológico de disputa.

Prosseguindo, é importante lembrar que discutir universalidades é também debater sobre o sujeito do conhecimento. Nietzsche (1998) em seu livro “Além do Bem e do Mal” (1886/2005), reflete acerca do entrelaçamento entre a noção de livre-arbítrio, cristianismo e produção do sujeito moderno. Ele ressalta que na literatura bíblica Deus aparece como motor primário, aquele que tudo causa, mas não é causado por ninguém, Ele é a causa de si mesmo. É o sujeito e o verbo que a tudo pode nomear, conjugar, conjurar. Deus independente, não precisaria de ninguém, sujeito divino, átomo, indivisível, inquebrantável, e substância, porque permanece o mesmo no tempo (tendo ciência, presença e potência do passado, presente e futuro). É ao sujeito (aqui indivíduo) de conhecimento, irrelacional e inspirado nesse modelo divino que Nietzsche (1998/2005) constrói sua crítica.

A concepção de amor cristã também entraria nessa discussão. Deus protegia apenas a “seu” povo nas guerras do Antigo Testamento. O massacre dos povos “inimigos” além de não ser pranteado, era desejado. No Novo Testamento abriu-se uma ligeira flexibilização do “povo de Deus”, não mais restrito ao grupo de hebreus, agora “aquele que crer, arrepender-se e for batizado, será salvo. Quem não crer será condenado”. Há então os “filhos de Deus” e as “criaturas”, o primeiro grupo marcado pela proximidade do afeto familiar, o segundo, desumanizado. O distanciamento forçado é uma forma de desumanização, seja como ponto de partida ou consequência do engessamento do eu-outro. O amor cristão é autocentrado, portanto, seletivo: diria Caetano que Narciso acha feio o que não é espelho. Nietzsche (2002) perguntava em Assim falou Zaratustra: que Deus é esse que quer ser eternamente louvado? O mesmo que criou o homem à sua própria imagem e semelhança. Poucos referenciais de criação para além Dele mesmo. Ou então a equação inversa: Deus criado à imagem e semelhança do Homem.

Concordamos com Nietzsche quando ele aposta que o sujeito de direito foi profundamente influenciado pelo cristianismo. Penso aqui no colonialismo com um dos processos afetados por esses entrelaçamentos. Colonialismo é uma política da autorreferência, ou referência narcísica. Nesse sentido, usar as próprias categorias como régua para medir o que

é bom ou ruim, bonito ou feio é uma consequência dessa autoreferencialidade, exemplos banais: utilizar os critérios de uma “boa” música clássica para analisar funk, implica em uma exclusão deste último da universalidade da música legítima; utilizar traços “finos” brancos como único critério para beleza de um rosto, é tornar feios traços “largos” negros (como se não houvesse uma imensa pluralidade em ambos espectros); a capoeira analisada com as categorias para um bom karatê se torna obsoleta e por aí vai. As visões colonialistas são, antes de tudo, um erro brutal de método, em nossa percepção. Mas é um erro tão *culturalizado*¹²³, que muitas vezes passa incólume, porque diz de uma racionalidade autocentrada.

O salvacionismo é também um dos braços da autoreferencialidade cristã: putas precisam ser salvas, LGBT também, mulheres. “Perdoe esse pecador que não sabe o que diz/faz” dizia Jesus a Deus. Paralelamente, acreditar que as violências se perpetram por pessoas “más” ou ainda por pessoas que ainda não têm “consciência/informação”, pode recair em um paternalismo cristão, arrogante de se crer sujeito da voz do outro, um “eu” da boa consciência que “dá voz” àquele não a teria. Há uma perversidade na criação desse outro: só é respeitado como outro-provisório, outro tolerado apenas no período que levaria para se tornar um (de) nós. Como um pecador que é bem-vindo desde que se arrependa e se purifique. Ou então, paradoxalmente, um outro que se conforme à desigualdade, de modo que reconheça “qual é o seu lugar”. Para Fanon (2008) a romantização do oprimido - e aqui os valores supostamente lisonjeiros tais como elogio da força física, da capacidade de aguentar, nada mais são que uma das faces da fetichização e dominação. A real alteridade, a alteridade radical de respeitar o outro como contraditório, plural, em suas fragilidades e forças, não costuma encontrar espaço.

Retornando a Nietzsche (1998) e o livre-arbítrio, talvez seja possível pensar que essa premissa cristã possa ser um agente de produção de demanda psíquica. Se acreditamos ser possível ter um controle pleno e total sobre nossas ações, podemos crer em uma moral binária de certo e errado. Livre-arbítrio não é sem bem ou mal (a preferência pela conjunção alternativa e não pela aditiva não é à toa). E aí entra a questão da (má)consciência cristã: internalização da culpa, o próprio “eu” é quem se pune. Deus perdoaria o pecador desde que ele se arrependesse – arrepender-se é concordar que o que foi feito é errado/imoral. Poderíamos nos arrepender de algo que não vemos como errado? Na moral cristã, dificilmente, porque má-consciência é

¹²³ O neologismo é uma ironia diante da noção de ‘naturalização’ como sinônimo de processo estanque, cristalizado.

internalização da culpa. Espinoza*, nesse ponto em consonância com Nietzsche (1998), critica o livre-arbítrio como efeito da disposição divina: para o Deus legislador se efetivar, Ele só pode punir quem é livre, consciente e é o livre-arbítrio que fundamenta a imputabilidade criminal/pecaminosa. Assim, temos que o sujeito cristão, é o sujeito da consciência, da boa consciência, que pode ser boa ou ruim justamente, por se constituir através do livre-arbítrio.

A violência, o erro, só são concebidos como desvio da razão, da sapiência. Para salvar o pecador, seria necessário, então, “avisá-lo”, conscientizá-lo de que o que faz é errado. Esse aviso, essa régua da punição moral, internalizada pela culpa, produz um tipo de “eu” que, nas palavras de Butler (2009) tem que “dar conta de si mesmo”. Esse “eu”, acredita-se possível, independente e asilado das redes que o constituem, da imprevisibilidade dos encontros. O preço de se acreditar no controle de tudo, responsável único de tudo, é pago pela culpa diante das frustrações, conta a ser paga individualmente. Se a visão de si, inspirada no dogma cristão, é individualizada, a visão do outro também o é: também o outro tem que dar conta de si mesmo e lhe é negada a dimensão relacional, histórica e estrutural do que o constitui. Aqui também o capitalismo e o neoliberalismo podem encontrar aliança com o dogma cristão: fazer crer que cada partícula humana é dona de si, que então pode vir a ter tudo o que quiser, se quiser com força e determinação, bastando ser “fiel até o fim”, lei meritocrática.

Nesse sentido, quis pontuar que o debate acerca da cisão eu-outro não se dá apenas pelo marcador da diferença corporal: em um mesmo corpo essa função binária se efetiva. Pode, por exemplo, o eu servir para o registro consciente, enquanto o outro para o inconsciente: para manter a coerência do eu, preciso de um depósito para o “resto” o qual tenho dificuldade em nomear como igualmente (m)eu.

Pretendo agora tatear outra entrada: produção da diferença como critério da formação do outro.

Para nomear como outro, a atribuição da diferença, em um contexto colonial, toma amiúde efeitos de desigualdade. A autoreferencialidade estabelece a norma desde si, de maneira que o outro sobre como diferenciação. Não se trata, então, do legítimo direito à diferença de todo ser, diferença complexa, plural, singular. A diferença, nesse contexto é instrumentalizada através da autorreferência. Essa autorreferência não é aquela da objetividade feminista proposta por Donna Haraway (1995), de partir de uma perspectiva situada, mas sim de subentender uma posição neutra, e por ser neutra, universal. Grada Kilomba (2016), artista e intelectual negra, comenta sobre isso ao dizer que

As pessoas brancas não se vêem como brancas, se vêem como pessoas. E é exatamente essa equação, “sou branca e por isso sou uma pessoa” e esse ser pessoa é a norma, que mantém a estrutura colonial e o racismo. E essa centralidade do homem branco não é marcada. (...). O que quer dizer marcar? Quer dizer também falar sobre diferenças. Por exemplo, como pessoas negras, muitas vezes, somos referidos como diferentes. E eu coloco a questão: diferente de quem? Quem é diferente? Tu és diferente de mim ou eu sou diferente de ti? Pra dizer a verdade nós somos reciprocamente diferentes. Então a diferença vem de onde? Eu só me torno diferente se a pessoa branca se vê como ponto de referência, como a norma da qual eu difiro. Quando eu me coloco como a norma da qual os outros diferem de mim, aí os outros se tornam diferentes de mim. Então é preciso a desconstrução do que é diferença (Kilomba, 2016, s/p).

Kilomba (2016) segue a reflexão pontuando que o encaminhamento da diferença é a discriminação, cujo mecanismo fictício se oculta na cristalização da verdade dessa mesma diferença, em suas palavras:

Outro mito que precisamos desconstruir é de que muitas vezes nos dizem que nós fomos discriminados, insultados, violentados porque nós somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Eu não sou discriminada porque eu sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação. É no momento da discriminação que eu sou apontada como diferente. Desconstruir o racismo e descolonizar o conhecimento. Às vezes podem soar apenas como palavras, mas possuem uma construção teórica imensa. Kilomba, 2016, p. 3.

Há nessa pontuação uma virada pós-colonial que consegue não negar a materialidade dos efeitos (como a discriminação) nos corpos marcados como diferentes ao mesmo tempo em que denuncia a ficção ontológica que os motiva.

Do outro não-humano

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Lugones, 2014.

Na primeira parte deste texto nos detivemos sobre a invenção das fronteiras em mim e outro como estratégica de naturalização de hierarquias, entramos agora em outra ceara. Embora estejamos cientes de que são discussões diferentes, com problemáticas e efeitos distintos, acreditamos que em alguns pontos há um encontro entre ambas. A separação que fazemos aqui é estratégica e didática, mas não pensamos que realmente as duas dimensões se possam organizar de modo independente.

Explicitamos, então, duas entradas possíveis que visualizamos nesse debate: há, por um lado a constituição do outro como diferença inferiorizada e há também um contingente de seres

que sequer alçam mesmo o lugar secundarizado de “outro”. Como diz Fanon (2008, p.125) ao comentar sobre apagamento: “sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência”. Dito de outra forma: o outro inferiorizado ainda traz consigo uma humanização (desumanizada, paradoxalmente), mas ainda aparece como ator. Dando um exemplo histórico, lembramos que no início deste texto comentamos sobre Said e a criação do Oriente como ficção política estratégica do Ocidente. Uma reflexão interna e complementar a essa seria a de Quijano, em que pontua justamente sobre o quanto mesmo para a formação do outro há necessidade de determinados processos:

(...) depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. (Quijano, 2005, p. 6).

Há, então, outras posições de alteridade que nem ao menos entram na inteligibilidade de composição humana ou desumana. Certamente em nosso próprio exercício de reflexão estamos pondo luz sobre alguns nós e outros, dados pela parcialidade do nosso próprio olhar, que só pode se expandir no encontro.

Assim, o nomear, como discorre Butler (2000) é simultaneamente estabelecimento de fronteira e inculcação reiterada da norma. Em suas palavras:

(...) o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação (...). Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o “humano” com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação (Butler, 2000, p. 5).

Não defendemos, então, que os registros, humano, desumano, inumano sejam estanques, suscetíveis que são às contingências histórico-políticas, mas que essas categorizações têm condições de possibilidades situadas. Quando dissermos não-humano estaremos nos referindo mais especificamente à chuva, aves, pedras, bichos que não o humano desumanizado e daí por diante. Importa pensar sobre essas categorizações na medida em que repercutem nos próprios limites da responsabilidade. Nas palavras de Haraway:

A terrível responsabilidade de matar com respeito é o que está em jogo; a ameaça é um direito fetichizado à vida, que promete mais opressão e matança através da classificação de todas as coisas vivas mais uma vez em categorias que tornam certos atos de matar insignificantes e outros, em crime. Nenhum ato de matar é insignificante. (...) Ficar com a encrenca disso é aterrador e necessário. (...) A encrenca deve ser situada em mundializações mortais, finitas, e isso é implacavelmente difícil. Essa mundialização deve estar aberta ao nosso ‘não saber’, se quisermos ser alguma coisa que não a de sermos brutais mais uma vez”. (Haraway, 2011, p. 411).

Feita essa reflexão, arriscamos trazer alguns quadros nos quais acreditamos ser possível enxergar vias interseccionais entre a violência inter-humana e a humana contra o universo não-humano.

Queremos dar enfoque aqui à aceção de natureza como um outro. Em um exemplo mais simples, podemos pensar que os “outros”, dentro do escopo no qual a diferença é construída, é comumente animalizado – animal aqui como sinônimo de natureza. Citamos algumas cenas: pessoas não-brancas são tomadas como corpo, hipersexualizadas, “selvagens”, desacreditadas como produtoras de saber (mente), força física, trabalho braçal, em suma, sofrem uma corporificação animalizada; mulheres são tidas (e há vasta literatura feminista sobre tal conjugação) como o afeto, o natural à contraposição de homem (mente, racional). O humano, então, com fins de dominação, cria uma diferença entre ele próprio e a natureza. Diferença esta que o permite olhar de cima, de fora dela, produzida como reiteração de um lugar de superioridade, centralidade. “Não sou como os outros (animais)” cria não apenas uma sentença de mera descrição da diferença, mas de uma cristalização da superioridade e, por conseguinte, de auto autorização para dispor dessa “natureza” como bem lhe convier. Relembrando o pensamento de Kilomba e expandindo-o para esta reflexão, não se trata de negar que sejamos “diferentes” dos demais animais e seres, mas de ressaltar que é uma relação de mútua diferença.

O discurso bíblico em diversas passagens traz essa centralidade: Deus teria criado toda a natureza para que o homem (e aqui utilizamos tal termo propositadamente) a dominasse, a subjugasse. Eva também estaria incluída no grande mundo a ser dominado pelo homem, reduzida a uma existência de assistente, acompanhante, remediadora da solidão de Adão, a secundária. Aqui se poderia argumentar: mas realmente o homem é diferente dos animais! Derrida (2004) desconstrói esse suposto luto pelo abalo na diferença: longe de uma negação da diferença entre animais e humanos, haveria que se expandir a diferença para além do binômio: somos infinitamente próximas/os e distantes de qualquer outro ser no mundo. Mesmo porque

quando escolhemos nossa própria espécie como métrica para todas as demais formas de existência, torna-se praticamente inevitável que “os demais” sejam “diferentes de mim”, em uma diferença de desigualdade, inferioridade. Alberto Caieiro, pseudônimo de Fernando Pessoa (1946), também colabora, segundo nossa concepção, com esse debate ao dizer em seus versos:

Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.
Sim, faço ideias sobre o mundo, e a planta nenhuma.
Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;
E as plantas são plantas só, e não pensadores.
Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,
Como que sou inferior.

A equação da desigualdade do humano com o “resto” praticamente impossibilita uma relação de mútua diferença. Fanon traz esse debate para o colonialismo, quando problematiza essa diferença-hierarquia, em suas palavras “é preciso acabar com o narcisismo segundo o qual ele se imagina diferente dos outros “animais” (Fanon, 2008, p. 38). Alice Walker (1989), feminista negra, também vai nessa direção ao dizer que "animais existem para seus próprios propósitos. Não foram feitos para os seres humanos, do mesmo modo que os negros não foram feitos para os brancos, nem as mulheres para os homens".

Desumanizar é também tornar infértil o terreno da afetação: só podemos amar ao próximo com a nós mesmas/os. Precisamos ver o outro como próximo para que ele alce algum lugar de visibilidade e empatia. Ao mesmo tempo, a colonialidade recorta a singularidade: estilhaça no espelho a imagem do outro de maneira que só o vejamos de forma fetichizada, fragmentada, mantenedora do lugar subalternizado: na misoginia, só se vê, então, peitos e bunda das mulheres; no racismo, boca, força, músculos; coxa, sobrecoxa, lombo, nos animais feitos carne e leite. Para Lugones (2014) este processo envolve ver como a colonialidade se mostra poderosa na “redução de seres humanos a animais” indeferindo “a seres desumanizados toda humanidade, toda possibilidade de compreensão, toda possibilidade de comunicação humana” (Lugones, 2014, p.946).

É preciso ir além de ver um corpo como apenas um pedaço, respeitando seu sofrimento, que como pontua Donna Haraway (2011), é contagioso. Negar que exista o sofrimento, através da recusa em estar em contato mais direto com suas múltiplas formas, favorece a dessensibilização, pois é reconhecendo-o que podemos ver um ser inteiro, um igual (mesmo que diferente), um próximo, digno de ser e estar no mundo tanto quanto nós.

Quando Espinoza critica a racionalidade que pensa a natureza como tendo uma finalidade, seu pensamento vai ao encontro do que digo. O humano se colocando como a medida de todas as coisas, espera que a natureza esteja lá por e para ele, passiva, imóvel, imutável, inesgotável - diante do desvio dessa expectativa, o que cabe é o controle, dominação, exploração...frustração. O ideal de perfeição, se tiver como centro o humano, é régua para todo o “resto”, que passa a ser avaliado pela proximidade maior ou menor com esse modelo. Em outras palavras, quanto mais distante da norma, mais desumanizado, quando mais longe do modelo de humano, menos digno de viver.

Considerações intermediárias

As inquietações que problematizamos ao longo deste texto acompanham essas considerações. Interessamo-nos por pensar se é possível se relacionar sem subordinar...Se a relacionalidade é uma condição inescapável da existência, como podemos tornar esse processo *menos* humano? Que outros atores do cenário-mundo podemos ver e nos sensibilizar, quantos nós e outros podemos chamar para contracenar de maneira mais eticamente implicada? E o que o domínio do não-humano tem a dizer de nós, tem a nos afetar a ponto, inclusive, de nos provocar movimentações no interior de nossa própria espécie?. Dizemos isso não no sentido de acreditar que, novamente, o humano deva estar no centro, mas de pensar que talvez a destruição de certos sistemas hierárquicos também diga respeito a outras formas relacionais com os outros-não-humanos. É preciso que nos nomeemos responsáveis por mudanças geológicas no planeta, nomeação necessária até mesmo para a efetivação de uma prática potente de transformação. Mas daí outra problemática se apresenta: como pensar-agir eticamente quando os termos não são os mesmos, quando não se domina a mesma linguagem? Lembro aqui de um excerto de Fanon, pensando na ‘outridade’ no interior do humano:

Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo. (...)Mas *há que se* sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco. (...) Táctil e afetivamente. (Fanon, 2008, p.86). *Grifos meus.*

Como possibilitar a abertura e expansão do corpo, do eu e não apenas do outro? Por horizontes de ética da diferença radical, do fim do mundo que se anuncia e se efetiva todos os dias. Ou pelo menos fim do mundo como o conhecemos. Talvez seja justamente diante do imprevisível

que o esforço ético da responsabilidade coletiva se apresente. Derrida (2004) concebe como revolucionária essa responsabilidade:

Não existe responsabilidade ética, aliás, nem decisão digna desse nome que não seja, por essência, revolucionária, que não esteja em ruptura com um sistema de normas dominante, até mesmo com a própria ideia de norma, e portanto de um saber da norma que ditaria ou programaria a decisão. Toda responsabilidade é revolucionária, uma vez que busca fazer o impossível, interromper a ordem das coisas a partir de acontecimentos não programáveis. Não se programa uma Revolução. De certo modo, como único acontecimento digno desse nome, ela excede todo horizonte possível, todo horizonte do possível - portanto da potência e do poder. (Derrida, 2004, p.104).

Uma aposta nesse sentido é problematizarmos as próprias reflexões de inspiração colonialista, problematizarmos as pesquisas de vício “outrólogo” e refletir de que maneira a localização dos saberes pode abrir espaço a outros processos de construção, desconstrução e destruição de mundos. Não que esse vício outrólogo seja exclusivo da academia, acreditamos que transborde para muitas formulações narcísicas que demarcam a todo tempo fronteiras geopolíticas de dignidade. No entanto, há uma especificidade quanto esse vício parte de quem produz conhecimento. A teórica decolonial Ochy Curiel (2011) propõe um exercício de descolonização da Antropologia e outros campos de saber que têm historicamente estudado “generalmente las prácticas de quienes se han asumido como “otros” y “otras” (indígenas, afros, mujeres...) pero muy poco se investiga y se analiza los mecanismos y tecnologías que han producido esa otredad frente al paradigma moderno” (Curiel, 2011, p. 26). É um pouco nesse sentido, de expor alguns mecanismos da diferença colonial que nosso texto se propõe.

Cabe nos perguntarmos qual o processo que deu condições para que determinadas formulações fossem possíveis, nas palavras de Butler:

Para mim a questão de como chegamos a conhecer algo, ou, de fato, as condições da possibilidade de afirmarmos que sabemos, podemos respondê-la melhor se nos voltarmos para uma questão anterior: quem é esse 'nós' que faz com que a questão se torne uma questão para nós? Como é que esse 'nós' foi construído em relação a essa questão do conhecimento? Em outras palavras: como a própria questão epistemológica se tornou possível? (Butler, 2002, p.3).

Spivak (2010) critica Foucault e Deleuze pelo modo como conceberam o Outro nos seus trabalhos. Segundo ela, para ambos o Outro como Sujeito foi sempre inacessível, só aparecendo como inaudito, objeto sobre o qual se fala desde uma distância confortável. Acreditamos que a problematização de Spivak também encontra sentido no contexto acadêmico brasileiro e nos convoca ao desafio de repensar esse debate.

Das apostas e inspirações

Como mencionamos, aposto nas inspirações do pensamento ameríndio, as de localização pós-des-decoloniais, em toda sua complexidade, ou mesmo as “clássicas” deformadas para outros caminhos – enfim, outros rearranjos de criação de novos mundos relacionais na naturcultura¹²⁴. Não só um pensamento-papel, mas um pensamento afeto, pensamento corporificado. Corpo não como oposto complementar heterossexualizado de mente, mas como expansão, desejo transbordante. Nas palavras de Donna Haraway (2000, p.92):

Por que nossos corpos deveriam terminar na pele? Ou por que, além dos seres humanos, deveríamos considerar também como corpos, quando muito, apenas outros seres também encapsulados pela pele?

E acerca da potência dos deslocamentos, trazemos novamente a contribuição de Fanon (2008, p. 117):

(...) o negro borrifando o mundo com sua potência poética, “poroso a todos os suspiros do mundo”. Caso-me com o mundo! Eu sou o mundo! O branco nunca compreendeu esta substituição mágica. O branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação. Mas existem valores que só se harmonizam com o meu molho. Enquanto mago, roubo do branco “um certo mundo”, perdido para ele e para os seus.

Neste trecho Fanon parece sugerir ou denunciar que há formas outras de ser no mundo que não sejam a da dominação, a do controle, da possessão. A proposta de Donna Haraway de nomear como companheiras o convívio e relacionalidade do humano com o não-humano também nos parece consoar com a reflexão espinozana de que a liberdade humana estaria em ver-se menos como central e mais como uma das partes. Entendendo o humano como apenas uma parte, a ideia de finalidade da natureza, que coloca o homem como a medida de todas as coisas, também se desmonta. Não somos apenas um objeto inserido na natureza a qual podemos observar de longe, de fora, somos sou parte, naturcultura. Como parte que somos não podemos nos crer, arrogantemente, como a finalidade das coisas, mas também não podemos deixar de

¹²⁴ Diversos autores/as que discutem Antropoceno utilizam essa hifenização para nomear processos sem criar a cisão natureza x cultura.

nos haver com a parte que nos cabe. E nós, enquanto espécie, temos a legitimidade de estar aqui como qualquer outro ser, mas diferentemente de outras espécies, promovemos alterações geológicas cuja consequência nos afeta e nos transborda. Aqui caberia ressaltar que o impacto humano tem, dentre nós, protagonistas tanto na agência maior da devastação, como protagonistas humanos nas consequências mais imediatas temporal, materialmente. No entanto, não basta que essa sub-demarkação racial, de gênero, de classe seja feita, é preciso ir além e aquém. Há que se fraturar os muros identitários do eu-outro.

Um dos efeitos dessa cisão colonial normativa entre o eu – outro é também a produção de uma expectativa de liberdade através da independência. O ideal moderno de ser é aquele que, quanto menos precisa do outro, tanto melhor, superior. Desde Espinoza até autoras mais contemporâneas como Cavarero (2007) e Butler (2007) esse ideal vem sendo criticado: a condição humana, proposta por elas, seria justamente marcada pela vulnerabilidade (intensificada a depender das condições de precarização). Olivia Guaraldo (2007) reflete sobre a contribuição de Cavarero quando coloca que

Tematizar a exposição, a fragilidade e a vulnerabilidade como pontos iniciais de uma noção relacional do eu significa, para Cavarero, encontrar uma cena existencial significativa na qual essa condição humana de dependência apareça (Guaraldo, 2007, p.2).

Deste modo, acreditamos que essas autoras que pensam vulnerabilidade como condição humana possam trazer contribuições interessantes ao debate que estamos propondo. O cuidado é atentar para a linha tênue que pode haver entre reconhecer que liberdade pode ser justamente a amplificação e reconhecimento das dependências sem com isso homogeneizarmos as singularidades das assimetrias histórias nessas mesmas dependências.

Concomitante ao reconhecimento da vulnerabilidade constitutiva, ocorre a consciência da nossa inexorável limitação, limite de ser apenas uma parte. Negar a dimensão limítrofe - como limite e como de fronteira- também pode oferecer uma barreira para o cuidado, para a vizinhança, essa sim, ilimitada, de nossas vidas com as dos outros seres. Cuidado de si e do que está à volta, ao ser delegado a apenas determinados grupos (mulheres, pessoas não-brancas), cinde a possibilidade de uma relação pautada na colaboração, na partilha do tempo, do espaço (Hirata, 2014). Cuidado com o território, com a parentalidade que temos com os rios, com as matas, com as águas, como nos lembra o pensamento ameríndio.

Mas prosseguindo: uma vez reconhecida a condição de relacionalidade, não se poderia parar por aí. Quais as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos-outro nestas relações? Quão

problemáticos poderiam ser os opostos diluição ou diferenciação extremas? Butler (2007) dá pistas:

para nos tornarmos uma pessoa capaz de responder à vulnerabilidade e unicidade do outro, devemos primeiro dar conta das ansiedades e dos medos que me levam a pressupor que o outro seja eu mesmo – um outro que quero expelir ou incorporar, rejeitando toda separação ou então invocando-a incondicionalmente. Tal luta – uma luta psicanalítica – é, me parece, a condição necessária para alcançar a sua própria noção de relacionalidade ética (Butler, 2007, p. 658).

Finalizando, trazemos um breve exemplo de outro balanceio das noções eu-outro, desde uma epistemologia ameríndia, com inspiração advinda da gramática guarani. Nesta língua indígena, há na lista pronominal dois tipos de ‘nós’: nós em que o falante está incluído, *n’de* e nós em que o falante não está incluído, *oré*. Essa disposição outra da língua nos parece trazer uma coletividade maior e um distanciamento menor do “outro”, de maneira que mesmo que o ‘eu’ não faça parte de determinado grupo, esse grupo continua um ‘nós’, ainda que sem mim. Pensamos que o perspectivismo ameríndio pode trazer pistas sobre como rever, implodir, explodir determinadas cisões radicalizadas em nosso modo de ser e se relacionar com isso que chamamos o outro. Debruçar-se sobre as relações sem o fetiche de descobrimento do outro, é simultaneamente pensar sobre si, dada a condição entranhável de cada uma dessas dimensões. Borrar as fronteiras do eu-outro não com intuito de apagar desigualdades políticas, mas de chacoalhar a própria fixidez ontológica e seus efeitos.

Nessa conclusão provisória, lembramos do que um amigo¹²⁵ disse acerca do pensamento-ação: talvez seja uma condição própria do pensar o movimento, o fluxo. Os pensamentos se encontram, se mexem e se combinam de jeitos nunca imaginaríamos se não nos tivéssemos movido, aberto o corpo para além de. Uma pista para esse processo é o que Donna Haraway chama de tarefa:

(...) de nos tornarmos suficientemente coerentes num mundo incoerente e de nos unirmos numa dança do ser que (re)produza respeito e resposta na carne, em curso e no percurso. E então lembramos como viver assim em todas as escalas, com todas/os as/os parceiras/os (2003, p.63).

Comentamos do limite e da fronteira, e essa é uma interpelação ricamente trabalhada por Gloria Anzaldúa (2005), de quem lembramos no início desse texto, ela que toma o próprio corpo como território de fronteira. Mulher lesbiana, *chicana*, *mestiza*. Com o que chama de

¹²⁵ Lui Castanho.

consciência *mestiza*, ela aponta para possibilidades não dualizadas de existência. Em suas palavras:

O trabalho da consciência *mestiza* é o de desmontar a dualidade sujeito-objeto que a mantém prisioneira, e o de mostrar na carne e através de imagens no seu trabalho como a dualidade pode ser transcendida. A resposta para o problema entre a raça branca e a de cor, entre homens e mulheres, reside na cicatrização da divisão que se origina nos próprios fundamentos de nossas vidas, nossa cultura, nossas línguas, nossos pensamentos. Extirpar de forma massiva qualquer pensamento dualista no indivíduo e na consciência coletiva representa o início de uma longa luta, que poderá, com a melhor das esperanças, trazer o fim do estupro, da violência, da guerra (Anzaldúa, 2005, p.6).

Refletimos ao longo deste texto acerca da criação do par eu-outro, mas queremos encerrar reafirmando que não nos alinhamos a proposições políticas que sugiram a supressão da Diferença, como um apaziguamento falacioso da diferença radical que nos constitui. Trata-se de questionar que racionalidades sustentam o alargamento ou estreitamento dos territórios que nos marcam como nós, como outro, como eles – nessas conjugações que nos jogos de verdade, são sempre políticas.

Tenemos que se superar el binarismo sin perder la alegría.

Silvia Rivera, 2014.

Referências

- Anzaldúa, Gloria. (2005). *La conciencia de la mestiza /* rumo a uma nova consciência. Revista Estudos feministas (13), n. 3, p. 1-15.
- Butler, Judith. (1998). Fundamentos Contingentes: O feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, 11, 11-42.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. P.1-17. In. Louro, Guacira (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (2002). Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Entrevista concedida a Bauke Prins e Irene Meijer. In. Ver. *Estud. Fem.* Vol.10.n.1. Florianópolis, 1-15.
- Butler, J.; Cavarero, Adriana. (2007). Condição humana contra “natureza”. In. *Estudos feministas*, Florianópolis, 15 (3): 647-662.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad*. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 192 p.

Curiel, Ochy. (2011). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. In: La manzana de la discordia, Enero - Junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 25-46. Colombia.

Fanon, Frantz. (2008/1963). Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado. In *Pele negra, máscaras brancas*, (pp. 83-101).

Guaraldo, Olivia. (2007). Pensadoras de peso: o pensamento de Judith Butler e Adriana Cavarero. In. Revista Estudos Feministas, vol. 15, n.3, p. 1-8.

Caieiro, Alberto. Fernando Pessoa. Poemas Inconjuntos. In: Poemas de Alberto Caieiro. Lisboa: Ática, 1946 (10ed.1993).

Kilomba, Grada. (2016). O racismo é uma problemática branca. Entrevista concedida a Djamilá Ribeiro. Inc. Carta Capital. Último acesso em 20/04/2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problematica-branca201d-uma-conversa-com-gradakilomba>

Haraway, Donna. (1995). Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41.

_____. (2000). Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In. Tadeu, Tomaz (org). Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-118.

_____. (2003). O manifesto das espécies companheiras – cães, pessoas e alteridade significativa. In. Izabel Brandão, Ildney Cavalcanti; Claudia de Lima Costa; Ana Cecilia A. Lima (orgs).

Haraway, D.; Azerêdo, S. (2011). Companhias multiespécies nas naturezacultura: uma conversa entre Donna Haraway e Sandra Azerêdo. In. Maria Esther Maciel (org.) Pensar/escrever o animal: Ensaio de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora UFSC, 389-411.

Hirata, Helena. (2014). Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1), 61-73.

Lugones, María. (2014). Rumo a um feminismo decolonial. Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, vol. 22, n. 3, p.935-952..

Nietzsche, Friedrich. (1886/2005). *Além do Bem e do Mal*. São Paulo, Cia. das Letras.

_____. (1883/2002). *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo, Cia. das Letras.

_____. (1887/1998). *Genealogia da Moral*. São Paulo, Cia. das Letras.

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.

Scott, Joan. (2005). O Enigma da Igualdade. In. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1), p.11-30.

Rivera, Silvia. (2014). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=7pGICIJpcc4>

Segato, Rita. (2013). La lengua subalterna II. Entrevista online concedida a UNSAM San Martín. Último acesso em 20/04/17. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SdYN0yx5Q2Y&t=877s>

Silva, Hernani Francisco. (2011). Definições sobre a branquitude. In. Geledés. Blog. Último acesso em 20/04/2017. Disponível em <http://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/#gs.rrQfVal>

[Spivak, Gayatri. \(2010\). Pode o subalterno falar?. Editora UFMG.](#)

[Walker, Alice. \(1989\). *Vegetarian Times*, Revista, p.68. Referência informada pela Wikipedia. \[https://pt.wikiquote.org/wiki/Alice_Walker\]\(https://pt.wikiquote.org/wiki/Alice_Walker\)](#)

*Espinoza: as referências ao autor foram inspiradas em curso realizado através da Plataforma de Filosofia Razão Inadequada, com aulas inspiradas no livro *Ética* (2010/1677), Editora Autêntica. Endereço online da Plataforma: <https://razaoinadequada.com/>

Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilinguístico¹²⁶

Actitudes lingüísticas entorno del uso y enseñanza–aprendizaje de lenguas en contexto multilingüístico

Linguistic attitudes about the use and teaching-learning of languages in a multilingual context

Franciele Maria Martiny¹²⁷

Resumo

Este trabalho visa apresentar o projeto de pesquisa “Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilinguístico” que está sendo realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a partir deste ano (2018). Trata-se de uma proposta de investigação dentro da área da Linguística Aplicada, em sua vertente *IN*disciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), com vistas a analisar os comportamentos linguísticos de falantes de diferentes grupos étnicos em torno do uso e do ensino-aprendizagem das línguas presentes nesse cenário sociolinguisticamente complexo, que abriga estudantes, professores e técnicos administrativos de varias regiões do Brasil, dos demais países da América-Latina e, ainda, do Caribe. Diante disso, o projeto pretende focalizar grupos participantes desse contexto universitário, por meio da aplicação de roteiros de entrevistas que contemplem as atitudes linguísticas prestígio ou desprestígio – preconceito ou estigma – dos falantes e seus falares, nas ocorrências das línguas usadas pela comunidade acadêmica. As análises serão feitas quantitativamente e qualitativamente a fim de tentar compreender um pouco mais este espaço, para que também as minorias sejam ouvidas, averiguando como estão acontecendo esses contatos e como os falantes estão se comportando linguisticamente nesse cenário multilíngue.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Línguas em Contato; Multilinguismo; Atitudes linguísticas.

Resumen

Este trabajo se propone presentar el proyecto de investigación "Actitudes lingüísticas en torno al uso y la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contexto multilingüe" que está siendo realizado en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), a partir de este año (2018). Se trata de una propuesta de investigación dentro del área de la Lingüística Aplicada, en su vertiente *IN*titinal (MOITA LOPES, 1998, 2006), con vistas a analizar los comportamientos lingüísticos de hablantes de diferentes grupos étnicos en torno al uso y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas presentes en ese escenario sociolingüístico complejo, que alberga a estudiantes, profesores y técnicos administrativos de varias regiones de Brasil, de los demás países de América Latina y, aún, del Caribe. El proyecto pretende focalizar a grupos participantes de ese contexto universitario, a través de la aplicación de entrevistas que contemplen las actitudes lingüísticas de prestigio o desprestigio - preconceito o estigma - de los hablantes y sus hablas, en las ocurrencias de las lenguas usadas por la comunidad académica. Los análisis se harán cuantitativamente y cualitativamente para intentar comprender un poco más este espacio, para que también las minorías sean escuchadas, averiguando cómo están sucediendo esos contactos y cómo los hablantes se comportan lingüísticamente en este escenario multilingüe.

¹²⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹²⁷ Doutora em Letras, Docente da Unila, ILAACH, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil franciele.martiny@unila.edu.br.

Palabras claves: Lingüística Aplicada; Lenguas en Contacto; Multilingüismo; Actitudes Lingüísticas.

Abstract

This paper aims to present the research project “Language attitudes about the use and teaching-learning of languages in a multilingual context”, which is being held at the Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), starting this year (2018). This is a research proposal within the area of Applied Linguistics, in its (in)disciplinary aspect (MOITA LOPES, 1998, 2006), with a view to analyzing the linguistic behaviors of speakers of different ethnic groups around the use and teaching-learning of the languages present in this sociolinguistically complex scenario, which is related to students, professors and administrative technicians from various regions of Brazil, the other countries of Latin America and even the Caribbean. Therefore, the project intends to focus groups participating in the university context, through the application of interview scripts that contemplate the language attitudes prestige or discredit – prejudice or stigma – of the speakers and their speeches, in the occurrences of the languages used by the academic community. The analyzes will be done quantitatively and qualitatively in order to try to understand this space a little more, so that minorities are also heard, ascertaining how these contacts are happening and how the speakers are behaving linguistically in this multilingual scenario.

Keywords: Applied Linguistics; Languages in Contact; Multilingualism; Language attitudes.

1. Introdução

Este artigo apresenta um projeto de pesquisa denominado “Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilingüístico” que teve início neste ano (2018), desenvolvido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), amparado numa proposta de investigação inserida na área da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente *IN*disciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), um modo de produzir conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo pesquisas nas ciências sociais e humanas, com a atenção voltada a contextos de minorias (MAHER, 1996) ou minoritarizados (CAVALCANTI, 1999) e na área da Sociolinguística (CALVET, 2009; BORTONIRICARDO, 2004, 2008), que considera o caráter social da linguagem na constituição e no contato das diversas línguas e variedades linguísticas.

A partir desse arcabouço teórico, consideram-se estudos que levem em conta, além de aspectos linguísticos, questões ideológicas, sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em análises, neste caso, centradas nas atitudes linguísticas dos participantes, nas perspectivas de autores como Mackey (1968), Blom e Gumperz (2002), Appel (1996), Grosjean (1983) e Goffman (1988).

Diante disso, o referido projeto tem como objetivo levantar dados em torno dos comportamentos linguísticos de falantes de diferentes grupos étnicos a partir do uso e do ensino-aprendizagem das diferentes línguas presentes na Unila, em Foz do Iguaçu, na região da tríplice fronteira, um contexto sociolinguisticamente complexo, que acolhe estudantes, professores e

técnicos administrativos de distintas nacionalidades da América Latina e da região do Caribe, no caso de muitos discentes. Este fator de integração faz com que essa universidade tenha uma riqueza linguística e cultural incomparável, possibilitando diversas pesquisas, como a proposta. Ao mesmo tempo, nota-se que os estudos que envolvem as atitudes linguísticas em contextos multilíngues estão aumentando nos últimos anos em todo o Brasil.

2. Ambientação teórico-metodológica do projeto sobre atitudes linguísticas

A partir do cenário brevemente citado na introdução deste texto, compreende-se como relevante e pertinente a proposição de um projeto de pesquisa que focalize as tensões que atuam diretamente nas relações sociais e culturais entre os diferentes grupos étnicos e seus contatos linguísticos, devido às atuais correntes migratórias nas regiões fronteiriças, como na região Oeste do Paraná, e, neste caso específico, em Foz do Iguaçu e na Unila devido ao seu caráter integrativo.

Todo esse contexto justifica a investigação das atitudes dos sujeitos presentes nessa universidade frente aos diversos falares locais, principalmente com relação às línguas existentes em situações formais e informais de ensino e aprendizagem, até porque, é previsto o ensino de português e espanhol na grade curricular do Ciclo Comum de Estudos (CCE), no entanto, verifica-se que há muitas outras línguas, falares, permeando esse ambiente, seja vindos com os discentes de seus contextos anteriores à entrada na universidade, seja pela oferta de cursos de línguas em projetos extracurriculares, como as ações e projetos de extensão.

Tal situação linguística promove tensões entre os falantes e seus falares, conjuntura que pode favorecer juízos de valor depreciativos sobre algumas línguas e um maior prestígio sobre outras, já que, segundo Calvet (2009, p. 65), “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que as utilizam”. Até porque, os diversos contatos linguísticos apresentam, recorrentemente, conflitos linguísticos que permeiam os falares e os seus falantes, posto que os comportamentos frequentemente são, “ao mesmo tempo, linguísticos e sociais: há por trás dele relações de forças que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua” (CALVET, 2009, p. 77).

Nesse sentido, a investigação proposta pretende mostrar um ponto de vista pluricultural em que o conceito trabalhado em torno do bilinguismo/multilinguismo seja tomado como um

complexo fenômeno sociolinguístico, que abrange situações sociais mais amplas, não isentas, nem transparentes de relações de poder entre os grupos.

Nesse âmbito, a LA pode contribuir muito, uma vez que dialoga com outras áreas do conhecimento, evocando

[...] teorias que tem levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias (MOITA LOPES, 2006, p.23)

Trata-se, nas palavras de Moita Lopes (2006), de uma área de estudos híbrida, mestiça que considera investigações variadas a fim de ampliar a discussão em torno da linguística como um fenômeno das ciências sociais. Ao mesmo tempo, evoca a necessidade de pensar uma LA que seja autoquestionável, que repense os modos de teorizar, uma vez que é baseada no contexto aplicado, considerando as mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas dos sujeitos.

Com relação à conceituação do que sejam as atitudes linguísticas não há uma única definição para esse termo, uma vez que o campo abarca diversas dimensões, desde as atitudes com relação a variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes com relação a grupos, comunidades, minorias, entre outras.

No campo da psicologia social, que foi o precursor na investigação do tema, Lambert e Lambert (1966 p.78) definem que “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” ou, em outras palavras, uma atitude linguística pode ser composta de emoções, sentimentos ou crenças. Para os referidos autores, as atitudes se encontram de algum modo inter-relacionadas aos sentimentos e tendências, e de alguma forma elas interferem com a maneira de pensar e agir dos indivíduos a determinadas pessoas ou eventos.

Sendo assim, uma atitude pode ser entendida como uma postura que determinado indivíduo ou grupo de indivíduos assumem ante algo, geralmente em uma reação valorativa favorável ou desfavorável em relação a um sujeito ou objeto. As atitudes tendem a ser afetadas pela idade, gênero e status socioeconômico, entre outros fatores históricos, psicológicos e

ideológicos que permeiam a vida dos falantes e da comunidade na qual esses sujeitos estão inseridos.

Corbari (2014) afirma que as atitudes linguísticas são adquiridas no processo de socialização e, portanto, são características de um grupo diante de um indivíduo, portanto, as atitudes representam um componente fundamental na identidade linguística do indivíduo, oferecendo as ferramentas para a leitura e a compreensão do comportamento linguístico de uma pessoa constituindo uma categoria particular, uma vez que seu objeto de estudo não são as línguas, mas sim os grupos que falam determinadas línguas.

Diante disso, verifica-se que os estudos em torno das atitudes linguísticas podem trazer à luz a linguagem de prestígio e a linguagem estigmatizada em constantes relações de poder entre diferentes grupos em contato/conflito.

Nos estudos de Aguilera (2008) destaca-se que as atitudes de valorização ou de rejeição às variedades de língua em uso são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, ou seja, os que estão mais altos na escala socioeconômica, que seriam os quais ditam o que tem prestígio e *status*. Trata-se, nesse sentido, do reconhecimento da sociedade às pessoas em função da condição socioeconômica e cultural que possuem.

Considera-se que essas observações e análises são pertinentes e necessárias no ambiente universitário, esbarrando em questões sobre políticas linguísticas, direitos linguísticos e, por extensão, a educação, pois o bilinguismo e a educação bilíngue, na maior parte dos casos, fazem parte de um processo unilateral, em que a língua era/é meramente um objeto de estudo comunicativo.

Além disso, a compreensão desse espaço possivelmente irá revelar estigmas (GOFFMAN, 1988), os quais podem incidir sobre a língua materna do falante ou sobre a sua situação social de minoria nesse determinado contexto. Jung (2003) menciona que tal situação pode ser tão marcante a ponto de provocar, além de silenciamento, conflitos de identidade, uma vez que essas últimas são negociadas em contextos sociais. O próprio termo “estigma” deve ser visto numa perspectiva social, usando-o como referência a algum atributo depreciativo a partir da criação de um estereótipo para um determinado tipo de indivíduo. Destaca-se, portanto, que a questão não é referente ao aspecto linguístico em si, mas muito mais um efeito político-ideológico de valorização. Entretanto, o que percebe é que, muitas vezes, essas situações que envolvem a língua passam despercebidas pelos falantes, pois o uso

da própria língua abrange aspectos ideológicos e o estigma que existe em torno de determinadas variedades e de falantes de uma mesma língua.

Nesse sentido, para tentar abranger todas essas discussões, a metodologia de pesquisa será balizada pela perspectiva interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2004, 2008), entendendo que é pertinente desenvolver um estudo de campo, gerando dados por meio da aplicação de entrevistas e da observação *in loco*. O paradigma interpretativo observa o mundo com base nas práticas sociais e nos significados vigentes, fazendo uma possível interpretação do contexto focado. Assim, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

O instrumento de coleta irá contemplar a orientação de Lambert e Lambert (1966), que propõem medir as atitudes por meio de um questionário com itens elaborados de modo a representar os três componentes da atitude: a) o cognitivo ou cognoscitivo, referente ao que se sabe sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico; b) o afetivo, que corresponde ao sentimento frente ao que se sabe a respeito de uma língua, variedade ou grupo linguístico; e c) o conativo, referente à predisposição para agir frente ao que se sabe e sente sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico (perspectiva mentalista).

Já o roteiro de entrevista será adaptado à realidade sociolinguística e cultural da comunidade pesquisada (a Unila), a exemplo do que fez Corbari (2013) em sua investigação de Doutorado, contemplando questões que buscarão verificar: a(s) língua(s) falada(s) pelo sujeito com os familiares, ao longo de sua vida, e no presente; a percepção do sujeito com relação às diferentes línguas faladas em sua comunidade; a avaliação do sujeito com relação a essas línguas d) o posicionamento do sujeito com relação ao seu uso das línguas e à sua aprendizagem na Unila; e) a avaliação do sujeito com relação aos falantes dessas línguas e aos diversos falares; e f) a aceitação ou não do sujeito de manter vínculos afetivos/acadêmicos com membros das diversas etnias.

A partir dessas constatações que serão diagnosticadas e cruzadas, poderão ser debatidas questões didáticas interculturais para o ensino de línguas, levando em consideração esse cenário sociolinguisticamente complexo presente na universidade, sendo possível uma compreensão das ações que guiam o comportamento dos indivíduos em relação à sua fala e à fala do(s) outro(s), bem como os motivos, internos ou externos à língua, que condicionam essas ações. Até porque, sabe-se, com base nos estudos sociolinguísticos, que esses são fatores que

influenciam diretamente mudanças e manutenções das línguas (e os diversos falares, variações), bem como o aprendizado de segundas línguas, como no caso da língua adicional na Unila e das demais presentes neste cenário, evidenciando as questões de prestígio e desprestígio, que podem levar ao preconceito não só em relação à língua que o outro fala, mas também em relação à comunidade desses falantes.

3. Conclusões e perspectivas

A partir das considerações ainda iniciais feitas neste artigo, apresentou-se um projeto de pesquisa que está sendo iniciado na Unila, inserido no campo da Linguística Aplicada (LA) que visa trazer à tona a perspectiva das atitudes linguísticas incluindo reflexões concomitantes da Sociolinguística, as quais representam um componente fundamental da identidade linguística do falante e possibilita a leitura e compreensão do seu próprio comportamento linguístico a fim de tentar compreender e evitar o desenvolvimento de preconceitos e estigmas nesse espaço acadêmico.

Espera-se, a partir da investigação proposta, ser possível contribuir com a promoção e a difusão de estudos em torno do bilinguismo (plurilinguismo) sempre em uma perspectiva interculturalmente sensível. Pelo viés da LA, acredita-se ser possível a reflexão em torno de atitudes linguísticas de falantes em cenários sociolinguisticamente complexos da Região Oeste do Paraná, mais especificamente, em Foz do Iguaçu, sendo que a fronteira exacerba ainda mais os intercâmbios linguísticos e, assim, a necessidade de se pensar o ensino de línguas abarcando um contexto maior do que o enfoque em aspectos puramente linguísticos.

Referências

- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008. p. 311-333.
- APPEL, René e MUYSKEN, Pieter. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editora Ariel S.A., 1996.
- BLOM, Jan-Petter e GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, Branca T. e GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed. 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 4 ed. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. In: *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, V. 5. Nº Especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em jul. de 2015.

CORBARI, Clarice Cristina. *Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages - an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2003.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia social*, Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed) *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, Terezinha de Jesus. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). IEL/Unicamp, Campinas – SP, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinariedade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: Questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África: a Culminância da Experiência “Desfile de Turbantes”¹²⁸

Con el Paño en Manos, Mi Nombre es África: la Culminación de la Experiencia “Desfile de Turbantes”

With the Cloth in Hands, My Name is Africa: the Culmination of the Experience “Turban Parade”

Profa. M.^{da} Gilmara de Souza de Brito ¹²⁹

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira ¹³⁰

Resumo

Este relato de experiência é o resultado de um projeto interdisciplinar que aconteceu no Colégio Militar de Campo Grande-MS, durante os meses de junho a setembro de 2017, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e História nas turmas de 8º ano do ensino fundamental. O projeto buscou tratar do estudo das culturas africana e afro-brasileira e baseou-se em leituras, apresentações de vídeos, debates, discussões, tutoriais e oficinas sobre amarrações de turbantes, tendo em vista que o turbante dentro das culturas mencionadas foi utilizado como objeto de estudo durante toda a realização do projeto. No ano de 2017, o início e decorrer do projeto foi apresentado no “XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil / V Congresso Internacional dos Arte/Educadores / II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul – “Enquanto esse velho trem atravessa...”” que foi realizado durante os dias 14 a 18 de novembro daquele ano, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Porém, como o projeto ainda estava em andamento, não foi possível apresentar a sua finalização. Desta forma, este relato de experiência vem apresentar a culminância e os resultados deste trabalho, nos quais alunos e professoras se envolveram em busca de transpor a visão deturpada que ainda encontramos em nossa sociedade em relação às culturas africana e afro-brasileira, bem como os significados da utilização dos turbantes por sujeitos destas e de outras tantas culturas pelo mundo a partir das perspectivas dos Estudos Culturais.

Palavras-Chave: Cultura Africana; Cultura Afro-Brasileira; Estudos Culturais; Interdisciplinaridade; Turbantes.

¹²⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹²⁹ Mestranda no PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2010). É membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. E-mail: profgilmarabrito@hotmail.com.

¹³⁰ Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP. marcosbessa2001@gmail.com.

Resumen

Esta experiencia en el informe es el resultado de un proyecto interdisciplinario que tuvo lugar en el Colegio Militar de Campo Grande-MS, durante los meses de junio a septiembre de 2017, con la participación de las disciplinas de Lengua Portuguesa e Historia en la clase de octavo grado de la escuela primaria. El proyecto buscó tratar el estudio de las culturas africana y afrobrasileña y se basó en lecturas, presentaciones de videos, debates, discusiones, tutores y talleres sobre atado de turbantes, teniendo en vista que el turbante dentro de las culturas mencionadas, fue utilizado como objeto de estudio durante toda la realización del proyecto. En el año 2017, el inicio y el transcurso del proyecto fue presentado en el “XXVII Congreso Nacional de la Federación de Arte / Educadores de Brasil / V Congreso Internacional de los Arte / Educadores / II Seminario de Cultura y Educación de Mato Grosso do Sul – “viejo tren atraviesa ...” que fue realizado durante los días 14 a 18 de noviembre de ese año, en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Pero, como el proyecto aún estaba en marcha, no fue posible presentar su finalización. De esta forma, este relato de experiencia viene a presentar la culminación y los resultados de este trabajo, en los cuales alumnos y profesoras se involucraron en busca de transponer la visión distorsionada que aún encontramos en nuestra sociedad en relación a las culturas africana y afrobrasileña, así como los significados de la utilización de los turbantes por sujetos de éstas y de otras tantas culturas por el mundo a partir de las perspectivas de los Estudios Culturales

Palabras clave: Cultura Africana; Cultura Afrobrasileña; Estudios Culturales; Interdisciplinariedad; Turbantes.

Abstract

This experience report is the result of an interdisciplinary project that took place in the Military College of Campo Grande-MS, from June to September 2017, involving the Portuguese Language and History subjects in the 8th grade classes. The project sought to deal with the study of African and Afro-Brazilian cultures and was based on readings, video presentations, debates, discussions, tutorials and workshops on moorings of turbans, considering that the turban within the mentioned cultures was used as object throughout the project. In the year 2017, the beginning and the end of the project was presented at the XXVII National Congress of the Art Federation / Educators of Brazil / V International Art / Educators Congress / II Culture and Education Seminar of Mato Grosso do Sul - "While this old train runs ... "that was held during November 14 to 18 of that year, at the Federal University of Mato Grosso do Sul. However, as the project was still in progress, it was not possible to present its completion. In this way, this experience report presents the culmination and results of this work, in which students and teachers became involved in trying to transpose the misrepresented vision that we still find in our society in relation to the African and Afro-Brazilian cultures, as well as the meanings of the use of the turbans by subjects of these and of many other cultures by the world from the perspective of Cultural Studies.

Keywords: African Culture; Afro-Brazilian Culture; Cultural Studies; Interdisciplinarity; Turbans.

1. Introdução

O projeto interdisciplinar denominado “Com o Pano em Mãos, meu nome é África” surgiu a partir de conversas informais entre as professoras das disciplinas envolvidas, no caso, Língua Portuguesa e História, as quais discutiam sobre propostas que poderiam trabalhar juntas na tentativa de implementar atividades amparadas na Lei 10.639/2003, lei que inclui como norma o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

No mesmo período em que o projeto acontecia no Colégio, a professora da disciplina de História apresentou o relato das experiências vividas nas atividades no “XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil / V Congresso Internacional dos

Arte/Educadores / II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul – “Enquanto esse velho trem atravessa...”; outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte” que aconteceu de 14 a 18 de novembro de 2017 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Pelo fato de as atividades ainda estarem ocorrendo no período em que o texto foi submetido ao evento para apresentação, o trabalho mostrou apenas o início e o decorrer das atividades, tendo a sua finalização apresentada agora, neste trabalho. Assim, abordaremos, de forma geral, como foram as atividades realizadas e teremos como foco a culminância do projeto que se finalizou com um desfile de turbantes em que os próprios alunos desfilaram e puderam escolher os tecidos, as cores e as amarrações na construção de seus turbantes.

2. Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África!

O projeto aconteceu entre os meses de junho a setembro de 2017, em que as professoras, em suas respectivas aulas, discutiram e debateram com os alunos assuntos sobre racismo, preconceito, discriminação e intolerância; amparadas nas apresentações de vídeos (curta-metragem “Vista Minha Pele” e tutoriais “Como fazer turbante, quais tecidos, medidas e onde comprar Preta Pariu” e “Como amarrar turbante rápido e fácil VEDA”) e nas leituras (“Meu Avô Africano” e “Na Minha Pele”) e produções de textos e cartazes (fig. 1), tutoriais sobre amarrações de turbantes e oficinas.

A sua culminância se deu com um desfile de turbantes no “Festival da Primavera”, que foi realizado no mês de setembro daquele ano, em que os alunos, a partir dos conhecimentos adquiridos com as atividades realizadas em sala de aula, pesquisas, debates e etc., decidiram sobre as amarrações, cores e tecidos dos turbantes com os quais desfilaram, buscando a partir do referido desfile, as suas identificações com o turbante e os seus diversos significados, principalmente em relação às culturas africanas e afro-brasileiras que foram o foco de nosso projeto.



Figura 1 – Produção de Cartazes

Fonte: Arquivo Pessoal

Dentro das atividades realizadas nesse projeto de intervenção, tivemos como abordagem fundamental, ou o “ponta pé” inicial para o seu desenvolvimento, o curta-metragem “Vista Minha Pele” (2003). O contexto do curta-metragem se dá em um cenário escolar, onde os personagens vivem situações invertidas da realidade: os escravizados no Brasil foram os brancos, a discriminação e o racismo são voltados para os brancos e a maioria pobre da sociedade é branca. O cenário escolar é o do ensino privado e a protagonista do curta-metragem é a única branca da escola que sofre racismo por parte dos colegas. Ou seja, papéis invertidos de acordo com a realidade brasileira.

A intenção de trabalhar com este curta-metragem está na perspectiva de trabalharmos o sentimento de empatia com os alunos, para que eles reflitam sobre a questão da “inversão de papéis” dentro da sociedade, para se questionarem sobre o contexto em que vivemos baseados no preconceito, no racismo e na discriminação racial. E a intenção das professoras ao pensar sobre a possibilidade deste trabalho baseia-se na busca pela compreensão por parte dos alunos

se entenderem enquanto cidadãos brasileiros e herdeiros das raízes sócio-histórico-culturais formadas pelo indígena nativo, negro africano e branco europeu.

Todo o trabalho que foi realizado em sala de aula pautou-se na busca pelo conhecimento e a reflexão sobre a nossa formação sócio-histórico-cultural em relação às nossas heranças advindas dos negros que compõem e que muito contribuíram para o nosso processo histórico, fazendo emergir o reconhecimento e a valorização das contribuições do negro em todo o processo de formação da nossa sociedade. Pois, a intenção maior que prevaleceu neste projeto foi transpor com a ideia errônea de que o negro aqui não produziu cultura, história e conhecimento, como se no passado foi apenas mão de obra para o trabalho escravo.

Para tanto, tomamos das perspectivas dos Estudos Culturais pensando no contexto em que “Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (NELSON; TREICHER; GROSSBERG, 1995, p. 13). Sendo assim, a nossa proposta de trabalho deu-se na intenção de compreender as raízes culturais brasileiras em toda a sua formação, não negando de nossa cultura as nossas matrizes de formação composta pelo nativo indígena, branco europeu e o negro africano; propondo para que nenhum desses povos seja visto como melhor que outros, nossa proposta foi de uma perspectiva horizontal.

Como forma de ilustração para o nosso trabalho, decidimos por desenvolver um estudo mais profundo do turbante para a cultura africana e afro-brasileira. Desenvolvemos pesquisas através de tutoriais de amarrações de turbantes, estudamos as diversas cores e significados dos turbantes para essas culturas, assim como também estudamos as tantas outras formas de uso dos turbantes (religiosa, moda, gosto, cultural e etc. (fig. 2)), inclusive pelas diversas culturas espalhadas pelo mundo.



Figura 2 – Produção de Cartazes
Fonte: Arquivo Pessoal

A partir das atividades realizadas com estudos, pesquisas e etc., os alunos partiram para o “pano em mãos”, momento em que “produziram”, amarraram, escolheram tecidos, cores e significados, para um desfile no “Festival da Primavera” do Colégio Militar de Campo Grande-MS (fig. 3), realizado no mês de setembro de 2017.



Figura 3 – Alunos Desfilando

Fonte: Arquivo Pessoal

Os alunos se envolveram das mais diversas formas. Era nítida a empolgação deles! E ainda assim, mesmo com toda a empolgação percebida da adolescência eufórica, conseguimos perceber neles a compreensão daquele tecido, a partir do momento em que deixa de ser um simples tecido sobre a cabeça, tornando-se “sentido” para aquele que o usa.

Verificamos a empolgação dos alunos também a partir da escolha das roupas que usariam no desfile, das cores dos tecidos, dos modelos e amarrações dos turbantes; para as meninas, se deixariam ou não os cabelos para fora dos tecidos e etc. E, ainda, o que chamou muito a atenção das professoras foi que, a partir das atividades realizadas em sala de aula, alguns alunos passaram a ler, por vontade própria, dentro e fora da escola, leituras que abordam temáticas sobre o negro.

Um livro que foi muito comentado entre eles, sem que nós professoras tivéssemos indicado, foi o “Na Minha Pele”, de autoria do escritor e ator global negro Lázaro Ramos, em

que o autor compartilha suas experiências pessoais enquanto cidadão negro e chama o leitor para a reflexão sobre os temas relacionados ao racismo, preconceito e a discriminação racial.

Junto ao desfile os alunos ministraram uma oficina de turbantes para todos aqueles que quisessem aprender as amarrações e significados do adorno, dentro das perspectivas das culturas africana e afro-brasileira (detalhe na fig. 4).



Figura 4 – Oficina de Amarração de Turbantes

Fonte: Arquivo Pessoal

A partir da intervenção realizada, tivemos muitas experiências, trocas de informações e valores, pois os alunos possuem acesso às tecnologias e muita curiosidade, e muitos deles saíram em pesquisa para trazer seus resultados nos debates realizados em sala de aula. O aprendizado foi mútuo entre alunos e professoras.

3. Conclusões

Como em qualquer prática escolar, levando em consideração que os sujeitos participantes são múltiplos, com suas diversas crenças, valores e pensamentos, podemos afirmar que se o objetivo foi o de incitar os alunos à prática empática; conseguimos perceber que, em algum grau este objetivo foi atingido. Não conseguindo determinar em que grau, em quantos alunos, mas que no geral, reflexões surgiram e questionamentos foram levantados.

E são essas reflexões e questionamentos que levarão os diversos sujeitos (alunos, professores e funcionários da escola) à (re)pensarem sobre os sujeitos sociais brasileiros e das diversas culturas existentes no mundo, através da autonomia, auto-estima, reconhecimento, respeito e valorização pela sua cultura e pela cultura do outro.

Referências

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em: 17 dez. 2018.

CAMPOS, Carmen Lucia. *Meu avô africano*. Panda Books, 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. “*Estudos culturais: uma introdução*”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – (Coleção estudos culturais em educação). P. 7-38.

PRETA PARIU. *Como amarrar turbante rápido e fácil*. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=D6SAOk8Ba8U> >. Acesso em: 17 dez. 2018.

PRETA PARIU. *Como fazer turbante, quais tecidos, medidas e onde comprar*. 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8QVNAu8-hbo> >. Acesso em: 17 dez. 2018.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. 1ª ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2017.

VISTA MINHA PELE. Curta Metragem. Direção: Joel Zito Araújo, Produção: CEERT – Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades. Brasil, 2003.

Inclusão política e identidade cultural: reivindicações simbólicas dos movimentos negros brasileiros da década de 1970¹³¹

Inclusión política e identidad cultural: reivindicaciones simbólicas de los movimientos negros brasileños de la década de 1970

Political inclusion and cultural identity: symbolic claims of Brazilian black movements of the 1970s

Maria do Rosário Gomes da Silva¹³²

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as demandas simbólicas trazidas à tona na década de 1970 pelos movimentos sociais negros do Brasil. Estas demandas serão estudadas a partir da análise da trajetória de exclusão/inserção das matrizes identitárias afrodescendentes no processo de formação da identidade nacional brasileira. Para tal, será desenvolvido um diálogo entre os debates raciais do período pós-abolição e as abordagens sobre a mestiçagem no contexto do nacional-desenvolvimentismo com os questionamentos identitários que emergem a partir da incorporação de novas formas de luta social na pauta reivindicatória dos movimentos negros do país. Pretende-se analisar em que medida estas novas formas de mobilização vinculadas à esfera cultural podem contribuir com debates e reformulações cruciais para um projeto identitário nacional que, ao longo de toda sua trajetória, se caracterizou por dinâmicas altamente discriminatórias e excludentes.

Palavras-Chave: inclusão; identidade nacional; cultura afrodescendente; movimentos negros.

Resumen

Este trabajo propone una reflexión sobre las demandas simbólicas promovidas en la década de 1970 por los movimientos sociales negros de Brasil. Estas demandas serán estudiadas a partir del análisis de la trayectoria de exclusión/inserción de las matrizes identitárias afrodescendientes en el proceso de formación de la identidad nacional brasileña. Para esto, se desarrollará un diálogo entre los debates raciales del período post-abolición y los enfoques sobre el mestizaje en el contexto del nacional-desarrollismo con los cuestionamientos identitarios que emergem a partir de la incorporación de nuevas formas de lucha social en la agenda de los movimientos negros del país. Se pretende analizar en qué medida estas nuevas formas de movilización social vinculadas a la esfera cultural pueden contribuir con debates y reformulaciones cruciales para un proyecto identitario nacional que, a lo largo de toda su trayectoria, se caracterizó por dinámicas altamente discriminatorias y excluyentes.

Palabras claves: inclusión; identidad nacional; cultura afrodescendiente; movimientos negros.

¹³¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹³² Mestre em Ciência Política; Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; maria.mrgs@gmail.com.

Abstract

This paper proposes a reflection on the symbolic demands brought to the public in the 1970s by black social movements in Brazil. These demands will be studied from the analysis of the exclusion/insertion stages of Afrodescendant identity references in the process of Brazilian national identity formation. In this sense, it will be developed a dialogue between the racial debates of the post-abolition period and the approaches on miscegenation in the context of national-developmentalism with those identity issues that emerge from the incorporation of new forms of social struggle on the agenda of Brazilian black movements. It'll be analyzed to what extent these new forms of mobilization linked to the cultural sphere can contribute to debates and reformulations that are crucial for a national identity project that, throughout its entire history, has been characterized by highly discriminatory and exclusionary dynamics.

Keywords: inclusion; national identity; Afrodescendant culture; black movements.

1. Introdução

A formação identitária dos estados latino-americanos pode ser pensada através de processos culturais que representam tanto a herança de um passado colonial eurocêntrico e escravista e de suas teorias raciais, quanto o resultado das reconfigurações simbólicas e abordagens sobre a mestiçagem promovidas por movimentos nacionalistas que instrumentalizaram a imagem do mestiço como símbolo exotizado. Neste sentido, pensar a questão cultural na América Latina nos leva a uma longa trajetória de exclusões que se encontram nas raízes de projetos identitários nacionais historicamente marcados pela colonialidade em suas mais diversas dimensões (MIGNOLO, 2003) e pela mobilização discursiva da diversidade cultural regional como bandeira nacional-desenvolvimentista – projetos identitários que perpetuaram, deste modo, a invisibilidade e/ou estigmatização das referências culturais indígenas, africanas e mestiças nas respectivas esferas públicas locais.

Trata-se de uma herança latino-americana discriminatória e excludente, que, no caso do Brasil, pode ser analisada a partir do enfoque em dois momentos históricos específicos. O primeiro se refere ao período que sucede à abolição da escravidão no pós-1888 e que se caracterizou pela predominância das teorias raciais que percebiam a presença de negros, índios e mestiços como fatores prejudiciais ao progresso do país (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996) Já o segundo momento histórico remonta à chamada era desenvolvimentista inaugurada por Getúlio Vargas e que encontrou na figura do mestiço o símbolo da nova fase nacionalista marcada por grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Uma fase caracterizada pela progressiva inserção social de inúmeras manifestações culturais afrodescendentes na esfera pública e pela instrumentalização política das chamadas raízes mestiças como genuínas

representantes da autenticidade nacional e dos novos enfoques étnicos que se desejava reforçar (VIANNA, 1995).

No entanto, embora tenham permitido a popularização e o reconhecimento de inúmeras práticas culturais afrodescendentes antes excluídas da esfera pública, tais processos de incorporação acabaram representando um fenômeno ambíguo que atou a nacionalização à folclorização e desetnização destas práticas, promovendo formas de inclusão limitadas que ocorreram paralelamente à manutenção de estruturas sociais desiguais que garantiram a perpetuação do silenciamento e ocultação de um passado marcado por séculos de opressão e discriminação racial (FERREIRA, 2006). Tendo em vista precisamente tal crítica à inserção nacional ambivalente e tardia das matrizes culturais afrodescendentes, emerge no Brasil a partir da década de 1970 uma nova geração de movimentos sociais negros vinculados à esfera da cultura e do reconhecimento – uma geração que trouxe à tona reflexões que contestavam a exotização das matrizes culturais de origem africana no país, assim como as noções estadocêntricas da política que tradicionalmente separavam as esferas da cultura e do poder.

2. A inserção ambivalente das matrizes culturais afrodescendentes nos projetos nacionais latino-americanos

As dinâmicas culturais constitutivas dos diversos contextos nacionais latino-americanos nos levam a uma longa trajetória de exclusões que, por sua vez, se encontram nas raízes de processos de formação estatal historicamente marcados pela lógica dualista e hierarquizante da colonialidade (MIGNOLO, 2003). Lógica esta que, através da doutrina evolucionista e civilizatória, manteve por séculos as matrizes culturais europeias como ápice da pirâmide evolutiva, relegando às matrizes culturais indígenas, africanas e mestiças o status de inferiores, irracionais e primitivas (QUIJANO, 2005, p. 225). No que se refere mais especificamente às manifestações, tradições e referências estéticas de origem africana, a questão envolve ainda os processos de depreciação e estigmatização característicos de um sistema escravista que, a partir do tráfico negreiro, passou pelo processo ambíguo de recepção/negação de práticas culturais, crenças religiosas e quadros simbólicos variados e continuamente ressignificados ao longo de todo o Atlântico Negro (GILROY, 2001).

Tais processos conflitivos de recepção/negação das matrizes culturais africanas em território americano foram registrados, especialmente entre o século XVI e XVIII, por uma

crônica colonial eurocêntrica caracterizada por abordagens amplamente racializadas e que concebiam as manifestações culturais afrodescendentes como ameaças à ordem colonial e à moral cristã (TINHORÃO, 1988). Na crônica colonial brasileira isso pode ser verificado em inúmeros relatos de viajantes, cronistas e missionários portugueses que descreviam as celebrações culturais africanas como fontes de incitação à desordem, de estímulo à desobediência aos padrões e de propagação de rituais considerados pagãos e/ou demoníacos (CASTAGNA, 1991). Stein (1985, p. 243) descreve essa situação citando regulamentos municipais brasileiros que proibiam as celebrações e encontros de negros em que estivessem presentes “as danças e o candomblé” ou manifestações religiosas que pudessem, sob a perspectiva das elites locais, representar perigo para a manutenção da ordem social.

Contrastando tal rejeição explícita das matrizes culturais afrodescendentes com a efetividade da presença dos povos africanos escravizados como força de trabalho indispensável à maior parte das colônias americanas, temos a origem de uma forma de inserção ambivalente que Du Bois vai abordar a partir da noção de *dupla consciência dos negros na modernidade* (DU BOIS, 1961). Esta dupla consciência surge da tensão entre a busca de homogeneidade étnica no contexto de consolidação do moderno estado nacional (tendo como principal modelo a matriz branca europeia) e a presença dos escravizados (e, posteriormente, seus descendentes) então vistos como inferiores e ameaças aos projetos nacionais. Há, portanto, uma inserção ambivalente das representações afrodescendentes na história de tais Estados, pois, se de um lado prevalecia a presença concreta da mão de obra negra como força motora do sistema econômico escravista, de outro, permanecia a exclusão sistemática das referências simbólicas africanas das respectivas esferas públicas nacionais.

Tal duplicidade se refletia, por sua vez, na tensão identitária entre a matriz étnica (ou racial) e a matriz nacional (ou ocidental), mantendo assim a ambivalência de uma inserção sempre incompleta, pois fadada ao conflito entre duas categorias de identificação cultural diferentes: uma trazida da África e constituinte de uma identificação negra (múltipla em suas etnias e referências), outra fundada nos estados nacionais que vão abrigar os vários fluxos da diáspora africana gerada pelo comércio transatlântico de escravos. Nesse sentido é que Bruce Jr (1999) vai discorrer sobre a dupla consciência descrita por Du Bois enquanto uma construção identitária que se inscreve numa série de oposições ligadas ao sentimento de ser, ao mesmo tempo, americano e africano, ou ainda, de não ser plenamente nenhum dos dois –ou seja, cisões

identitárias que se tornam constitutivas de um *self* que já nasce inserido naquilo que Fanon descreve como “zona de não-ser” (FANON, 1967, p. 8)

Conforme Mbembe (2001) discute acerca do caso das Antilhas, esse *self* afrodescendente dilacerado de que trata Fanon (1967), em muitas partes do continente americano, levou a uma repressão da memória da escravidão entre os próprios descendentes de escravizados, que, devido a sentimentos de vergonha e inferioridade, se recusariam a reconhecer a própria ancestralidade e evitariam restabelecer qualquer contato com suas origens. Isso reflete uma narrativa da escravidão que foi condenada a ser um fantasma que assombra o inconsciente daqueles cujo passado histórico invisibilizado teve de ser constantemente reprimido e ocultado para que nunca viesse à tona. Trata-se da herança de um pensamento colonial eurocêntrico que, após o fim do período escravista, embasou as políticas raciais das recém-formadas elites locais latino-americanas, excluindo sistematicamente as culturas africanas, indígenas e mestiças dos seus respectivos projetos nacionais.

Tais elites governantes passaram a criar políticas que tinham como objetivo o *branqueamento* de seus países, investindo na promoção da migração massiva de mão de obra europeia branca. Políticas que contribuíram, conseqüentemente, com a marginalização da população afrodescendente através de sua exclusão do mercado de trabalho, da sociedade e da própria ideia de nação em gestação. Desta forma, mesmo após o período escravista, a marginalização das matrizes culturais afrodescendentes parece ter permanecido um fator marcante nas sociedades latino-americanas, que, seguindo suas dinâmicas próprias de ocultação e/ou assimilação parcial, mantiveram inúmeras formas identitárias, modos de vida e tradições culturais na esfera da invisibilidade. No Brasil, essa situação pode ser observada tanto na opção por um modelo abolicionista puramente legalista¹³³ quanto na condução dos debates sobre imigração claramente influenciados pelas teorias raciais europeias e orientados para o projeto de *branqueamento* nacional (HASENBALG, 2005).

Pode-se observar que as ideias raciais que circulavam na Europa foram absorvidas e reelaboradas no Brasil do século XIX, auxiliando na formulação de um projeto nacional que, naquele contexto, tinha como objetivo a filiação do país à matriz civilizatória ocidental identificada com o modelo do hemisfério Norte (BOSI, 1992). Tem-se, assim, um projeto de

¹³³ O modelo de abolição brasileiro não contou com nenhum projeto de inserção social dos escravos libertos e seus descendentes (CAMPOS, 2005).

Brasil-nação que nasce a partir da exclusão de todas aquelas referências culturais que não pudessem ser identificadas com os padrões europeus, dando continuidade a uma longa trajetória de estigmatização e invisibilização das práticas culturais de origem africana e mestiça no país que passa a receber uma nova conotação a partir do período que sucede a abolição da escravidão. No que concerne ao projeto identitário brasileiro, este período pode ser entendido através de dois momentos distintos: um demarcado pela sistemática rejeição dos afrodescendentes e suas referências estéticas e culturais; outro caracterizado pela inclusão e nacionalização destas referências paralelamente a processos de desetnização e exotização.

3. A formação da identidade nacional brasileira: da rejeição à nacionalização das matrizes culturais afrodescendentes

No período que sucede a abolição da escravidão no Brasil prevaleceu um modelo de pensamento que atou liberalismo e preconceito, tornando a libertação dos escravos um passo para uma nova realidade de opressão aos afrodescendentes no país marcada pelas limitadas oportunidades de inserção social e econômica e pela continuidade da invisibilidade de suas matrizes culturais na esfera pública nacional (BOSI, 1992). Este modelo teve como principal componente uma política imigracionista claramente impregnada de matrizes racistas que viam na chegada dos imigrantes europeus uma solução não apenas para o problema da escassez da mão de obra na agricultura, mas, sobretudo um recurso ao projeto de nação que tinha como principal alvo o *branqueamento* da população (HASENBALG, 2005, p. 165).

Um projeto de nação que excluía negros, índios e mestiços e que concebia o processo de *branqueamento* nacional como forma de aproximação às matrizes culturais europeias entendidas como sinônimos de progresso e superioridade. Ele se desenvolveu nas primeiras décadas que sucederam a abolição no país e contou com inúmeros intelectuais que se propuseram a pensar o processo de filiação do Brasil à modernidade ocidental sob a influência das teorias racistas ligadas ao determinismo biológico que chegavam da América do Norte e da Europa no final do século XIX. Entre eles podemos destacar pensadores como Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Graça Aranha, Oliveira Viana, entre outros. Partindo do pressuposto defendido pela maioria dos pensadores europeus da época acerca da suposta inferioridade cultural de índios e negros e da então degenerescência gerada pela mestiçagem (MUNANGA, 2004), estes autores brasileiros vão se debruçar sobre a questão da mestiçagem no Brasil como forma de

classificar e ordenar uma matriz racial que fosse coerente com o desejo de filiação ao modelo branco europeu.

Entre as posições mais radicais podemos destacar a de Raimundo Nina Rodrigues, antropólogo que promoveu a *tese da degeneração racial* como forma de compreender os supostos efeitos negativos da mestiçagem no Brasil. Na obra “O animismo fetichista dos negros baianos” (2006), baseada nas etnografias realizadas em casas de candomblés de Salvador, Nina Rodrigues faz um levantamento da gramática das religiões dos afrodescendentes defendendo que esta seria uma das maiores expressões da então inferioridade cognitiva do negro. O autor relaciona essa suposta inferioridade dos ritos africanos à incapacidade dos afrodescendentes aderirem a uma forma de religiosidade abstrata ou ainda de incorporarem valores de religiões monoteístas como o cristianismo. Ao discutir sobre as ilusões da catequese dos negros no Brasil, o autor aponta a junção da crença nos orixás africanos às referências dos santos católicos como a principal causa da decadência religiosa na Bahia, assim como um exemplo típico da degeneração trazida pelos mestiços à sociedade brasileira (NINA RODRIGUES, 2006).

Esse tipo de abordagem científica baseada em pressupostos racistas e altamente excludentes também pode ser encontrado na *teoria de branqueamento* de Sílvio Romero (1875). Tendo influenciado muitos pensadores da época, a teoria sobre os supostos benefícios do branqueamento da população brasileira desenvolvida por este autor cristalizou uma visão discriminatória que se tornou hegemônica dentro de uma elite intelectual que buscava legitimar as políticas raciais migratórias como um suposto recurso de modernização do país e de aproximação dos padrões progressistas ocidentais. Nesse sentido, as discussões raciais no Brasil do final do século XIX e início do século XX, sejam embasadas pela *teoria de branqueamento* ou pela *tese da degeneração racial*, foram claramente marcadas por uma visão de hierarquia racial na qual negros, índios e mestiços eram vistos como a origem dos males do país e, como tal, excluídos do processo de formação de uma identidade nacional que se pretendia branca (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p. 108).

Este tipo de pensamento baseado na rejeição dos não-brancos do projeto de nação que buscava formar uma identidade genuinamente brasileira só vai sofrer uma mudança a partir da publicação de “Casa Grande e Senzala”, em 1933 – obra na qual Gilberto Freyre desenvolve um novo parâmetro de análise da identidade nacional que leva à perda da centralidade do discurso do racismo científico e dos ideais de branqueamento da população. Nesta obra, Freyre rompeu com a tendência da elite intelectual influenciada pelas teorias raciais de conteúdo

biologizante (GOMES, 2009, p. 98), inaugurando uma nova forma de se pensar a presença do negro, índio e mestiço no país através de uma abordagem antropológica que distinguia herança biológica de características adquiridas através de influências culturais. Uma abordagem que apresentou um retrato das estruturas sociais e econômicas do engenho colonial numa caracterização que incorporou a figura do negro como parte integrante do encontro cultural que deu origem à sociedade brasileira (FREYRE, 1973).

Essa exaltação da formação mestiça da identidade nacional também pode ser encontrada em “Sobrados e Mucambos” (FREYRE, 1977), obra em que o autor descreve a miscigenação verificada não só nas fazendas, mas também nas cidades. Ela é apontada não apenas como uma característica constitutiva do Brasil rural e urbano, mas também como uma importante fonte de atenuação dos antagonismos entre as diferentes matrizes culturais que participam da composição populacional brasileira. A união destas matrizes, para Freyre (1977), teria gerado uma síntese que faria do mestiço um verdadeiro símbolo nacional, representando assim a propensão natural do país para o encontro cultural que deveria ser motivo de orgulho e não de rejeição. Nesse sentido, o principal argumento deste autor é que tal vocação para a mestiçagem faria do Brasil um tipo de democracia racial única no mundo que teria na figura do mestiço o resultado de um processo harmônico que deu origem a uma sociedade multicultural e diversificada (SOUZA, 2006, p. 50).

Embora o papel de Freyre (1973, 1977) tenha sido essencial para o avanço das discussões sobre a identidade nacional para além do modelo pautado na crença numa suposta hierarquia racial e na busca pelo ideal do branqueamento, é possível observar que sua abordagem ainda mantém uma perspectiva cultural eurocentrada que naturaliza as relações hierárquicas presentes no encontro cultural entre brancos, negros e índios no Brasil. Conforme Costa argumenta, ainda que Freyre (idem) redefina os parâmetros da abordagem antropológica da mestiçagem na sociedade brasileira, seu pensamento permanece calcado num modelo ocidental iluminista no qual os brancos, ainda que não por motivos biológicos, permanecem ocupando o topo da pirâmide social (COSTA, 2006, p. 158). Outra crítica emblemática à sua obra se refere à não problematização do despotismo e autoritarismo que marcaram as relações patriarcais entre senhores e escravos no país, desenvolvendo uma análise que ignora os conflitos e impactos oriundos dos fatores socioeconômicos desiguais existentes entre os diferentes grupos culturais em questão.

Podemos perceber, que, assim como a abordagem da mestiçagem freyriana envolve a dupla faceta da valorização da figura do mestiço paralelamente à naturalização das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, no caso mais amplo da América Latina também podem ser encontradas tendências ambíguas semelhantes ao longo de toda a década de 1940/1950. Trata-se de um período em que ocorreu um crescimento econômico acelerado em inúmeros países da região¹³⁴, gerando novas perspectivas de desenvolvimento centradas na figura do Estado e ligadas a medidas de proteção do mercado nacional como a industrialização por substituição de importações (PINTO, 2012, p. 350). Um contexto em que surge o nacional-desenvolvimentismo enquanto estratégia de defesa do patrimônio econômico nacional baseada em grandes volumes de investimento estatal em infraestrutura e indústria de base, gerando um novo ciclo de produção voltado para o mercado interno e despertando uma onda de nacionalismos e rejeição ao capital estrangeiro.

Surge, neste contexto, um movimento que se opunha à dependência da América Latina em relação aos Estados Unidos e Europa, reivindicando o fortalecimento da independência econômica da região assim como a consolidação da autonomia política de seus Estados e a afirmação de suas identidades nacionais baseadas em matrizes culturais desvinculadas dos modelos europeus. Conforme Pinto (2012, p. 349) argumenta, essas ideias representaram a transformação do nacionalismo que passou a articular o desenvolvimento capitalista e o fortalecimento do Estado com a valorização das matrizes culturais antes suprimidas como a africana e a indígena, instrumentalizando a veiculação midiática de suas práticas como genuínos representantes da autenticidade nacional e exemplares nativos dos novos enfoques étnicos que se desejava reforçar. Elas forneceram, portanto, novos símbolos populares nacionais desconectados da figura dos antigos colonizadores, trazendo a público formas culturais, estéticas e artísticas, que, por séculos, haviam existido na marginalidade.

Tem-se, desta forma, um primeiro momento em que práticas culturais afrodescendentes tiveram espaço e aceitação dentro de círculos sociais antes restritos às referências europeias. Esse processo pode ser observado no Brasil através da popularização do samba e da capoeira regional, em Cuba através da rumba e dos blocos carnavalescos de conga (comparsas), na República Dominicana através do merengue, em Trinidad e Tobago através do calypso e no Uruguai através do candombe (FERREIRA, 2006, p. 5). Com isso, muitos grupos culturais

¹³⁴ Entre outros fatores, esse crescimento pode ser visto como reflexo da fragilização dos principais centros de poder global durante a Segunda Guerra Mundial e dos efeitos da crise norte-americana dos anos 1930.

tiveram visibilidade na esfera pública e até mesmo certa mobilidade social impulsionada pela valorização de seus trabalhos, sendo vários os estímulos ao consumo da cultura produzida por afrodescendentes neste período. No entanto, tal visibilidade ocorreu paralelamente à respectiva desvinculação destas práticas culturais de suas origens diaspóricas, gerando um processo de desetnização ou desafricanização pelo qual, a partir de então, estas foram incorporadas ao sistema midiático como símbolos populares exotizados.

Portanto, pode-se dizer que, neste período, a aceitação das práticas culturais e estéticas afrodescendentes se deu às custas da desetnização destas como produtos culturais nacionais, as tornando símbolos folclorizados apagados dos antigos referenciais raciais que tanto foram motivo de preconceito quanto bandeira de luta. Desta forma, podemos observar que, em pouco tempo, muitos dos produtores originais destas práticas voltaram para a condição de invisibilidade inicial, tornando-se reféns das tendências efêmeras de um mercado cultural que incorporava as referências estéticas africanas conforme os interesses e desejos de consumo das plateias brancas (GILROY, 2001). Conforme Martin-Barbero (1997, p. 240) analisa, o consumo das práticas culturais afrodescendentes enquanto um espetáculo midiático não representou uma solução suficiente para garantir-lhes inserção social e reconhecimento cultural, pois, se de um lado possibilitou os meios de visibilidade temporária na esfera pública nacional, de outro, apenas reforçou os elementos que mantêm as desigualdades que se encontram na estrutura das sociedades latino-americanas.

4. As reivindicações simbólicas dos movimentos negros brasileiros da década de 1970

Tendo em vista que a inserção das matrizes culturais afrodescendentes no processo de formação da identidade nacional brasileira ocorreu através de um processo parcial e ambíguo que atou rejeição e nacionalização, na década de 1970 uma série de atores sociais passaram a questionar ambas as etapas desta trajetória. Trata-se de um período marcado por uma geração de mobilizações sociais que verá com suspeitas todo o processo midiático pelo qual inúmeras práticas foram ressignificadas como produtos culturais populares e ícones nacionais exotizados. O “fervilhar dos anos 1970” inaugurou uma nova fase da luta contra a discriminação racial no país, incorporando tendências mundiais da virada cultural que inseriu demandas pós-materiais da esfera simbólica e identitária na pauta dos movimentos sociais negros (SANTOS, 2000).

Eles passaram a reivindicar por novas formas de se conceber a relação entre Estado e cultura, assim como novas possibilidades de se pensar os projetos identitários nacionais e as lutas por reconhecimento no âmbito da esfera pública.

Para analisar essa nova configuração dos movimentos sociais que se desenvolveu a partir de tal inter-relação entre luta social e cultura, uma série de abordagens teóricas foram elaboradas¹³⁵. Elas apontavam para o surgimento de um novo tipo de sociedade resultante da mudança macroestrutural do capitalismo que deslocaria o foco dos conflitos das relações de classes e do mundo do trabalho para a esfera da cultura e das questões identitárias (ALONSO, 2009). A partir dessa transformação social, temas ligados à produção industrial e ao plano econômico dariam lugar a questões ligadas aos modos de vida, às referências simbólicas e às identidades. Questões que, ao não dependerem de uma base socioeconômica fixa, impulsionariam uma nova dinâmica de conflitos que já não poderia ser pensada exclusivamente a partir da perspectiva da luta de classes, pois envolveria a diversidade dos códigos culturais e suas múltiplas formas de representação social.

Trata-se da *sociedade pós-industrial* que Touraine (1984) irá conceber para analisar as formas de mobilização que, graças à emergência dos novos sujeitos sociais e suas demandas pós-materiais, iriam trazer à tona questões ligadas à esfera simbólica que permeia a identidade multifacetada de grupos marginalizados como negros, índios, mestiços, entre outros. Ou seja, grupos cujas referências culturais sofreram processos históricos de invisibilização e marginalização que não somente foram resultado de projetos nacionais excludentes, mas que representam a própria lógica excludente intrínseca à constituição de identidades nacionais supostamente homogêneas. A reversão de tais processos dependeria, portanto, não apenas da contestação de relações econômicas injustas e de oportunidades sociais díspares, mas também do questionamento da própria lógica discriminatória que subjaz a uma ideia de Estado nacional que se estabelece a partir das relações de inclusão/exclusão (FRASER, 1992).

Neste sentido, os novos movimentos sociais representariam formas de resistência ligadas à busca pela apropriação do tempo, do espaço e das relações cotidianas cujas contestações de ordem simbólica seriam voltadas para o reconhecimento de identidades coletivas historicamente invisibilizadas. Formas de resistência que defendiam, portanto, as

¹³⁵ Entre os autores que abordam a questão dos novos movimentos sociais podemos destacar: Touraine (1984); Melucci (1980, 1988); Pichardo (1997); Hannigan (1985); Alexander (1998), entre outros.

chamadas *políticas expressivas* ligadas à afirmação de tradições e à preservação da autonomia e dos modos de vida ameaçados pela lógica excludente da formação dos Estados nacionais (ALONSO, 2009, p. 63). Desta forma, elas não se mobilizariam com a finalidade de combater o Estado ou conquistá-lo, mas com o objetivo de gerar a pressão social necessária para reverter, no âmbito da sociedade civil, trajetórias de exclusão, discriminação e invisibilização inerentes ao processo de consolidação das esferas públicas nacionais.

Essas novas formas de mobilização social contribuíram para o surgimento de reflexões e abordagens que contestavam noções estadocêntricas da política, gerando discussões que propunham novas formas de sociabilidade, novos modelos de democracia e novos desenhos de arena pública. Elas se baseavam numa concepção de Estado-nação ampliada que defendia o direito à recusa de grupos socialmente marginalizados a permanecerem nos lugares culturalmente determinados a eles (Alvarez et al., 2001, p. 89) - isto é, o direito de contestação contra as hierarquias tácitas e os padrões discriminatórios culturalmente estabelecidos assim como às formas de exclusão deles oriundas. Mobilizações ancoradas numa perspectiva estatal multicultural que, além da busca pela igualdade formal, também lutava pelo reconhecimento social de elementos que tocam desde o âmbito de uma estética corporal estigmatizada até o de tradições culturais historicamente invisibilizadas e/ou exotizadas na esfera pública (GOMES, 2009).

Seguindo tais tendências e abordagens das mobilizações sociais dos anos 1970, os movimentos sociais negros brasileiros passaram a propor inúmeras discussões sobre os processos culturais excludentes que fizeram parte da própria constituição do Brasil enquanto Estado-nação (NASCIMENTO, NASCIMENTO; 2000). Eles incorporaram as novas demandas simbólicas que revelavam as contradições intrínsecas a um projeto identitário nacional que, desde a origem, foi marcado pelo preconceito e pela desigualdade racial (HASENBALG, 2005). Abordagens que contribuíram, portanto, para o desenvolvimento do debate sobre a exotização das manifestações culturais afrodescendentes no país, questionando o uso da imagem do negro como mero objeto de estudo, a instrumentalização de suas referências estéticas para fins políticos e a manipulação midiática de suas criações artísticas como apenas mais uma forma de ocultação da discriminação racial.

Tais debates se tornaram alicerce de reflexão e resistência política que impactaram fortemente nas formas de atuação e articulação destes movimentos, gerando pautas e estratégias ligadas a questões culturais/identitárias que passaram a ser consideradas essenciais para a busca

de soluções contra a desigualdade racial no Brasil (NASCIMENTO, 2004). Neste sentido, a mobilização da cultura afrodescendente no país contribuiu para a construção de uma agenda política cada vez mais focada em temas ligados à formação de uma consciência coletiva emancipada do preconceito, à afirmação de uma estética corporal livre de demarcadores estigmatizados e à promoção de interpretações da realidade social alternativas às versões impregnadas das exclusões sistêmicas que, por séculos, reforçaram padrões discriminatórios (GOMES, 2008). Temas que, por sua vez, passaram a fazer o contraponto às teorias baseadas na afirmação da existência de uma suposta democracia racial no país e na premissa da igualdade social entre brancos e não-brancos (MUNANGA, 2004).

Podemos perceber que os movimentos sociais negros deste período lançaram mão da articulação em redes formadas por diversos grupos sociais, integrando movimentos artísticos e culturais das mais diversas áreas, além de organizações não governamentais, grupos de base e mobilizações de rua (NASCIMENTO, 2004). Da integração entre tais grupos surgiram protestos como o *Ato público contra o racismo* nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 1978, um dos principais marcos da luta contra o preconceito racial no Brasil e também o símbolo da nova fase de luta social que, nas próximas décadas, iria denunciar as amplas dimensões da discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Ele representou um momento fundamental da mobilização afrodescendente no país perante um contexto histórico de fortes tensões políticas e sociais, rompendo com o silenciamento da sociedade civil imposto pelo regime militar (CARDOSO, 2002, p. 40) e tornando-se o ato fundador do Movimento Negro Unificado¹³⁶ (MNU) (NASCIMENTO, NASCIMENTO; 2000).

Outra forma de mobilização que integra esse período de fortes críticas aos processos excludentes constituintes da formação identitária brasileira refere-se ao Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN surgiu como um movimento cultural que, a partir da segunda metade da década de 1940, no pós-II Guerra Mundial, adquiriu uma atuação cada vez mais politizada perante um contexto de luta mundial contra o racismo e pela libertação nacional dos países africanos (MAIO, 1996, p. 180). Um movimento que patrocinou diversos encontros e conferências nacionais¹³⁷ com o objetivo de debater questões práticas sobre a situação dos negros no Brasil e que, ao longo das décadas de 1960/1970, passou a denunciar de forma

¹³⁶ O marco inicial do Movimento Negro brasileiro pode ser apontado na década de 1930, com a formação da Frente Negra Brasileira (1931-1937).

¹³⁷ Entre esses encontros destaca-se: as convenções Nacionais do Negro (1944, 1947), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso do Negro Brasileiro (1950) (RAMOS, 1957, p. 162).

incisiva os equívocos dos estudos afro-brasileiros¹³⁸ até então marcados por uma abordagem acadêmica que tratava a população afrodescendente como mero objeto de curiosidade científica, sem abordar os problemas reais gerados pela discriminação racial no país (NASCIMENTO, NASCIMENTO; 2000; p. 215).

Conforme Nascimento (2004) expõe, a nova dimensão da luta afrodescendente que emerge nos anos 1970 buscava uma abordagem da questão racial que pudesse transformar as estruturas de dominação, opressão e exploração consolidadas ao longo de um processo de construção nacional profundamente discriminatório e excludente. Trata-se de um ativismo político que, alinhado às demandas pós-materiais dos chamados novos movimentos sociais, representou um período no qual os aspectos simbólicos, estéticos e identitários foram cada vez mais colocados em pauta na agenda e nas estratégias de luta dos movimentos negros brasileiros (NASCIMENTO, 2004, p. 221). Movimentos que, ao proporem novas formas de se pensar as relações entre a esfera do poder e a esfera da cultura, serviram de base para o desenvolvimento de abordagens, questionamentos, estudos e reflexões que renovaram os debates raciais no país e apontaram para a importância do reconhecimento da diversidade das matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

5. Conclusões

A trajetória de exclusão/inserção das matrizes culturais afrodescendentes no processo de formação da identidade nacional brasileira atravessou momentos de rejeição, invisibilização, estigmatização e exotização que caracterizam um projeto de nação marcado pela discriminação racial em suas mais diversas facetas. Nesse sentido, as lutas sociais dos movimentos negros do país trazem à tona uma concepção democrática que inclui, necessariamente, a esfera do reconhecimento cultural e da ressignificação de processos históricos altamente excludentes. Ela envolve, portanto, uma noção de democracia ampliada que garanta a multiplicidade de vozes na esfera pública, possibilitando uma visão integrada entre o estatal e o cultural que envolve tanto a pluralidade de que trata Fraser (1992) ao pensar as arenas públicas como espaços para a expressão de vozes, estilos e diferenças culturais (FRASER, 1992, p. 126), quanto a

¹³⁸ Tais estudos eram apontados como alienantes por não proporem soluções objetivas para as desigualdades raciais no Brasil e por promoverem a naturalização de processos históricos baseados na violência e no preconceito (NASCIMENTO, NASCIMENTO; 2000).

diversidade política de que trata Alvarez et al (2001) ao salientar a importância da dimensão cultural para as lutas políticas latino-americanas.

Trata-se de uma esfera cultural que incorpora, problematiza e reivindica demandas simbólicas históricas de projetos identitários nacionais que, desde a origem, foram baseados em políticas raciais excludentes que deixaram negros, índios e mestiços à margem das esferas públicas nacionais. Desta forma, embora possamos constatar que na América Latina as análises predominantes da democracia estejam centradas na chamada *engenharia institucional* então entendida como pré-requisito para a consolidação de sua dimensão representativa (ALVAREZ et al, 2001, p. 33), ainda assim a dimensão cultural permanece sendo fonte de inúmeros fatos sociais relevantes para a construção de esferas públicas mais inclusivas, para o reconhecimento da diversidade em todas as suas dimensões e para a conquista do exercício pleno da cidadania. Afinal, ela envolve o âmbito das identidades, tradições e modos de vida que, embora silenciados por tantos séculos, representam uma chave fundamental para a compreensão das mobilizações sociais, dos debates raciais e da própria democracia latino-americana em seus diversos contextos nacionais e em suas múltiplas formas de resistência.

Referências

ALEXANDER, Jeffrey. Ação coletiva, cultura e sociedade civil. Secularização, atualização, inversão, revisão e desdobramento do modelo clássico dos movimentos sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 5-31, Jun. 1998.

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos (novas leituras)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRUCE JR., Dickson. W. E. B. Du Bois and the Idea of Double Consciousness. In: DU BOIS, W.E.B; GATES Jr., Henry Louis; OLIVER. Terri Hume (Orgs). *The Soul of Black Folk: authoritative text, contexts, criticism*. Nova Iorque: ed. W.W. NortonandCompany, 1999.

CAMPOS, Adrelino. *Do quilombo à favela. A produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CASTAGNA, Paulo. Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no Brasil nos séculos XVI e XVII. *Dissertação de mestrado*. São Paulo: USP, 1991.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DU BOIS, W.E.B. *The Souls of Black Folk*. Greenwich, Conn.: Fawcett, 1961.

FANON, Frantz. *The Wretched of the Earth Trans. Constance Farrington*. Harmondsworth: Penguin, 1967.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Luís. A diáspora africana na América Latina e o Caribe. *Revista Afro-Latinos*, v5, n1, 2006.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. In: CALHOUN, Craig (ed.) *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press, 1992, p. 109-142.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 16. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. *Justiça seja feita: direito quilombola ao território*. 2009. 350 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2009.

HANNIGAN, John A.. Alain Touraine, Manuel Castells and social movement theory. A critical appraisal. *The Sociological Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 435-454, 1985.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MAIO, Marcos Chor. A questão racial no pensamento de Guerreiro Ramos. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 179-194.

MAIO, Marcos Chor. Uma polêmica esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o tema das relações raciais. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual?. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 107-124.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, Jun. 2001.

MELUCCI, A.. *The new social movements: a theoretical approach*. Social Science Information, vol. 19, no 2, 1980.

MELUCCI, Alberto. Getting involved: identity and mobilization in social movements. *International Social Movements Research*, vol. 1, 1988.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: LYNN, Huntley; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 203-235.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, Abril de 2004.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Editora UFRJ, 2006.

PICHARDO, N.. New social movements: a critical review. *Annual Review of Sociology*, n.23, 1997.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento. *Sociedade e Estado*, 27(2), p. 337-359, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

ROMERO, Sílvio. *Ethnologia selvagem; estudo sobre a memória “Região e raças selvagens do Brasil”*. Recife, 1875.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: LYNN, Huntley; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53-173.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SOUZA, Jessé (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

STEIN, Stanley J. *Vassouras - um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TINHORAO, José Ramos. *Os Sons dos Negros no Brasil*. São Paulo: Art Editora, 1988.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor – Ensaio sobre sociologia*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. UFRJ, 1995.

A CULTURA ALIMENTAR E OS REFLEXOS DE UM APRISIONAMENTO DA CONDIÇÃO SOCIAL¹³⁹

*La Cultura Alimentaria y los Reflejos de un Encarcelamiento de la
Condición Social*

*The Food Culture and the Reflexes of an Imprisonment of the Social
Condition*

Ana Carolina Einsfeld Mattos¹⁴⁰

Victória Santos de Azevedo¹⁴¹

Resumo

Primeiramente: Comer é um ato político! Mas somente para quem pode escolher o que comer! Segundo, a alimentação é um direito humano. Comer é uma atividade humana central, porque cedo se torna a esfera onde se permite alguma escolha. O pensamento antropológico da alimentação diz que o comportamento relativo à comida revela repetidamente a cultura. Comer! Comer é natural, é cotidiano. O que, como e quando comemos caracteriza respostas culturais a contextos sociais, políticos, econômicos, étnicos, ambientais e morais. A globalização respinga uma nova forma de constituir alimentação. Os *fast-foods* acompanhado do marketing das grandes empresas transnacionais tem contribuído, para essa mudança nas estruturas alimentares. O fio condutor entre alimentação e cultura parece limitar-se ao nível biológico, que coloca o alimento com foco nos nutrientes, porém um enfoque nas ciências sociais amplia o olhar para a relação do alimento enquanto componente de vida e do viver em sociedade. Assim, os hábitos e práticas alimentares produzidos historicamente se transformam em hábitos culturais que integram o viver coletivo. Considera-se também que existem hábitos e práticas alimentares advindas de um sistema capitalista e que por tanto não constituem um caráter homogêneo. Há diferentes modos de estabelecer a alimentação e a comida, a estratificação da mesa e do gosto produz efeitos sobre a condição social da pessoa em que se reduz a possibilidade de escolha alimentar em uma espécie de aprisionamento da condição social. A preferência alimentar transmite mais que a utilização do alimento, um estabelecimento de uma preparação culinária, temperada, saboreada e estabelece identidade social. Alimenta-se e alimentar ao próximo é uma das maiores riquezas quando pensamos em constituição de relações sociais. O guia Alimentar para a população Brasileira se constitui em uma das estratégias para promoção da alimentação adequada que faz parte da Política Nacional de Alimentação e Nutrição.

Palavras-Chave: Cultura alimentar; Globalização alimentar; Alimentação contemporânea; Resgate da Cultura Alimentar.

¹³⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁴⁰ Mestranda em Ciências Sociais; Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; anamattos50@gmail.com.

¹⁴¹ Mestranda em Ciências Sociais; Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; vics.azevedo@gmail.com.

Resumen

Primero: Comer es un acto político! ;Pero solamente para quién puede elegir qué comer! Segundo, la alimentación es un derecho humano. Comer es una actividad humana central, porque pronto se convierte en la esfera donde se permite alguna elección. El pensamiento antropológico de la alimentación dice que el comportamiento relativo a la comida revela repetidamente la cultura. Comer! Comer es natural, es cotidiano. Lo que, como y cuando comemos caracteriza respuestas culturales a contextos sociales, políticos, económicos, étnicos, ambientales y morales. La globalización respinga una nueva forma de constituir alimentación. Los *fast-foods* acompañados del marketing de las grandes empresas transnacionales han contribuido, para ese cambio en las estructuras alimentarias. El hilo conductor entre alimentación y cultura parece limitarse al nivel biológico, que coloca el alimento con foco en los nutrientes, pero un enfoque en las ciencias sociales amplía la mirada a la relación del alimento como componente de vida y del vivir en sociedad. Así, los hábitos y prácticas alimentarios producidos históricamente se transforman en hábitos culturales que integran el vivir colectivo. Se considera también que existen hábitos y prácticas alimentarias provenientes de un sistema capitalista y que por tanto no constituyen un carácter homogéneo. Hay diferentes modos de establecer la alimentación y la comida, la estratificación de la mesa y del gusto produce efectos sobre la condición social de la persona en que se reduce la posibilidad de elección alimentaria en una especie de encarcelamiento de la condición social. La preferencia alimentaria transmite más que la utilización del alimento, un establecimiento de una preparación culinaria, templada, saboreada y establece identidad social. Se alimenta y alimenta al prójimo es una de las mayores riquezas cuando pensamos en la constitución de relaciones sociales. La guía Alimentaria para la población brasileña se constituye en una de las estrategias para promoción de la alimentación adecuada que forma parte de la Política Nacional de Alimentación y Nutrición.

Palabras claves: Cultura alimentaria; Globalización alimentaria; Alimentación contemporánea; Rescate de la Cultura Alimentaria.

Abstract

First: Eating is a political act! But only for those who can choose what to eat! Second, food is a human right. Eating is a central human activity, because soon it becomes the sphere where some choice is allowed. Anthropological thinking of food says that behavior relating to food repeatedly reveals culture. Eat! Eating is natural, everyday. What, how and when we eat characterizes cultural responses to social, political, economic, ethnic, environmental and moral contexts. Globalization establishes a new way of feeding. *Fast-foods* accompanied by the marketing of large transnational corporations have contributed, for this change in food structures. The guiding line between food and culture seems to be limited to the biological level, which places food with a focus on nutrients, but a focus on the social sciences widens the look at the relationship of food as a component of life and of living in society. Thus, habits and food practices produced historically become cultural habits that integrate the collective life. It is also considered that there are habits and alimentary practices coming from a capitalist system and that therefore do not constitute a homogenous character. There are different ways of establishing food, the stratification of the table and the taste produces effects on the social condition of the person in which the possibility of food choice is reduced in a kind of imprisonment of the social condition. The food preference transmits more than the use of the food, an establishment of a culinary preparation, tempered, savored and establishes social identity. Feeding oneself and nourishing others is one of the greatest riches when we think of social relationships. The Food Guide for the Brazilian population is one of the strategies to promote adequate food that is part of the National Food and Nutrition Policy.

Keywords: Food culture; Food globalization; Contemporary food; Rescue of the Food Culture.

1. Introdução

Dois pontos críticos a serem levantados inicialmente quanto à relação da alimentação no atual contexto de organização social capitalista. Primeiro, comer é de fato um ato político! Mas só é um ato político para quem pode escolher o que comer! Segundo, comer é um direito Humano social e fundamental. A alimentação é em suma, a luta contra a fome, e nem sempre essa luta se manteve com índices positivos para a humanidade. A fome está presente no passado da história da civilização, como também nos dias atuais (CARNEIRO, 2003). Os aspectos que envolvem a alimentação é sempre um tema atual e a fome no Brasil enfrenta uma onda de retorno!

O Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) consiste em um direito humano fundamental social. Corresponde universalmente a todos os seres humanos, e de forma estatal assegura que os alimentos estejam disponíveis a todos, se entendendo que a falta desse alimento afeta diretamente a dignidade da pessoa humana (SIDEKUM et. al., 2016).

Qualquer programa social que tenha como foco o recurso da disponibilidade de boa vontade solidária e voluntária não consegue garantir continuidade e muito menos superação da fome (PINTO, 2005). Algo nesse processo não deu certo, e a solidariedade hoje é um dos pontos que torna a alimentação mais relacionada à caridade, assistencialismo, e benevolência alheia do que uma missão de posse de direito. A fome está presente e nunca conseguiu ser superada, hoje, século XXI, ano de 2018, Brasil retorna ao mapa da fome!

A partir da Constituição de 1988 diversos direitos importantes tiveram legitimação, contudo, nenhuns destes direitos, escritos no papel, foram suficientes para que por parte estatal se criassem ações de enfrentamento da exclusão social por parte da população vulnerável. Garantir acesso à cidadania tornasse papel central com a garantia de direitos, e a alimentação como posse de direito ao enfrentamento da fome é ressentido no País. O Brasil tem mantido historicamente índices elevados de indivíduos abaixo da linha da pobreza, ou seja, em situação de fome (PINTO, 2005). A estrutura capitalista é relacional para tal situação.

A fome no Brasil é antes de tudo uma luta histórica, e a fome coletiva é generalizada. Geograficamente um fenômeno universal, a fome é uma das mais graves consequências da miséria, e neste estado de fome vegetam diversas populações (CASTRO, 1984). Eis que dentro deste emaranhado estrutural das sociedades contemporâneas, é notória uma espécie de

aprisionamento dentro das condições sociais de vida, e que este estabelece uma forma cultural de estabelecer a alimentação.

Comer é uma atividade humana central não só por sua frequência, constante e necessária, mas também porque cedo se torna a esfera onde se permite alguma escolha. O pensamento antropológico da alimentação diz que o comportamento relativo à comida revela repetidamente a cultura em que cada um está inserido. Nossos filhos são treinados de acordo com isso. O aprendizado que apresenta características como requinte pessoal, destreza manual, cooperação e compartilhamento, restrição e reciprocidade, é atribuído à socialização alimentar das crianças por diferentes sociedades (MINTZ, 2001).

Comer! Comer é usual, é cotidiano, e é cultural! Torna-se centro na vida humana. Para além do biológico, comer exige um lugar, um tempo, uma companhia, ou não, comemos para celebrar, para confortar, por prazer, por simplesmente querer, ou precisar. O que se come, como se come e quando comemos caracteriza respostas culturais a contextos sociais, políticos, econômicos, étnicos, ambientais e morais (MOTA e PENA, 2014).

O alimento enquanto resgate cultural está direcionado ao fazer alimentação para além do nutriente, que constitui uma forma de prazer sensorial, abrange um ritual, e com isso vincula significados. Assim nossa presunção ao trazer o termo “hábito alimentar” não se limita a uma ação mecânica de manutenção do corpo, mas sim uma atitude significativa do papel que a alimentação exerce na vida.

E como pensar a alimentação e a cultura alimentar nesse desmantelamento de princípios que nos coloca frente a uma estrutura de sociedade em que as pessoas vivem com pressa e sem a principal valorização do que de fato é uma alimentação saudável. Alimenta-se e alimentar ao próximo é uma das maiores riquezas quando pensamos em constituição de relações sociais. Como cita Pollan (2010), “Não coma nada que sua avó não reconheceria como comida”, o que traz a ideia em recorrer aos primórdios da nossa constituição enquanto seres e valorizar na atualidade o Resgate da Cultura Alimentar, contudo, temos que atentar para o meio social que estamos inseridos e as possibilidades e obstáculos para tal resgate da cultura alimentar.

Visto isso, neste artigo temos o objetivo de contextualizar os aspectos relacionados à alimentação contemporânea com um enfoque na defesa de um necessário resgate da cultura alimentar, para isso é necessário discutir a forma como se concretiza a alimentação na sua

totalidade, assim como questões que estão ao redor do assunto, como a autonomia de escolha alimentar e a estrutura capitalista de sociedade ao qual pertencemos.

2. Dialogando o Resgate da Cultura Alimentar

A ocidentalização da dieta e a globalização dos hábitos alimentares respinga uma nova forma de constituir a alimentação e por consequência a nutrição. Os *fast-foods* acompanhado da mídia e do marketing das grandes empresas transnacionais aliado a transformações na produção e no processamento dos alimentos ocorridas nas últimas três décadas, tem contribuído e muito, para essa mudança nas estruturas da alimentação (CARNEIRO, 2003).

A discussão entre o fio condutor entre alimentação e cultura parece limitar-se ao nível biológico, que coloca o alimento como único e exclusivo foco na disponibilidade de nutrientes necessários para a manutenção da vida, porém um enfoque nas ciências sociais amplia o olhar para a relação do alimento enquanto componente de vida e do viver em sociedade (PACHECO, 2008).

O alimento constitui uma categoria histórica e a dinâmica que envolve os processos sociais representam referências de práticas alimentares, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos acompanham essas dinâmicas. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações individuais e coletivas na representação da alimentação (SANTOS, 2005).

Assim, os hábitos e práticas alimentares produzidos historicamente se transformam em hábitos culturais que integram o viver coletivo. Considera-se também que existem hábitos e práticas alimentares advindas de um sistema capitalista e que, portanto não constituem um caráter homogêneo, pois não podem ser transformados em prática alimentar por todos os indivíduos, mesmo sendo desejo de todos (PACHECO 2008). Uma espécie de retrocesso político que transmite valorização do lucro pela alimentação e que (des) configura os processos culturais relacionados à alimentação.

O guia Alimentar para a população Brasileira se constitui em uma das estratégias para implementação da diretriz da promoção da alimentação adequada e saudável que faz parte da

Política Nacional de Alimentação e Nutrição. O guia alimentar fornece um incentivo legitimado de defesa da alimentação e resgate da cultura alimentar (BRASIL, 2015).

Outra ação que merece valorização quando levantamos à bandeira da defesa da alimentação saudável, do resgate a cultura alimentar, e do protagonismo dos indivíduos que compõe a sociedade, são as hortas coletivas/ comunitárias, que trazem o retorno do “comer alimento”, e não a limitação social na aquisição de produtos alimentícios. Alimentos que não geram custos e não possuem marcas, produzidos com mãos coletivas/ individuais e destinados ao autoconsumo, assim como possibilidade de autossustento e emancipação social.

3. Escolha Alimentar e o Aprisionamento condição Social

Ao relacionar a alimentação aos aspectos de autonomia nas escolhas alimentares, existem dois pontos que precisam ser levados em consideração, à existência de uma dimensão relacional entre fatores econômicos, sociais e culturais. É fácil pensar que alguém ao escolher o seu alimento em um aspecto individual colocará em prática seus conhecimentos sobre alimentação, suas percepções sobre o que concretiza uma alimentação saudável e suas preferências alimentares (BRASIL, 2012). Contudo é necessário levar em consideração as possibilidades de escolha alimentar no que tange o acesso e as condições para tal aquisição.

Formou-se o mito da riqueza, ou melhor, do crescimento da riqueza (...) maximizando a produtividade da mão de obra e do capital, chegar-se-ia a promover a generalização do progresso e da riqueza (CASTRO, p. 88, 1984).

A distribuição da riqueza guiada pelo próprio mercado se absorve como um processo usual e a pobreza como algo destinado a grupos incapazes de garantir uma inserção, o que é um engano, pois a “mão visível” neste caso dos dominantes e privilegiados sempre monopolizou os benefícios deixando a miséria aos grupos marginalizados (MAGALHÃES, 1997).

O acesso diário a alimentação, ou a posse de alimentação, depende nas economias mercantis de poder aquisitivo, isto é, ter renda para acessar determinada alimentação, uma parcela significativa da população brasileira se mantém com rendimentos tão baixos que as coloca em linha de pobreza e de insegurança alimentar (HOFFMANN, 1995).

Há diferentes modos de estabelecer a alimentação e a comida, Freitas et. al. (2008) esclarecem que, a estratificação da mesa e do gosto produz efeitos sobre a condição social da pessoa em que se reduz a possibilidade de escolha alimentar, o que constitui diferenças no

estabelecimento dos hábitos alimentares. A redução da escolha inclui-se em uma espécie de aprisionamento da condição social, onde a partir do que tenho acesso se constitui a alimentação e todas as suas facetas. A preferência alimentar transmite mais que a utilização do alimento, pois quando este percorre um estabelecimento de uma comida, de uma preparação culinária, mais que alimento, neste caso a comida é temperada, saboreada e estabelece identidade social.

Ao transcorrer para os aspectos que envolvem a pobreza, geralmente é fácil relacionar com a noção de renda, baseada no ganho para realização das necessidades dos indivíduos, e ao associar a fome crônica temos um determinante, a alimentação e seu custo como base para determinação da linha da pobreza é definida em vias de insegurança alimentar e pobreza extrema (MONTEIRO, 2003).

Na extensão da urbanização onde as pessoas se aglomeram, na industrialização dos produtos alimentares e em seu marketing de oferta, e na mídia imposta na implantação dos produtos ora colocados no mercado como obrigatoriedade de aquisição, ocorre um movimento de transferência de cultura alimentar a um contexto impositivo, onde todos são induzidos a adequarem a nova moda e onda proposta (LEONARDO, 2009).

Outro aspecto importante a ser discutido são alguns valores atribuídos à modernidade como a pressa, comodidade, praticidade, e que aliados à dominação das grandes empresas alimentícias contribuem para os novos comportamentos alimentares contemporâneos, sobretudo no meio urbano, que se caracterizam pelos alimentos rápidos e estes normalmente se encontram dentro de embalagens comercializadas (OLIVEIRA e FREITAS, 2008).

Carneiro (2003) ressalta um irônico paradoxo relacionado à modernização da alimentação, uma condição da contemporaneidade que de forma usual coloca uma alta escala de produção de alimentos em contra partida a ocorrência enorme de pessoas famintas no mundo de hoje. Essa relação da disponibilidade alimentar em crescente aparência coloca um limite na aquisição desse disponível.

A fome- eis um problema tão velho quanto à própria vida (CASTRO, p.5, 1984).

3. Conclusões

A alimentação no contexto da vida, abarca diferentes correntes de pensamento, que percorrem desde uma modernização contemporânea da alimentação, com um leque de opções alimentares em crescente aumento, até uma crítica a desconstrução de raízes alimentares no decorrer dos processos históricos.

As grandes empresas de produtos alimentícios controlam o mercado de alimentos e naturalizam a transição da alimentação natural para uma proposta de alimentação rápida e industrial. Em sentido contrário, existe uma corrente que procura dialogar uma regressão positiva desses processos de modificação alimentar que o mundo moderno necessita. O tempo limitado, o imperialismo do individualismo sobre o coletivo e um fluxo aparições midiático contribui para uma aceleração da vida e da alimentação na vida.

Nesta perspectiva, a importância da luta por condições para que cada pessoa possa definir seu projeto de vida. Uma espécie de empoderamento dos sujeitos, decisões e condições para assumir seus projetos de vida pessoal e coletiva, na construção da vida digna, e que cada ser humano expresse suas diferenças e possuam capacidade de se relacionar com seu meio de vida, dando um sentido para sua própria realidade (GÁNDARA, 2013).

Em meio às estruturas de sociedade, as escolhas alimentares, embora de forma autônomas, são acompanhadas de diversas influências contextuais e também de uma limitação nas possibilidades de cada indivíduo. As referências de escolhas abrangem um contexto econômico, social e cultural.

Por fim, o art. 6º da constituição, cita os direitos fundamentais e declara a alimentação como um direito social, na função de distribuir a riqueza, para fins não apenas de eliminar, por benevolência, a pobreza, mas para compor o projeto de uma sociedade na qual todos possam, efetivamente, adquirir, em sua significação máxima o sentido de cidadania.

Contudo a valorização da alimentação e da nutrição na busca de um resgate cultural do comer torna uma defesa importante a ser enfrentada em épocas atuais. O comer cercado de significados que garantem uma identidade social, assim como o reconhecimento do alimento saudável enfrentam crises. É preciso valorizar iniciativas que enfrentam essas demandas e legitimar ações de enfrentamento, como é o caso das hortas urbanas individuais e comunitárias. A alimentação carece de incentivos para que de fato alcance um estágio de segurança alimentar e concretização do Direito Humano à Alimentação Adequada.

Referências

BRASIL. *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas Públicas. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012. (obra completa)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia Alimentar Para a População Brasileira*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica- 2. Ed., 2 reimpr.- Brasília: Ministério da Saúde, 2015. (obra completa)

CARNEIRO, H. *Comida e Sociedade: Uma história da alimentação*. Rio de Janeiro: Campus, 2003. (obra completa)

CASTRO, J. *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. (obra completa)

FREITAS, M. C. S.; PENA, P. G. L.; FONTES, G. A. V.; SILVA, D. O.; SANTOS, L. A.; MELLO, A. O.; ALMEIDA, M. D. *Uma leitura Humanista da nutrição*. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N.(org.). *Escritas e Narrativas sobre Alimentação e Cultura*. Salvador: EDUFBA, 2008. (Capítulo de Livro)

GÁNDARA, Manuel. Derechos humanos y capitalismo: reflexiones en perspectiva socio-histórica. *REDHES - Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* n°.10, año V, julio-diciembre 2013. P. 135-156. Disponível em: <http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/N%C3%BAmero%2010/Redhes10-06.pdf>. Acesso em: 22 dezembro. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

HOFFMANN, R. Pobreza, insegurança alimentar e desnutrição no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 24, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a07.pdf>. Acesso em: 22 dezembro. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

LEONARDO M. Antropologia da Alimentação. *Revista Antropos* – Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009. Disponível em: <http://revista.antropos.com.br/downloads/dez2009/Artigo%201%20-%20Antropologia%20da%20Alimenta%20E7%E3o%20-%20Maria%20Leonardo.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

MAGALHÃES, R. *Fome: uma (re) leitura de Josué de Castro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. (obra completa)

MINTZ, S. W. Comida e antropologia: Uma breve revisão. *RBCS* Vol. 16 n° 47 outubro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v16n47/7718>. Acesso em: 17 maio. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

MONTEIRO, C. A. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 48, 2003. Disponível

em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a02.pdf>. Acesso em: 22 dezembro. 2018.
(Artigo em Periódico Digital)

MOTA, S. E. C.; PENA, G. L. *Significados socioculturais da alimentação em uma comunidade de Marisqueiras no Recôncavo Baiano*. In: FREITAS, M. C. S.; SILVA, D. O. (org.). Narrativas sobre o comer no mundo da Vida. Salvador: EDUFBA, 2014. (capítulo de Livro)

OLIVEIRA, N.; FREITAS, M. C. S. *Fast-Food: Um aspecto da modernidade alimentar*. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N.(org.). Escritas e Narrativas sobre Alimentação e Cultura. Salvador: EDUFBA, 2008. (capítulo de Livro)

PACHECO, S. S. M. *O hábito alimentar enquanto comportamento culturalmente produzido*. Im: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N.(org.). Escritas e Narrativas sobre Alimentação e Cultura. Salvador: EDUFBA, 2008. (capítulo de Livro)

PINTO, C. R. J. A sociedade civil e a luta contra a fome no Brasil (1993- 2003). *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 195-228, jan.-abr., 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/se/v20n1/v20n1a09.pdf>. Acesso em: 22 dezembro. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

POLLAN, M. *Regras da Comida: Um Manual da Sabedoria Alimentar*. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010. (obra completa)

SANTOS, C. R. A. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. *Editora UFPR História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/%EE%80%80historia%EE%80%81/article/viewFile/4643/3797>. Acesso em: 18 maio. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

SIDEKUM, A.; WOLKMER, A. C.; RADAELLI, S. M. *Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos*. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. (obra completa).

Educação Integral como política pública de acesso à Educação Ambiental Patrimonial¹⁴²

Educación Integral como política pública de acceso a la Educación Ambiental Patrimonial

Integral Education as a public policy of access to Heritage Environmental Education

Célia Souza da Costa¹⁴³

Resumo

A educação integral é uma política pública que aos poucos vem sendo incorporada na educação brasileira, o que gera transformações nas práticas pedagógicas, no currículo escolar e nos espaços de ensino e aprendizagem. Neste cenário, a escola abre possibilidades, para que além das disciplinas obrigatórias, também sejam oferecidas aos alunos oportunidades de conhecer, discutir e refletir sobre diversas temáticas, dentre elas está a Educação Ambiental Patrimonial. Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir como a educação integral possibilita o desenvolvimento paradigmático e prático da educação ambiental patrimonial. Deste modo, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, documental exploratório e de análise reflexiva. Para conceituar e refletir sobre a educação ambiental patrimonial foram eleitos os autores Marchette (2016), Florêncio et al. (2014), Florêncio (2015) e Riffel (2017). No âmbito da educação integral, analisamos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e contextualizamos essas informações com o aporte teórico apresentado por Pestana (2014) e Pinho e Peixoto (2017). Ademais, a pesquisa ressalta a importância da educação ambiental patrimonial no contexto escolar que exerce um papel fundamental na construção de um indivíduo social e ambiental, pois é por meio de atividades específicas da educação ambiental patrimonial que o discente aprimora a sua identidade cultural, as questões de pertencimento, do cuidado, de conservação e de preservação dos bens materiais e imateriais que se constituem enquanto patrimônio cultural.

Palavras-Chave: Educação Ambiental Patrimonial; Espaços de Ensino e Aprendizagem; Educação Integral. Política Pública.

Resumen

La educación integral es una política pública educativa que poco a poco viene siendo incorporada en la educación brasileña, lo que genera transformaciones en las prácticas pedagógicas, en el currículo escolar y en los espacios de enseñanza y aprendizaje. En este escenario, la escuela abre posibilidades, para que además de las disciplinas obligatorias, también sean ofrecidas a los alumnos oportunidades de conocer, discutir y reflexionar sobre diversas temáticas, entre ellas está la Educación Ambiental Patrimonial. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es discutir

¹⁴² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001. Agradecimentos ao Instituto Federal do Amapá (IFAP).

¹⁴³ Doutoranda em Educação (PUC/PR); Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Curitiba, Paraná, Brasil; celia.amapa@hotmail.com

cómo la educación integral posibilita el desarrollo paradigmático y práctico de la educación ambiental patrimonial. De este modo, la metodología utilizada fue la investigación cualitativa de cuño bibliográfico, documental exploratorio y de análisis reflexivo. Para conceptualizar y reflexionar sobre la educación ambiental patrimonial fueron elegidos los autores Florêncio et al. (2014), Florêncio (2015) y Riffel (2017). En el ámbito de la educación integral, analizamos documentos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y contextualizamos esas informaciones con el aporte teórico presentado por Pestana (2014) y Pinho y Peixoto (2017). Además, la investigación resalta la importancia de la educación ambiental patrimonial en el contexto escolar que desempeña un papel fundamental en la construcción de un individuo social y ambiental, pues es por medio de actividades específicas de la educación ambiental patrimonial que el alumnado perfecciona su identidad cultural, de pertenencia, de conservación y preservación de los bienes materiales e inmateriales que se constituyen como patrimonio cultural.

Palabras clave: Educación Ambiental Patrimonial; Espacios de Enseñanza y Aprendizaje; Educación Integral. Política Pública.

Abstract

Integral education is an educational public policy that has gradually been incorporated into Brazilian education, which generates transformations in pedagogical practices, in the school curriculum and in the teaching and learning spaces. In this scenario, the school opens possibilities, so that in addition to the obligatory subjects, students are also offered opportunities to meet, discuss and reflect on various themes, among them is Environmental Education. Therefore, the objective of this work is to discuss how integral education makes possible the paradigmatic and practical development of patrimonial environmental education. Thus, the methodology used was the qualitative research of a bibliographic, exploratory and reflective analysis. The authors Florêncio et al. (2014), Florêncio (2015) and Riffel (2017). Were elected in order to conceptualize and reflect on the patrimonial environmental education. In the context of integral education, we analyze official documents of the Ministry of Education and Culture (MEC) and contextualize this information with the theoretical contribution presented by Pestana (2014) and Pinho e Peixoto (2017). In addition, the research highlights the importance of patrimonial environmental education in the school context that plays a fundamental role in the construction of a social and environmental individual, since it is through specific environmental education activities that the student improves his cultural identity, issues of belonging, of conservation and preservation of the material and immaterial goods that constitute as cultural patrimony.

Keywords: Environmental Environmental Education; Teaching and Learning Spaces; Integral Education. Public policy.

1. Introdução

A Educação Ambiental Patrimonial (EAP) é um conceito em evolução e tem como intuito sensibilizar os indivíduos quanto à necessidade do cuidado, conservação, preservação e valorização do patrimônio cultural. Pois, a EAP possibilita o envolvimento da comunidade e desperta o sentimento de pertença, de identidade, requisitos fundamentais à convivência harmônica com os bens culturais, assim como para o repasse deste patrimônio às presentes e futuras gerações.

Neste sentido, a EAP se apresenta no ambiente escolar como um tema transversal que perpassa especialmente as disciplinas de Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, sendo uma temática que também é interdisciplinar. No viés da educação integral, o Programa

Mais Educação surge para apoiar a ampliação do tempo dos discentes na escola e dentre as atividades propostas neste Programa está a EAP.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é discutir como a educação integral possibilita o desenvolvimento paradigmático e prático da educação ambiental patrimonial. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, documental exploratório e de análise reflexiva.

2. Percurso metodológico

Para Flick (2009, p.28), “o interesse pela abordagem qualitativa geralmente se concentra em desenvolver uma teoria a partir do material empírico e analisá-lo”. Creswell (2010, p. 206) diz que a pesquisa qualitativa é ampla, pois “[...] emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados”.

De acordo com Severino (2010, p.70), “a documentação bibliográfica constitui um acervo de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinados assuntos, dentro de uma área do saber”. A utilização das referências bibliográficas é importante para nortear o tema que está sendo discutido. Como assegura Severino (2010, p.134) “[...] a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessam especificamente ao assunto tratado”.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2010, p.30) explica que este tipo de investigação é realizada de forma ampla em todas as ciências sociais e se aproxima da pesquisa bibliográfica, a diferença é que “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc”. Gil (2010, p.59) complementa que a leitura exploratória tem como objetivo “verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”.

Neste ínterim, a análise reflexiva se embasa em Gray (2012, p.403) que diz “a reflexividade envolve o entendimento de que o pesquisador não é um observador neutro, estando implicado na construção do conhecimento”. Nesta perspectiva, a análise reflexiva busca discutir o tema estudado, especialmente sobre os conceitos e despertar em outros pesquisadores o desejo de conhecer mais sobre o assunto, com o objetivo de contribuir para a tessitura epistemológica.

3. Educação Integral e o Programa Mais Educação na Escola

Historicamente no Brasil, Pestana (2014) afirma a educação integral é citada pela primeira vez como política pública no Manifesto dos Pioneiros em 1932. A partir daí a educação integral foi se constituindo enquanto política educacional. Segundo Pinho e Peixoto (2017, p. 197, 198) “o conceito de Educação Integral vem ganhando cada vez mais espaço em debates públicos, como proposta educacional para o país, na busca pelo desenvolvimento pleno de indivíduos em suas diferentes dimensões”.

Para Pestana (2014) na atual conjuntura da educação brasileira, a educação integral caminha para a vertente contemporânea que se constitui por políticas públicas sociais como ações e programas integradas com a ampliação da permanência do aluno na escola. Sendo que, a concepção contemporânea da educação integral está voltada à proteção social do indivíduo.

Atualmente, Pinho e Peixoto (2017, p.199) vislumbram o fortalecimento da educação integral com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) como um documento pautado pela “flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar [...]. Além disso, Pinho e Peixoto afirmam que “a LDB, outras leis (ECA) e a própria Constituição compõem a legislação que dispensam atenção no sentido de fortalecer a concepção da educação como direito social fundamental”.

No que concerne a concepção de educação integral, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2018) se trata de “opção por um projeto educativo integrado”, no qual os estudantes “são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões”. Isso significa que abrange o desenvolvimento intelectual, físico, da saúde, afetivo, ético e cultural “para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos [...]”.

Neste sentido, é importante evidenciar que a educação brasileira aderiu a concepção contemporânea, tanto que Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Cita o documento que “constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (MEC, 2018).

Para integrar o Programa Mais Educação, as escolas públicas deveriam assinar o termo de adesão até o ano de 2014 por meio do site do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE

Interativo). De acordo com o Manual Operacional da Educação Integral (MEC, 2014), as atividades formativas oferecidas são divididas por macrocampos.

Em 2016, o MEC criou o Programa Novo Mais Educação por meio da Portaria nº11.144/2016, reconhecida pela Resolução FNDE nº5/2016. Este novo programa “É uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (MEC, 2018). Além das atividades com acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, também foram inseridas atividades nos macrocampos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contraturno escolar, dentre estas atividades está a Educação Patrimonial.

4. Educação Ambiental Patrimonial: uma possibilidade educativa na educação integral

A Educação Ambiental Patrimonial, mais conhecida como Educação Patrimonial, segundo Marchette (2016, p.89) “é um processo de aprendizagem que se realiza mediante a utilização dos bens culturais, de natureza material e imaterial, como recursos educacionais”. Essa atividade educativa “permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente”.

Conforme Florêncio (2015, p.24) “a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades [...] para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo”. A Educação Ambiental Patrimonial se apresenta como um ato de resistência, “evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas [...] e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade”.

Para Riffel (2017, p.49,50), a educação ambiental patrimonial “tem um papel decisivo no processo de preservação e valorização do patrimônio cultural, pois ela possibilita extrapolar as usuais abordagens acerca da preservação do patrimônio”. Isso significa que os sujeitos que convivem com estes patrimônios devem estabelecer “relações efetivas de conhecimento e preservação de suas práticas culturais”.

Não se trata de uma tarefa fácil, mas possível de ser praticada, pois Riffel (2017, p. 50) menciona que “a preservação dos bens culturais deve consistir em práticas sociais que precisam estar inseridas nos contextos culturais e nos espaços de vida das pessoas”. Porém, é fundamental que as pessoas ressignifiquem esses bens, que os reconheçam como parte do cotidiano, possibilitando momentos formativos, como na educação formal via contexto escolar.

Foi neste sentido de aproximar a escola do patrimônio cultural que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) estabeleceu uma parceria com o MEC. Florêncio et al. (2014, p.29) explicam que a política de Educação Patrimonial do IPHAN está estruturada em três eixos de atuação: Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal; Gestão compartilhada das ações educativas; e Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial.

A educação formal, segundo Gohn (2006, p.2) se constitui enquanto “espaços do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”. Além dos mais, a “educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado”. Também necessita de “uma organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc [...], divide-se por idade/ classe de conhecimento”, é a escola que conhecemos.

É na educação formal, no espaço escolar historicamente estabelecido por uma série de critérios e normas que surge o Programa Mais Educação (2007) criado pelo MEC, que em 2011 lançou o livro Programa Mais Educação Passo a Passo. Segundo este livro, o Programa Mais Educação é uma “estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais [...]” (MEC, 2011, p.6).

Na primeira fase do Programa Mais Educação (2007) a Secretaria de Educação Básica (SEB) via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) elegiam escolas que apresentavam baixo índice de rendimento por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) para que fossem contemplados pelo Programa Mais Educação visando a ampliação da jornada escolar e a melhoria do rendimento dos alunos, com os seguintes macrocampos:

“1. Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. Esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde 8. Comunicação e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica” (MEC, 2011, p.8).

No entanto, a educação patrimonial ainda não tinha conquistado grande espaço no Programa Mais Educação, isso somente aconteceu somente em 2011. Quando se estabeleceu a parceria entre o IPHAN e o MEC, “a Educação Patrimonial passou a integrar o macrocampo Cultura e Artes, na ocasião do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial – II ENEP, realizado em Ouro Preto (MG), em julho de 2011” (IPHAN, 2014, p.33).

A partir da inclusão da Educação Patrimonial no Programa Mais Educação, para apoiar as atividades teóricas e práticas na escola, o IPHAN produziu uma série de materiais, dentre eles estão o livro Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação (2011); Educação Patrimonial: manual de aplicação do Programa Mais Educação (2013); Fichas de inventário (2013).

A partir da experiência do Programa Mais Educação, o MEC revisou essa política pública educacional e lançou em 2016 o Programa Novo Mais Educação com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...], mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (MEC, 2018).

Apesar do enfoque maior do Programa Novo Mais Educação estar voltado para o ensino de português e matemática, a política educacional manteve o desenvolvimento de atividades nas áreas de cultura, artes, esportes e lazer. Dentre as atividades está a educação patrimonial. O Caderno de Orientações Pedagógicas versão II do Programa Novo Mais Educação (2018, p.50) diz que alguns materiais podem ser adquiridos para dar suporte as atividades escolhidas, levando em consideração as atividades eleitas no plano escolar.

No campo de cultura e artes, a educação patrimonial pode adquirir os seguintes materiais: “aquisição de material para confecção dos diferentes produtos realizados pelos estudantes (exposição, cartazes, pinturas, etc.); cartucho colorido de impressora ou serviço de impressão; fichários; serviço de transporte dos estudantes para saídas de campo” (MEC,2018,p.50).

Enfim, a política pública educacional Programa Mais Educação foi um passo importante para a inserção do eixo educação patrimonial no contexto escolar brasileiro. Mediante toda a

trajetória da educação patrimonial, com a gerência do IPHAN, com o apoio de pesquisadores da área, monitores, educadores ambientais patrimoniais foi possível que a educação patrimonial ganhasse visibilidade na vertente da educação integral ao ponto de integrar o rol de atividades disponibilizados pelos macrocampos dos Programas Mais Educação (2007/2016) com intuito de se firmar na educação formal.

5. Conclusões

A Educação Ambiental Patrimonial (EAP) necessita ser difundida em toda a sociedade, especialmente nos âmbitos da educação, formal, informal e não-formal. No contexto da educação formal, a inserção da educação patrimonial como um macrocampo integrante do Programa Mais Educação (2007) e mais tarde no Programa Novo Mais Educação (2016) foi uma conquista. Assim, este trabalho contribui para a difusão desta temática, especialmente para o compartilhamento epistemológico do termo EAP.

Como resultados, a EAP surge com o objetivo de empoderar e despertar a comunidade para o cuidado, preservação e conservação dos bens patrimoniais, pois o sentimento de pertença é formado a partir do momento que a temática patrimonial envolve afetivamente e socialmente os sujeitos. Quanto as limitações, a EAP ainda é um termo em construção, há autores que a intitulam como Educação Patrimonial (EP) e Educação Patrimonial Ambiental (EPA), portanto é um campo fértil para o desenvolvimento de termos que convergem para um único objetivo: educar para a valorização, preservação e conservação do patrimônio cultural.

É necessário salutar, o quanto a educação integral tem contribuído para que educação ambiental patrimonial seja conhecida e praticada no âmbito da educação formal. A partir desta constatação, se torna importante que os investigadores das mais diversas áreas pesquisem sobre iniciativas que envolvam a EAP, com o objetivo de socializar iniciativas práticas sobre a questão ou até mesmo ampliar a discussão sobre os termos empregados voltados à educação patrimonial.

Referências

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 191 p.

FLORÊNCIO, S.R.R. *Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais*. In: PINHEIRO, A.R.S. (Org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Seculfor/IPHAN, 2015. p. 21-30.

FLORÊNCIO, S.R.R. et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014. 65 p.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GOHN, M.G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, 2006.

GRAY, D.E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012. 486 p.

Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014. 62 p.

PESTANA, S.F.B. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, p.24-34, jan./jun.2014. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PINHO, M.J.; PEIXOTO, E.R.B. A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, p. 197-216, jan./jun. 2017. ISSN 2238-6084. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1293/90>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Educação Integral*. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 julho 2018.

_____. *Programa Mais Educação: passo a passo*. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=down%20load&alias=8168epassoapassomaiseducacao18042011pdf&category_slug=junho2011%20pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dezembro 2018.

_____. *Histórico-Mais Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-sp-778261474/116quemquem1534541290/sebeducacaobasica2024241802/41181%20historico-mais-educacao>. Acesso em: 15 julho 2018.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/link-de-noticias/33-manual-operacional-de-educacao-integral-2014>. Acesso em: 15 julho 2018.

_____. *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas versão II.2018*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 julho 2018.

_____. *Programa Novo Mais Educação*. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/historico-mais-educacao>. Acesso em: 15 julho 2018.

RIFFEL, R. Educação Patrimonial e os processos educativos: referências culturais como espaços de ensino-aprendizagem na educação básica. *Revista História UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco*, [S.l.], v. 4, n. 07, p. 47-59, jan./jun 2014. ISSN 2359-2370. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/968/897>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010. 302 p.

Educação Ambiental Patrimonial: um conceito em construção¹⁴⁴

Educación Ambiental Patrimonial: un concepto en construcción

Patrimonial Education Environmental: a concept in construction

Célia Souza da Costa¹⁴⁵

Resumo

A Educação Ambiental Patrimonial é mais conhecida como Educação Patrimonial. Trata-se de um conceito que está em evolução, especialmente no Brasil podendo ser utilizada nos âmbitos formais, informais e não-formais educativos. Epistemologicamente é um termo em construção que necessita ser difundido. No Brasil, a maior parte das obras acerca do patrimônio cultural são fomentadas por publicações via Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que adere ao termo Educação Patrimonial. O Brasil, assim como em outros países da América Latina possuem culturas e tradições específicas que necessitam serem cuidadas, protegidas, preservadas e conservadas por meio da educação ambiental patrimonial, pois as intervenções e ações patrimoniais estão voltadas para o gerenciamento dos bens culturais materiais e imateriais, portanto do patrimônio cultural. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância da educação ambiental patrimonial enquanto conceito teórico. Para isso, utilizou-se como metodologia, a pesquisa qualitativa de cunho teórico bibliográfico por meio da leitura analítica e interpretativa. Dentre os autores que embasam a discussão acerca da educação ambiental patrimonial estão Grunberg, Horta e Monteiro (1999), Grunberg (2007), Paes (2013), Florêncio (2014) e Riffel (2017). Já em relação à educação formal, informal e não-formal destaca-se Maria da Glória Gohn (2006). No viés da educação ambiental Loureiro (2004) e sobre o meio ambiental cultural Fiorillo (2015) que embasam a formação da concepção epistemológica da Educação Ambiental Patrimonial.

Palavras-Chave: Educação Ambiental Patrimonial; Educação formal, informal e não-formal; Patrimônio Cultural; Epistemologia.

Resumen

La Educación Ambiental Patrimonial es más conocida como Educación Patrimonial. Se trata de un concepto que está en evolución, especialmente en Brasil, que puede ser utilizado en los ámbitos formales, informales y no formales educativos. Epistemológicamente es un término en construcción que necesita ser difundido. En Brasil, la mayor parte de las obras acerca del patrimonio cultural son fomentadas por publicaciones vía Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) que se adhiere al término Educación Patrimonial. Brasil, así como en otros países de América Latina, poseen culturas y tradiciones específicas que necesitan ser cuidadas, protegidas, preservadas y conservadas a través de la educación ambiental patrimonial, pues las intervenciones y acciones patrimoniales están orientadas hacia el manejo de los bienes culturales materiales e inmateriales, por lo tanto del patrimonio cultural. El objetivo de este trabajo es discutir sobre la importancia de la educación ambiental patrimonial como concepto teórico. Para ello, se utilizó como metodología, la investigación cualitativa de cunho

¹⁴⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001. Agradecimentos ao Instituto Federal do Amapá (IFAP).

¹⁴⁵ Doutoranda em Educação (PUC/PR); Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Curitiba, Paraná, Brasil; celia.amapa@hotmail.com.

teórico bibliográfico por meio de la lectura analítica e interpretativa. Entre los autores que fundamentan la discusión acerca de la educación ambiental patrimonial están Florencio (2015), Grunberg (2007), Tolentino (2012), Peregrino (2012), Scifoni (2012). En cuanto a la educación formal, informal y no formal se destaca María de la Gloria Gohn (2006). En el sesgo de la educación ambiental Loureiro (2004) y sobre el medio ambiente cultural Fiorillo (2015) que fundamentan la formación de la concepción epistemológica de la Educación Ambiental Patrimonial.

Palabras clave: Educación Ambiental Patrimonial; Educación formal, informal y no formal; Patrimonio cultural; Epistemología.

Abstract

Patrimonial Environmental Education is better known as Patrimonial Education. It is a concept that is evolving, especially in Brazil and can be used in the formal, informal and non-formal educational environments. Epistemologically it is a term under construction that needs to be diffused. In Brazil, most works on cultural heritage are promoted by publications through the Institute of National Historical and Artistic Heritage (IPHAN), which adheres to the term Patrimonial Education. Brazil, as in other Latin American countries, has specific cultures and traditions that need to be cared for, protected, preserved and preserved through heritage environmental education, since the interventions and patrimonial actions are directed to the management of material and immaterial cultural assets, therefore of the cultural patrimony. The objective of this work is to discuss the importance of patrimonial environmental education as a theoretical concept. For this, the qualitative research of theoretical bibliographic basis was utilized as a methodology through analytical and interpretative reading. Among the authors who support the discussion about heritage environmental education are Florencio (2015), Grunberg (2007), Tolentino (2012), Peregrino (2012), Scifoni (2012). Regarding formal, informal and non-formal education, Maria da Glória Gohn (2006) stands out. In the bias of the environmental education Loureiro (2004) and on the environmental environment Fiorillo (2015) that support the formation of the epistemological conception of Environmental Environmental Education.

Keywords: Environmental Environmental Education; Formal, informal and non-formal education; Cultural heritage; Epistemology.

1. Introdução

Com o advento da política de educação ambiental, o tema educação patrimonial se difunde, principalmente por meio das ações e intervenções promovidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), poder público e demais organizações da sociedade civil. Pois, a educação patrimonial é fundamental para o cuidado, preservação e conservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Segundo Paes (2013, p.30) existe uma “tentativa de estabelecer um marco zero para a ‘educação patrimonial’, fixando uma data de nascimento (1983)”, na cidade de Petrópolis, no Museu Imperial. No Brasil, as publicações sobre educação patrimonial foram impulsionadas pelo IPHAN com mais intensidade a partir dos primeiros anos do século XXI. Tanto que dezenas de livros, manuais, revistas, cartilhas e outros materiais estão disponíveis no site do IPHAN. Porém, o ponto de partida teórico acerca da educação patrimonial se deu através de

uma produção de autoria de Maria de Lourdes Parreira, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro intitulada Guia Básico da Educação Patrimonial publicada em 1999.

Vale ressaltar que questões voltadas para o patrimônio cultural são discutidas desde 1937 quando foi fundado o IPHAN, já que essa instituição surgiu com o propósito de promover e realizar “[...] ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas” (FLORÊNCIO et al., 2014, p.5).

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância da educação ambiental patrimonial enquanto conceito teórico. Enquanto alguns teóricos tratam o conceito somente como educação patrimonial (EP), outros aderem ao conceito Educação Patrimonial Ambiental (EPA), pessoalmente devido minha formação em Direito Ambiental e Políticas Públicas¹⁴⁶ e toda trajetória de estudos prefiro utilizar o termo Educação Ambiental Patrimonial (EAP), questão epistemológica que será fundamentada ao longo desta produção.

2. Metodologia qualitativa: instrumento que possibilita a discussão teórica

Segundo Creswel (2014, p. 49), “a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos [...] atribuem a um problema social humano”. A respeito da pesquisa qualitativa, Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p.28, 29) explicam que “não basta propor uma resposta metodológica que resolva o problema ou propor uma prática de estudos tecnicamente aceitável; é necessário que um efeito de situação permita uma apropriação social [...] de forma a permitir, em um segundo momento, sua difusão”.

No viés da pesquisa qualitativa, Gray (2012, p.84) defende a importância da pesquisa de cunho bibliográfico, já que ela produz “a capacidade de outros pesquisadores de aprofundar os estudos que vieram antes”, para esse movimento se dá o nome de ‘geratividade’ e isso “ajuda a desenvolver a integridade e a sofisticação em pesquisa”. Porém, Gray (2010, p.84) admite que

¹⁴⁶ Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá, na qual defendeu a dissertação intitulada Patrimônio Cultural do Amapá: o caso das Louceiras do Maruanum em observância ao Princípio da Equidade Intergeracional.

é mais complicado ocorrer a geratividade “em campos que ainda não estejam bem estabelecidos ou onde o conhecimento for fragmentado ou contestado”.

Como este estudo está baseado em pesquisas anteriores sobre o tema Educação Patrimonial, se optou em utilizar a leitura analítica do material, que de acordo com Gil (2010, p.59,60) “[...] a postura do pesquisador, nesta fase, deverá ser a de analisá-los como se fossem definitivos. A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações [...] de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”.

No que concerne à leitura interpretativa, Gil (2010, p.60) diz que “[...] tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para qual se propõe uma solução. Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos [...]”.

3. O que é educação patrimonial? Qual a convergência com a educação formal, não-formal e informal?

Na ótica de Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.4), a educação patrimonial é “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Portanto, as ações e intervenções voltadas à educação patrimonial devem propiciar “o contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados”.

Nesta linha de pensamento, Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.4) informam que a educação patrimonial busca sensibilizar as pessoas através “[...] de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos [...]”.

Na concepção de Grunberg (2007, p.5) a Educação Patrimonial é “um o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. Para as práticas de educação patrimonial, Grunberg (2007, p.6) menciona que a metodologia da educação patrimonial está dividida em quatro partes: observação (percepção sensorial, exploratória); registro (desenhos, descrições, mapas, fotos); exploração (discussões, questionamentos, análise do bem cultural) e a apropriação (recriação do bem, releitura).

Segundo Grunberg (2007, p.6) “a aplicação desta metodologia desenvolve atividades que levam os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural”. Então, a educação ambiental patrimonial para alcançar estes objetivos tem como traço a processualidade, é uma atividade processual que envolve tempo e continuidade para surtir efeitos educativos. É necessário planejamento, reflexão e avaliação permanente para conduzir as atividades educativas.

Florêncio et al. (2014, p.19) afirmam que para o Centro de Educação Patrimonial (CEDUC/IPHAN) a Educação Patrimonial é formada por “todos os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações”. Por si só, o objetivo da educação patrimonial é gerar reconhecimento, cuidado, valorização e preservação do patrimônio cultural.

Como uma dinâmica cíclica, Florêncio et al. (2014, p. 19) mencionam que segundo o CEDUC/IPHAN, a educação patrimonial é constituída por “processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, [...] pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais [...]”.

A esse respeito, Riffel (2017, p.50) diz que o papel da educação patrimonial é “promover ações educativas que tenham como premissa a identificação de expressões culturais locais e territoriais e precisa, sobretudo, compreender os espaços públicos e comunitários como espaços formativos”. O objetivo da educação patrimonial é antes de tudo é “construir mecanismos que agenciem a valorização dos bens culturais junto às comunidades, essas práticas potencializam o estabelecimento e fortalecimento de vínculos das comunidades com seus patrimônios”.

Certamente, a educação patrimonial pode praticada nos mais diversos ambientes sociais, ela não é uma ação específica e unicamente de responsabilidade do âmbito escolar, ela pode circular na educação formal, informal e não-formal. Logo, há uma convergência entre e educação patrimonial e essas três formas de educação.

Para auxiliar na diferenciação entre estes tipos de educação, Gohn (2006a, p.2) classifica a educação formal como “aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, ou seja, é a educação oferecida na escola. Assim, Gohn explica que “a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definido previamente”. Os objetivos da educação formal são “relativos ao ensino e aprendizagem de

conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, [...] formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências [...]”.

Já a educação informal, segundo Gohn (2006b, p.28) é “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização- na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Neste liame, a educação informal na visão de Gohn (2006a, p.2) “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos [...] que pertence por herança [...]”. Deste modo, “a educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos”.

No que concerne à educação não-formal, Gohn (2006a, p.2) diz que é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. O intuito desta forma de educação “é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo”. Ademais, a educação não-formal apesar de não ter objetivos específicos, ela tem “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes [...] situa-se no campo da Pedagogia Social- aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes [...]”.

Sendo assim, tanto a educação formal, informal e não-formal com todas as suas características e intenções formativas específicas podem ser meios para a aplicabilidade da educação ambiental patrimonial. Deste modo, cada ação conforme o tipo de educação que se pretende trabalhar surtirá efeitos distintos, mas que culminará para a mesma meta que é a proteção, o cuidado, a preservação e a perpetuação dos bens culturais e patrimônios existentes em uma comunidade.

4 . Por que utilizar o termo Educação Ambiental Patrimonial?

A educação patrimonial atribuída neste trabalho como Educação Ambiental Patrimonial (EAP) começou a ganhar novos contornos após a conclusão da minha dissertação e se tornou mais presente na construção do projeto de pesquisa para o doutorado. Com os estudos e

pesquisas voltadas para o direito ambiental, um dos assuntos estudados foi a educação ambiental que pode ser vislumbrada de múltiplas formas, mas nesta produção se optou pelo viés jurídico e educacional por meio da educação ambiental.

Pois, a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 (art. 225, art.182, art. 216, art. 200, dentre outros) contempla o meio ambiente em cinco dimensões: natural, artificial, cultural, do trabalho e mais recentemente do patrimônio genético (FIORILLO, 2015). Sobre isso, Loureiro (2012, p. 87) destaca que é a partir dos anos oitenta que a educação ambiental ganha visibilidade devido a “sua inclusão na Constituição Federal de 1988”.

No artigo 216 da Constituição Federal de 1988, fazem parte do rol de patrimônio cultural brasileiro “[...] os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Como assinala Fiorillo (2015, p.430) “a Constituição não faz restrição a qualquer tipo de bem, de modo que podem ser materiais ou imateriais, singulares ou coletivos, móveis ou imóveis”. A todos esses bens culturais é garantida a proteção, sejam elas de origem natural ou de intervenção humana. Porém, para que “um bem seja considerado como patrimônio histórico é necessária a existência de nexos vinculante com a identidade, a ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Então, o meio ambiente cultural, assim como as outras dimensões ambientais precisam de intervenção educacional para que haja o cuidado, a conservação e preservação dos bens culturais tutelados. Daí surge, a educação ambiental que é constituída por “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo” [...] (BRASIL, 1999).

A educação ambiental também pode ser conceituada como “uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas [...], que têm no ‘ambiente’ e na ‘natureza’ categorias centrais e identitárias” (LOUREIRO, 2004, p.66).

Neste enfoque, vale ressaltar que para Loureiro (2012, p.86) “a educação ambiental não é a busca da linguagem universal e única, mas o desafio constante de entender a relação entre o particular e o universal”. Isso significa que a educação ambiental emancipatória e crítica tem

como característica ultrapassar certos conceitos hierarquizados do que é ciência, com o olhar voltado a valorização dos conhecimentos populares, o que possibilitam “rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade”.

Sendo assim, EAP é uma vertente da educação ambiental, voltada para o cuidado, conservação e preservação específica do meio ambiente cultural que permanece interligado com os outros meios ambientes (natural artificial, do trabalho, genético), mas que tem um tratamento diferenciado voltado para os bens culturais materiais e imateriais que se constituem enquanto patrimônio cultural. Enquanto conceito teórico epistemológico, a educação ambiental patrimonial como termo adere a educação ambiental e aos preceitos jurídicos de patrimônio cultural, tornando-se uma vertente da educação ambiental.

5. Conclusões

A intenção deste trabalho se concentrou em compartilhar um conceito em construção que é a Educação Ambiental Patrimonial (EAP). Como não há um consenso de termos quando se trata da Educação Patrimonial, defendo o termo EAP, que engloba o patrimônio cultural como parte do meio ambiente e se apresenta de forma múltipla e podendo ser utilizada de acordo com a realidade que é observada.

A maior vantagem em utilizar o conceito EAP é reconhecer que o patrimônio cultural está associado com o meio ambiente, portanto também é objeto da educação ambiental que está embasada nas legislações brasileiras. Quanto as limitações, o termo EAP ainda é pouco utilizado e se encontra em processo embrionário e gestacional. Por sua vez, a EAP não deve ser confundido com a Educação Patrimonial Ambiental (EPA), termo estudado pelo Grupo de Pesquisas em Estudos em Educação Patrimonial Ambiental (GEPAM) que está ancorada na educação ambiental, representações sociais, na fundamentação de Paulo Freire e na educação formal e não-formal (BARROS, 2015; BARROS, MOLINA e SILVA, 2011).

Apesar da EPA ser distinta da EAP, a EAP enquanto conceito converge com a EPA quando se trata da educação ambiental, das representações sociais e da epistemologia Freiriana, e se diferencia porque tem como parâmetro a legislação ambiental, de cunho jurídico e a educação em três níveis: formal, informal e não-formal. Sendo assim, a EAP como um conceito é um campo convidativo para que mais pesquisadores e investigadores busquem contribuir para

o fortalecimento conceitual, especialmente com a aderência do termo em suas escritas acadêmicas.

Referências

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. *Os métodos qualitativos*. Tradução Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2010. 147 p.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei nº 9.795/1999. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 16 julho 2018.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 dezembro 2018.

BARROS, J.V; MOLINA, M.D.; SILVA, M.F.V. Evoluindo com a construção de um novo conceito-educação patrimonial ambiental- a partir das reflexões da educação patrimonial e ambiental com vistas a ampliação do campo metodológico desse contexto. *Fórum Ambiental da Alta Paulista*, [S.l.], v. 07, n.06, p. 982-993, out. 2011. ISSN 1980-0827. Disponível em: http://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/173. Acesso em: 15 dez. 2018.

BARROS, J. Construção teórico metodológica da educação patrimonial ambiental a partir da meta análise de dissertações produzidas pelo grupo GEPAM. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Curitiba, 2015.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

FLORÊNCIO, S.R.R. et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014. 65 p.

FIORILLO, C.A.P. Curso de direito ambiental brasileiro. 16. Ed. São Paulo, Saraiva, 2015. 1040 p.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GOHN, M.G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2006a.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 4, n. 07, p.27-38, jan./mar.2006b. ISSN 1809-4465. Disponível

em:<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GRAY, D.E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012. 486 p.

GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007. 24 p.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: Museu Imperial/IPHAN/MINC, 1999. 69 p.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação ambiental transformadora*. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.65-84.

_____. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 147 p.

PAES, D.L.N. *Sob os signos das boiadas: da pesquisa à educação patrimonial* In: TOLENTINO, A.B. (Org.). *Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades*. João Pessoa: IPHAN, 2013. p. 32-41.

RIFFEL, R. Educação Patrimonial e os processos educativos: referências culturais como espaços de ensino-aprendizagem na educação básica. *Revista História UNICAP-Universidade Católica de Pernambuco*, [S.l.], v. 4, n. 07, p. 47-59, jan./jun 2014. ISSN 2359-2370. Disponível em:<http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/968/897>. Acesso em: 15 dez. 2018.

**RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA:
relatos de um adoecimento**¹⁴⁷

*RELACIONES DE PODER Y CULTURA DE LA ESCUELA:
relatos de una enfermedad*

*RELATIONSHIPS OF POWER AND CULTURE OF SCHOOL:
reports of an illness*

Aparecida Eliane da Silva¹⁴⁸

Resumo

Este estudo advém de uma pesquisa de mestrado em andamento que analisa no campo interdisciplinar as causas da *Síndrome de Burnout*, em professores, através do estudo das relações de poder e cultura da escola. Nessa perspectiva, concebe a história oral como metodologia de pesquisa e na temporalidade da história de vida enfatiza o campo laboral como recorte. Desse modo, tendo como sujeitos professores aposentados da rede de ensino estadual e municipal de Araguaína, a análise utiliza, na entrevista temática, instrumentos de gravação e escrita para investigar até que ponto a natureza das relações de poder na escola contribui para desvirtuar a natureza educativa/humanista da instituição escolar. Ademais, visando apresentar considerações pertinentes sobre a *Síndrome de Burnout* em professores aos órgãos da educação e classe docente, no que tange a inserção social, esta pesquisa reveste-se de significativa importância para o campo educacional e acadêmico.

Palavras-chave: Relações de poder, cultura da escola, *Síndrome de Burnout*.

Resumen

Este estudio proviene de una investigación de maestría en curso que analiza en el campo interdisciplinario las causas del Síndrome de Burnout, en profesores, a través del estudio de las relaciones de poder y cultura de la escuela. En esa perspectiva, concibe la historia oral como metodología de investigación y en la temporalidad de la historia de vida enfatiza el campo laboral como recorte. El análisis utiliza, en la entrevista temática, instrumentos de escritura y escritura para investigar hasta qué punto la naturaleza de las relaciones de poder en la escuela contribuye a desvirtuar la naturaleza educativa / humanista de la institución escolar. Además, visando presentar consideraciones pertinentes sobre el Síndrome de Burnout en profesores a los órganos de la educación y clase docente, en lo que se refiere a la inserción social, esta investigación reviste una significativa importancia para el campo educativo y académico.

¹⁴⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁴⁸ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) - Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína, Estado do Tocantins, região norte do Brasil. apelianesilva@hotmail.com

Palabras clave: Relaciones de poder, cultura de la escuela y Síndrome de Burnout.

Abstract

This study stems from an ongoing master's degree research that analyzes the causes of Burnout Syndrome in teachers through the study of power relations and school culture in the interdisciplinary field. From this perspective, he conceives oral history as a research methodology and in the temporality of life history emphasizes the field of work as a cut. Thus, having as subjects retired teachers of the state and municipal education network of Araguaína, the analysis uses, in the thematic interview, recording and writing instruments to investigate the extent to which the nature of the power relations in the school contributes to the distortion of the educational / humanistic nature of the school institution. In addition, aiming to present pertinent considerations about Burnout Syndrome in teachers to the education organs and teaching class, regarding social insertion, this research is of significant importance for the educational and academic field.

Keywords: Power relations, Culture of school, *Burnout Syndrome*.

1. Introdução

O estudo da temática deste trabalho parte do entendimento de que a escola é não apenas um espaço de aprendizagem que busca a aceitação das diferenças, mas também lugar de conflitos e tensões resultantes do confronto de multiplicidades culturais de dimensões e mudanças contínuas que necessitam ser discutidas abertamente.

Já se sabe que objetivos e metas da educação, no interior da perspectiva de sua inserção na vida social, se modificam ao longo do tempo e do espaço através das transformações sociais em diferentes contextos. Cada sociedade ao longo dos séculos institui um sistema educacional no propósito de atender finalidades sociais determinadas. Sendo assim, refletindo a própria instituição da sociedade, entende-se que no sistema educacional as transformações dos processos educativos ocorrem de maneira intencionalizada, formalizada e que ofuscam o pensamento transcultural. Nesta condição de ofuscamento, é preciso deixar claro que em situações difusas e na escola “o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se se é capaz de um pensamento verdadeiramente “transcultural”” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Norteados por essa perspectiva, prioriza-se a concepção de que para se fugir do pensamento de que as ações educativas se realizam apenas nas perspectivas de técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* e se fazer uma análise da escola se faz necessário se conseguir

trazer a tona as dimensões pessoais (culturais), simbólicas e políticas presentes no cotidiano da vida escolar. Para tal, se torna importante notar a escola como sendo um território onde ocorre o exercício das territorialidades a presença dos elementos basilares, ou seja, “as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade” e que estas se “interagem-se, fundem-se uma as outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável” (SAQUET, 2007, p. 158). Nesse sentido, entende-se o território na visão de “espaço onde se projetou o trabalho (...) e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder”, ou seja, de fato “o poder se enraíza no trabalho” (RAFFESTIN, 1993, p. 144 e 56).

Com essa visão, esta análise considera importante destacar nas inter-relações de trabalho escolar a cultura da escola, cultura escolar, cultura docente. Porém visualiza no estudo da cultura da escola e das relações de poder uma oportunidade compreender relatos de adoecimento do professor. Seguindo esse caminho se objetiva compreender a importância da cultura da escola nas interrelações que ocorrem na instituição escolar; entender a cultura da escola a partir do estudo dos processos de dominação; investigar através dos relatos dos professores possíveis interligações entre pedidos de remoção, afastamento e a *Síndrome de Burnout*.

Para este fim, se torna importante ressaltar que o termo *Burnout* vem do idioma inglês “*burn*” (queimar) e “*out*” (exterior), significa “queimar de dentro para fora” (KNAPIK, 2006, p. 209) e que uma síndrome em si não é uma doença, mas sim uma condição médica que reúne sintomas próprios de uma doença. O Ministério da Saúde do Brasil, sobre esta condição de adoecimento, afirma que a “relação da *síndrome de burn-out* ou do *esgotamento profissional* com o trabalho, segundo a CID-10, poderá estar vinculada aos “fatores que influenciam o estado de saúde: (...) riscos potenciais à saúde relacionados com circunstâncias socioeconômicas e psicossociais” ” (2001, p. 192).

Nesse raciocínio, na busca de entender a que teor as questões relacionais que interferem na permanência salutar do professor em sala de aula considera-se que “para a investigação das relações saúde-trabalho-doença, é imprescindível considerar o relato dos trabalhadores, tanto individual quanto coletivo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 29). Entende-se que de fato “apenas os trabalhadores sabem descrever as reais condições, circunstâncias e imprevistos que ocorrem no cotidiano e são capazes de explicar o adoecimento” (Idem) e acredita-se que os relatos dos professores sobre sua carreira, suas

experiências dentro do ambiente escolar constitui fonte de apoio para a investigação da hipótese de que a natureza das relações de poder na escola contribui para desvirtuar a natureza educativa/humanista da instituição escolar.

Considera-se o exercício de ouvir o participante sobre sua carreira, em sua privacidade, como um exercício da liberdade de expressão; o ato do participante escrever sobre suas experiências como oportunidade para um direcionamento ímpar para reflexões e análise da visão e versão dos professores participantes sobre o objeto de estudo e as perspectivas da carreira de professor através do resgate das memórias do convívio com alunos e colegas de trabalho expressadas num diálogo entre entrevistado/entrevistador e na produção de um texto corrido.

Nesse sentido, tendo a história oral, como metodologia de pesquisa, detentora da capacidade produtora dos conhecimentos históricos com qualidade científica para o estudo das relações de poder e cultura da escola, esta investigação concebe, na temporalidade da História de Vida dos professores, o campo laboral e suas relações como recorte para a realização da entrevista temática. Sob essa ótica, a escolha do método História de Vida serve de apoio à busca por entender até que ponto as relações de poder desvirtuam um relacionamento humano sadio no campo educacional.

Dessa forma, pode-se inferir que se faz relevante sublinhar que no tange importância desse estudo e sua inserção social este trabalho se reveste de significativa relevância para o campo educacional e acadêmico.

2- A cultura da escola e os processos de dominação: distinções e significados

A educação se enquadra em uma das temáticas mais discutidas na sociedade brasileira. Pesquisas, conferências, fóruns permeiam o tema educação de maneira que, por vezes, nos parece que já se discutiu de tudo. Embora tenha se intensificado estudos pertinentes sobre a escola, vale dizer que pensá-la, levando em consideração relações de poder e sua própria cultura, se abrem caminhos para reflexões sobre a singularidade e o teor das inter-relações da escola.

Nesse sentido, é interessante perceber a cultura da escola como detentora de elementos constituídos de especificidades, conflitos e relações de poder difusos, sua lógica e desenvolvimento sofrem controladas delimitações. A guisa de exemplo, escolas fechadas num

sistema de hierarquia de poder autoritário implicam em um ambiente escolar carregado de relações de subordinação. Em tal condição, se perpetua o distanciamento nas relações de trabalho com colegas, clima de trabalho tenso, pouca transparência, intrigas, desentendimentos e sensação de conspiração. Dentro desse contexto, o professor tem autorrelação mal-sucedida e passa apresentar tendência ao isolamento em sua sala de aula, não compartilha seus anseios, desconhece o trabalho de seu colega de profissão. Em suma, esses fatores resultam em muitos aspectos, dentre eles, a assimetria nas práticas pedagógicas dos professores numa mesma escola e, além disso, o aumento nos índices de afastamentos, remanejamentos.

Este contexto gera situações difusas que favorecem o exercício de práticas de poder nas repartições, nas decisões que definem a organização do trabalho e apontam para a importância do estudo da cultura da escola para se entender um pouco mais sobre seus efeitos. A partir desse raciocínio, se torna importante saber que “(...) é certamente necessário reconhecer também o caráter, em grande parte inevitável, da tensão frequentemente observada entre a cultura escolar e a cultura cotidiana” (FORQUIN, 1993, p.169). Nessa ótica, Candau ressalta que “o movimento de reformas educacionais que atravessa o continente privilegia as questões curriculares e não tem seu principal foco no educador (...)” (2008, p.12). Essa tendência dominante, destacada pela autora, aponta para a importância de um estudo voltado à realidade cultural da escola, sua complexidade de relações. Nessa perspectiva, a dinâmica das inter-relações que ocorrem na escola compreende a consideração do respeito a cultura do professor. Nesse sentido, em outras palavras, Forquin reforça esta argumentação dizendo:

É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social (1993, p. 167).

Nessa visão, sendo as atividades do professor submetidas à limites, se torna importante a compreensão de que qualquer limitação simbólica ou material pressupõe também relações de poder. E esta condição surge na sociologia da educação o compromisso de fazer análises nas relações de poder entrelaçadas às formas mais diversas de “categorização” e “dimensionamento” dos saberes que a escola dissemina (Ibid., p.88).

Seguindo esse raciocínio, é possível se perceber a escola como espaço social onde a relação cultura e escola estão presentes numa dinâmica integrada aos saberes, modos, forças

sociais, políticas e econômicas, o que significa dizer que “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica” (Ibid., p.10) e que isso acontece “quer se tome a palavra “Educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar” (Idem). Nessa ótica, a cultura permeia a escola atingindo as práticas pedagógicas, o currículo, as questões organizacionais em dimensões distintas a cada unidade escolar e nesse enfoque se pode destacar a ocorrência de um entrelaçamento da noção de cultura:

(...) a noção de cultura não designa somente, no vocabulário da educação, um certo número de realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis aos determinantes objetivos das práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas (Ibid. p. 167).

Cultura no ambiente escolar não se resume à ordem dos fatos do cotidiano escolar, práticas pedagógicas ou a empecilhos encontrados pelos professores. Assim sendo, se torna importante dizer que ao se falar da função de “transmissão” cultural, na educação a palavra “cultura” significa na sua essência “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (Ibid., p. 12). Nessa perspectiva, se torna importante se pensar na abrangência cultural e como esta vem sendo trabalhada para que se busque a identificação e o reconhecimento dos diversos aspectos culturais presente na escola.

A questão cultural e sua complexidade situam-se em uma perspectiva abrangente. A educação não propaga a ideia de uma única cultura tida como imperiosa. Isto porque na concepção de etnólogos e sociólogos a educação nem mesmo propaga de maneira fidedigna uma cultura ou culturas. A educação limita-se a transmitir um pouco da cultura ou mesmo elementos da cultura sem exigência homogênea, podendo assim ser oriundas de diversas fontes, distintas épocas, seguir heterogêneos princípios de produção e lógicas de desenvolvimento sem ter de apelar a métodos iguais de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15). Assim, também na escola, “a tradição cultural não é somente seleção, é também interpretação.” (Ibid., p. 34).

Dessa maneira, relação cultura/escola possibilita a análise interdisciplinar, interdependência dentre os conhecimentos oriundos de outras ciências sociais. Na temática, as categorias advindas de outros campos do conhecimento, sociologia e antropologia, por exemplo, incorporados na educação, enriquecem as reflexões acerca da relação escola e cultura

e, ao mesmo tempo, colocam em questão especificidades do campo educativo e levanta um pensar reflexivo dentre sua potencialidade (CANDAU, 2008, p. 18-19). Assim, “a sociologia nos auxilia a compreender o que se passa efetivamente nas escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

O contexto que permeia a relação escola e cultura “pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas entre diversos grupos sociais (...)” (CANDAU, 2008, p. 19). As questões ligadas à desigualdade, conflito e desvalorização degradam o reconhecimento social e a qualidade da educação. Desse modo, se torna importante admitir que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que se constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, concebe-se necessidade de enfatizar a valorização das diferenças dos indivíduos, das construções do diálogo, das lutas sociais de grupos culturais distintos num propósito também de identificação das perspectivas de relações de poder. Cada escola, mesmo exercendo condição de transmissora de elementos culturais selecionados, possui singularidade cultural e social própria imbuída de relações de poder. Ademais, a fala de Candau ressaltando: “(...) somos conscientes da interpenetração destas duas dimensões - cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa” (2008, p. 76) nos serve de base para apontarmos a importância de se entender que a cultura da escola, de maneira nenhuma, pode ser confundida com a cultura escolar. E, para que essa confusão não ocorra, é preciso deixar claro que em toda instituição escolar se encontra presente a cultura da escola e a cultura escolar. Assim, destaca-se o fato de que a cultura da escola:

[Possui] suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

E, sendo assim, as especificidades deste conceito revela que numa rede de ensino não existe uma homogênea, padronizada cultura da escola. Ou seja, há em cada instituição escolar uma significativa pluralidade cultural interagindo associada a conflitos, a relações de poder. Por outro lado, se sobressai o fato de que a cultura escolar possui sua importância voltada à prática pedagógica e que se conceitua como sendo:

O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Ibid., p167).

As significações da cultura escolar se ligam à prática pedagógica escolar como pertencente à sala de aula. Nessa concepção, Candau corrobora dizendo que a cultura escolar possui caráter homogeneizador e dinâmica cristalizada que serve de referência para a cultura da escola na proporção que dificulta a incorporação dos avanços no processo de desconstrução/construção do conhecimento e da visibilidade das relações de conflito. Assim, se torna importante evidenciar a forma como Candau visualiza a cultura escolar como “(...) padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos (...)” (2008, p. 53). Por outro lado, na visão da autora, existe certa inércia na cultura da escola que emperram sua capacidade de interligação e valorização de outras culturas que estão presentes no ambiente escolar: “mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar certo “congelamento” da cultura da escola (...)” (Ibid., p. 54). Corroborando Forquin assinala que “a escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências” (1993, p. 170).

Dentro desta concepção crítica da cultura da escola e da cultura escolar, Candau avança e nos mostra a importância e a necessidade de se aprofundar na rede de relações que permeiam a cultura da escola e a cultura escolar:

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (Ibid., p. 68).

Na escola, o enfoque nas interfaces dos processos de dominação, nos diferentes tipos de relações de poder, resultados e interferências no cotidiano laboral do professor se tornam base para se ressaltar a pertinência do estudo da cultura da escola. Candau norteia a estrutura deste raciocínio afirmando:

É posta muita ênfase na problemática do saber escolar e no saber docente, que são componentes da cultura escolar, mas, por exemplo, trabalha-se pouco a cultura da escola, isto é, outros elementos que não só o cognitivo, que faz parte do dia a dia da escola, seus ritos, símbolos, etc., presentes também na profissão docente. Igualmente não têm incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica (2011, p. 66).

Levando em consideração as relações na cultura da escola, percebe-se que esta pode ser analisada por diferentes ângulos. Porém, enfocando os processos de dominação e *habitus* este estudo se beneficia ao associá-los à cultura da escola e ao comportamento dos indivíduos dentre a relações de poder. Para tal, em um primeiro momento, se torna importante ressaltar que as tradições culturais são objetos de seleção e interpretação nos diferentes níveis escolares. No entanto, esta condição não chega a ser uma barreira forte o bastante para impedir que situações difusas de dominação se interajam às práticas sociais de relações de poder e se tornam reflexo de conflitos na cultura da escola, na cultura escolar e na valorização da cultura docente.

Nesta visão, impera a ideia de que se faz necessário se ter mais esclarecida as bases que consistem a conceituação de uma instituição. Não basta saber que “o conceito de instituição refere-se ao padrão de controle estabelecido pela sociedade e incorporado pelo indivíduo no processo de socialização” (SILVA, 2009, p. 89). Importa perceber também que as ações que se desenvolvem nas instituições escolares são atravessadas “pela tradição cultural, em especial, pelas relações pessoais, pela hierarquia e pelo clientismo político, capazes de definir os tipos de relação de poder e definir os comportamentos dos agentes escolares” (Ibid., p.15).

Nessa ideia, torna importante o entendimento de que uma “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (SACRISTÁN, 1999, p.71). Nesse sentido, se torna importante ressaltar que “(...) a escola tem seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime produção e gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p.167). Porém, se faz necessário sublinhar também que Candau quando, citando Forquin, menciona que “outro elemento constitutivo da cultura escolar é a interiorização, pois ‘se trata de saber de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*’” (2011, p. 245).

Em outra perspectiva, sobre as funções do *habitus*, Bourdieu afirma: “(...) uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (2008, p. 21). Com outros termos este

autor reforça: “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (Ibid., p. 21-22). Argumentando dentro dessa concepção, e trazendo para da cultura da escola Candau ressalta:

(...) chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, as organizações do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. (2008, p. 68).

Para além dos aspectos culturais da escola, concebe-se a importância de se visualizar a atuação do Estado nos processos de dominação na escola. Paro assegura “(...) escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social...” (2008, p.10). Nesse raciocínio, faz-se interessante notar que na concepção de Bourdieu, a criação do Estado “é acompanhada pela construção de uma espécie de um transcendental histórico comum, imanente a todos os seus "sujeitos" ” (2008, p. 116). E, seguindo seu raciocínio, o autor ainda esclarece:

Através do enquadramento que impõe as práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus* que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum (Idem).

Nesse sentido se torna importante compreender que o *habitus* revela-se pelo anseio de influenciar as ações dos agentes de maneira a levá-los a interiorização do pensar e do agir do sistema dominante. E, deste modo, se faz pertinente mencionar que “é no domínio da produção simbólica que particularmente se faz sentir a influência do Estado: as administrações públicas e seus representantes são grandes produtores de "problemas sociais"” (BOURDIEU, 2008, p. 95). Dentro desse raciocínio o autor nos ensina:

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes ("a classe dominante") investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela

estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (BOURDIEU, 2008, p. 52).

Neste momento a concepção de dominação de Bourdieu se aproxima da concepção de Foucault quando este afirma “por dominação não entendo o fato de uma global de um sobre outros, ou de um grupo sobre outro, mas múltiplas formas de dominação...” (2016, p. 282). Contudo, é preciso ressaltar que para Foucault “o poder é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”, contudo, afirma “rigorosamente falando o poder não existe; existem práticas ou relações de poder” (Ibid., p.12 e 17). Na visão de Foucault as “relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito nem no da violência” (Ibid., p. 19) não sendo então unicamente repressiva. Assim sendo, Foucault concebe o exercício do poder livre de localizações, posse ou controle:

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, torna os homens dóceis politicamente (2016, p. 20).

Complementando o raciocínio exposto por Foucault na citação acima e, ao mesmo tempo, trazendo para o campo da educação Machado ressalta:

[na escola] várias das atividades planejadas pelo professor não podem ser realizadas não em função de “deficiências” suas, mas em função de impedimentos externos, que ele não pode controlar. Tudo isso se configura como fonte de decepção e de insatisfação para o sujeito, o que se agrava com as dificuldades que o professor encontra para operacionalizar prescrições vagas e com os conflitos vivenciados para harmonizar as prescrições com as suas convicções pessoais (2009, p. 26).

Nessa ótica, este estudo empreende a análise da história de vida laboral dos professores, pois se constitui em uma nova oportunidade de visualização do que ocorre desenvolvimento da carreira do professor e ao mesmo tempo “uma maneira que deverá

orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores” (GOORDSON, 2007, p. 75). Neste ínterim, se juntando a esta argumentação Huberman corrobora:

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológico e sociológico. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (2007, p. 38).

Seguindo o raciocínio, se concebe o fato de que no processo de crescimento de uma carreira profissional, na ascensão à hierarquia das posições de poder, existe uma tendência da respectiva mudança da percepção de mundo, de posição social e do discurso. Ou seja, conforme a situação no espaço poder de trabalho existe a probabilidade de os atores mudarem suas interrelações, sua posição nas relações de poder e sua visão sobre a problemática da educação da escola e educação escolar.

Dentro desta visão, tendo como objeto as relações de poder e a cultura da escola na integridade docente, se ancora nas percepções dos autores acima mencionados e não se evidencia as características da cultura da escola e relação de poder de uma ou outra instituição de ensino para equiparações. É preciso deixar claro que “a análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis” (NÓVOA, 1992, p. 42). Assim sendo, ancorados a este arcabouço teórico, se entende que ouvir a voz do professor numa perspectiva de escuta aparece como uma valiosa oportunidade de análise na cultura da escola, processos de dominação e condições que levam o adoecimento.

3- Professores e a *Síndrome de Burnout*

Na percepção de escola em lugar de ensino-aprendizagem trazida nas obras de Forquin e Candau abre-se a visão para o fato de que o estudo da cultura da escola não se prende a estrutura física ou rede de ensino. Os autores denotam a importância de se perceber que numa instituição de ensino estão inseridas: cultura da escola, cultura escolar, relações interpessoais, estruturas hierárquicas, diferentes tipos de relações de poder, processos dominação e *habitus*.

Contudo, nas perspectivas educacionais, torna-se importante lembrar que historicamente a educação brasileira vem passando por modificações e aprimoramentos que pouco ou nada priorizam a questão da salubridade das relações dos profissionais que nela atuam. Assim, não é arriscado afirmar que as capacitações oferecidas aos professores agregam o direto objetivo do alcance do sucesso nos índices nacionais de avaliação. E, para este fim se apregoa exaustivamente o corpo discente como foco máximo de atenção e se ofusca os perigos como o aumento da pressão psicológica e da desvalorização moral da carreira que se processam em meios sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, na cultura da escola está os deveres de todos que fazem parte da instituição escolar e estes se manifestam através da lógica do pertencimento do grupo. Porém, nota-se uma significativa ênfase no respeito aos saberes e direitos do aluno e um gradativo enfraquecimento da valorização dos saberes do professor, do respeito mútuo para o sucesso do aluno na aprendizagem.

Neste cenário se faz necessário ressaltar que nas práticas ou relações de poder que ocorrem na instituição escolar se concebe o professor como executor/responsável pelo sucesso ou insucesso de propostas e ideias gestadas por outros. Limita-se ao professor a oportunidade de sentir-se como um agente que confronta e aprimora os aspectos pedagógicos, relacionais e estruturais de seu trabalho. As cobranças pela produtividade e sucesso são duras e contínuas. Sobre esta realidade Esteve ressalta em tom de desabafo:

De fato, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que configuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais (1999, p. 105).

Nesse sentido, se torna importante evidenciar que “o sofrimento e a insatisfação do trabalhador manifestam-se não apenas na doença, mas pelos índices de absenteísmo, conflitos interpessoais e extratrabalho” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 161). Nessa ótica, Benevides deixa claro que “ao percorrer o caminho do *stresse* ao *Burnout*, observou-se uma mudança de perspectiva acentuada, por merecer uma evolução do plano predominantemente individual para o social ou relacional” (2002, p. 33).

Ressalta-se que “a *Síndrome de Burnout* está relacionada a profissões que envolvem relacionamento e contatos pessoais intensos, pouca autonomia, dificuldades com a chefia, colegas e ausência de cooperação da equipe” (KNAPIK, 2006, p. 209) e que as variáveis que se associam ao processo de instalação da *Síndrome de Burnout* acontece no campo organizacional (condições de trabalho, normas institucionais, clima, métodos de recompensa, tipos de relações de poder e processos de dominação) e no campo cultural no qual se interagem aspectos de interrelações, interdependências, formas de reconhecimento e respeito.

Nas instituições escolares as inter-relações do ambiente de trabalho os professores se interagem sob o comando do diretor, autoridade que exerce um poder reconhecido por todos e que em determinados locais é vivenciado sem expressivos questionamentos. Nos modelos de gestão escolar, várias são as atribuições impostas ao professor, pois, “a educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil entre aspirações opostas. O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio estável” (ESTEVE, 1999, p. 103). Nessa perspectiva, se ressalta:

Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício de poder. Nas organizações do tipo burocrático, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. A obediência não depende, prioritariamente, do carisma pessoal do chefe (...) Em qualquer circunstancia, o poder de direção está estritamente limitado à aplicação das regras (HUTMACHER, 1992, P.59-60).

Em consonância com esta premissa está o fato de que, sob pena de despeito ao aparato burocrático definido em estatutos e regimentos que norteiam as ações de seus atores, regras e tarefas devem ser devidamente cumpridas. Neste contexto, pode-se entender que “o estabelecimento de ensino pode ser considerado como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações” (HUTMACHER, 1992, p. 57) na qual predomina a lei mascarada do silêncio e o não reconhecimento das dimensões intersubjetivas inerentes à um espaço cultural.

A instalação desta síndrome ocorre traiçoeiramente e, em suas peculiaridades, se destaca o fato de que “a *Síndrome de Burnout* não aparece repentinamente como resposta a um estressor determinado. Esta é uma importante diferença entre *Burnout* e reação aguda ao estresse, estresse pós-traumático assim como às reações de ajustamento, que são rápidas e

determinantemente objetivas. O quadro de *Burnout* vai se instalando insidiosamente e depende da série de fatores (...)” (INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL, 2007, p. 40-41).

Dentre tudo isso, os mecanismos que levam um profissional aos sintomas da Síndrome de Burnout indicam problema não apenas para o indivíduo, mas também no ambiente de trabalho. Não se pode negar que o profissional sofre por estar exposto a uma considerável quantidade de estressores. Mas, quando esta exposição leva à destruição do encanto pela profissão se eleva significativamente a importância do estudo sobre os mecanismos de instalação da *Síndrome de Burnout* e suas consequências.

Desse modo, dentre situações difusas que propiciam a sensação de “invisibilidade”, se percebe que o sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo das capacidades do trabalhador visa tornar o indivíduo dócil politicamente por meio de dispositivos de violação, privação de direitos e degradação dos âmbitos físicos, morais e sociais.

4. Conclusões preliminares

Diante do exposto, mesmo não tendo concluído as investigações empíricas, e de forma ainda prévia, pode-se afirmar que é possível compreender que as relações de poder na educação provocam efeitos deletérios. Sendo a instituição escolar detentora de cultura específica revestida de certo percentual de autonomia torna-se importante compreender que a cultura da escola pode funcionar como elemento indispensável para o bem-estar do professor. As discussões teóricas trouxeram a percepção de que a cultura da escola se encontra em uma relação conflituosa com as relações de poder. Neste particular, potencializa este trabalho de significativa importância para o desenvolvimento das capacidades humanas e produtivas do professor.

5. Referências

ALBERTI, Verena. *Manual da História Oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2005.

BENEDETTI, Kátia Simone & MARCO, Íria de. *Eu, professora e Burnout: como o sistema público de ensino adoece professores dedicados e prejudica os alunos interessados*. Curitiba –SC: Editora Juruá Psicologia, 2016.

- BENEVIDES, Ana Maria T. Pereira. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 1ª edição. São Paulo- SP: Editora Casa do Psicólogo, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro- RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª edição. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas- SP: Editora Papirus, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2014.
- BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In NÓVOA (org.), António. *As organizações escolares em análise*. Tradução: Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Portugal: Dom Quixote., 1992. p.45-76.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério construção cotidiana*. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Reinventar a escola*. 6ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana. *Educação em direitos humanos e formação de professores*. In CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério construção cotidiana*. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.
- CARLOTTO, Mary Sandra & CÂMARA Sheila Gonçalves. *Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas*. Psicologia da Educação. São Paulo, número 26, 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. 2ª edição. Rio de Janeiro – RJ: Editora Paz e Terra, 1982.
- DEACON, Roger & PARKER, Ben. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação, estudos foucaultianos: Educação como Sujeição e como recusa*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, p. 97- 124, 2002.
- DOMINGOS, Manuel Carlos do Rosário. *Abordagem neuropsicológica das alterações na atenção e memória no Síndrome de Burnout*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, 2011.
- ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente* In NÓVOA António (org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução: Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8ª edição. Tradução: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro- RJ: Editora Getúlio Vargas, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. 1ª edição. Porto Alegre –RS: Editora Artes Medicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24ª edição. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo- SP: Editora Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4ª Edição. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ª edição. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

GOODSON, F. Ivo. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In NÓVOA António (org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Editora Porto, 2007.

GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo - SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida dos professores*. In NÓVOA António (org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Editora Porto, 2007.

HUTMACHER, Walo. *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In NÓVOA (org.), António. *As organizações escolares em análise*. Tradução: Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Portugal: Dom Quixote., 1992.

JOSSO, Marie Cristine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudio e Julia Ferreira. São Paulo- SP: Editora Cortez, 2004.

KNAPIK, Janete. *Gestão de pessoas e talentos*. Curitiba- PR: Editora IBPEX, 2006.

MACHADO, Anna. Rachel. *Linguagem e Educação: trabalho do professor em uma nova perspectiva*. 1º edição, Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2009.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. *Diretrizes de Conduta Médico-Pericial em Transtornos Mentais*. Brasília, Junho, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. *Doenças Relacionadas ao Trabalho: manual de procedimentos para serviços de saúde*. Editora MS. Série A. Normas e manuais Técnicos, nº 114. Brasília, DF. 2001.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Tradução: Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Dom Quixote, 1992.

PARO, Henrique Vitor. *Gestão democrática na escola pública*. 3ª edição. São Paulo-SP: Editora Ática, 2008.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia de poder*. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo –SP: Editora Ática, 1993

SACRISTÁN, J. Gilmeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In NÓVOA António (org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução: Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

SAQUET, Aurélio Marcos. *Abordagens e concepções de território*. 1ª edição. São Paulo-SP: Editora Expressão Popular, 2007.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. *Os processos de dominação na escola pública*. 5ª edição. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3º Ed. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo - SP: Editora Paz e Terra, 2002.

Violência de gênero: uma questão cultural?

¿Violencia de género: una cuestión cultural?

Gender violence: a cultural issue?

Lais Olimpio da Silva¹⁴⁹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo elucidar a relação entre cultura e violência de gênero, abordando as dimensões históricas, econômicas e sociais da constituição desta forma específica de violência na contemporaneidade. A violência de gênero, enquanto fenômeno socialmente construído, se expressa para além de manifestações visíveis – denominada como violência aberta – atingindo de forma específica mulheres e homens, desde a mais tenra idade até a velhice. Compreendendo gênero enquanto padrão de organização social, que estabelece relações de poder diferenciadas entre mulheres e homens, podemos identificar uma forma sutil de reprodução da violência, uma violência estrutural e ressignificada de acordo com os movimentos dialéticos existentes na sociedade. É possível enxergar a dimensão cultural quando analisamos a reprodução acrítica de ações que reiteram esta forma de violência pela observação das inúmeras propagandas televisivas que objetificam corpos femininos; quando temos atrizes e atores com as mesmas características físicas interpretando reiteradamente os mesmos personagens nas telenovelas e quando ouvimos a idealização de “casal perfeito” nas músicas, por exemplo. Encontramos uma construção de padrão ideal balizado pelo viés branco, heterossexual e com boas condições financeiras, que afetam diretamente o modo de ser de toda a sociedade, com uma reprodução mandatória que não corresponde à realidade social da maior parte da população brasileira. Utilizando o método materialista histórico dialético, buscaremos compreender a relação que a idealização de papéis sociais atribuídos aos sexos feminino e masculino têm com a reprodução cultural da violência de gênero e refletir suas implicações nas relações sociais.

Palavras-Chave: Relações de Gênero; Violência de gênero; Cultura.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo elucidar la relación entre cultura y violencia de género, abordando las dimensiones históricas, económicas y sociales de la constitución de esta forma específica de violencia en la contemporaneidad. La violencia de género, como fenómeno socialmente construido, se expresa más allá de manifestaciones visibles - denominada como violencia abierta - alcanzando de forma específica a mujeres y hombres, desde la infancia hasta la vejez. En cuanto a género como patrón de organización social, que establece relaciones de poder diferenciadas entre mujeres y hombres, podemos identificar una forma sutil de reproducción de la violencia, una violencia estructural y ressignificada de acuerdo con los movimientos dialéticos existentes en la sociedad. Es posible ver la dimensión cultural cuando analizamos la reproducción acrítica de acciones que reiteran esta forma de violencia por la observación de los innumerables propagandas televisivas que objetivan cuerpos femeninos; cuando tenemos actrices y actores con las mismas características físicas interpretando reiteradamente los mismos personajes en las telenovelas y cuando oímos la idealización de "pareja perfecta" en las canciones, por ejemplo. Se encuentra una construcción de patrón ideal balizado por el sesgo blanco, heterossexual y con buenas condiciones financieras. Utilizando el método materialista histórico dialético, buscaremos comprender la relación que la idealización de papeles sociales atribuidos a los sexos femenino y masculino tienen con la reproducción cultural de la violencia de género y reflejar sus implicaciones en las relaciones sociales.

¹⁴⁹ (Graduanda em Serviço Social; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; lais.102@hotmail.com.)

Palabras clave: Relaciones de género; Violencia de género; Cultura.

Abstract

The present paper aims to elucidate the relationship between culture and gender violence, addressing the historical, economic and social dimensions of the constitution of this specific form of violence in contemporary times. Gender violence, as a socially constructed phenomenon, is expressed in addition to visible manifestations - termed as "open violence" - specifically targeting women and men, from the earliest age to old age. Understanding gender as a pattern of social organization, which establishes differentiated power relations between women and men, we can identify a subtle form of violence reproduction, a structural violence and re-signified according to the existing dialectical movements in society. It is possible to see the cultural dimension when we analyze the uncritical reproduction of actions that reiterate this form of violence by the observation of the numerous television advertisements that objectify women's bodies; when we have actresses and actors with the same physical characteristics repeatedly interpreting the same characters in soap operas and when we hear the idealization of "perfect couple" in the songs, for example. We find an ideal standard construction marked by the white, heterosexual bias and with good financial conditions that directly affect the way of being of the whole society, with a mandatory reproduction that does not correspond to the social reality of the majority of the Brazilian population. Using the dialectical historical materialist method, we will try to understand the relation that the idealization of social roles attributed to the female and male sexes has with the cultural reproduction of gender violence and to reflect its implications in social relations.

Keywords: Gender relationships; Gender violence; Culture.

1. Introdução

Analisar a relação existente entre Gênero, Violência e Cultura exige mais do que uma explicação simplista, baseada na aparência dos fatos. É necessário enxergar suas implicações nas variadas dimensões da vida em sociedade, buscando uma leitura da totalidade na qual a mesma se realiza. Com fito de contextualizar e elucidar o ponto de partida adotado na confecção do presente trabalho, trataremos a categoria Gênero como forma padrão de organização da sociedade, diferenciando-a assim da corriqueira utilização biologicista que se tem na definição de *macho* e *fêmea*; Violência como fenômeno histórico estrutural que compõe diversas sociedades ao longo da história e Cultura como meio utilizado para legitimar hegemonicamente os interesses de uma classe em detrimento de outra, baseado num aporte histórico e, portanto, mutável.

Deste modo, analisaremos as imbricações existentes entre as três categorias mencionadas, focando na reprodução cultural da Violência de Gênero em seus mais diversos aspectos, visando compreender que as relações sociais de hierarquia e poder existentes entre as mesmas são criadas e reproduzidas de acordo com uma intencionalidade, nem sempre anunciada, presente na dimensão de uma violência estrutural inerente ao modo de produção capitalista. Objetivamos estudar a forma como as mesmas se reproduzem e garantem legitimidade social, histórica e cultural, apontando reflexões para uma compreensão mais aprofundada desta relação.

2. Gênero enquanto categoria analítica da sociedade:

Saffioti (1997) chama atenção para a constituição da sociedade brasileira, marcada pela divisão em classes sociais e atravessada pelas contradições de gênero e de raça/etnia, tendo o cuidado teórico de não dividir a mesma em três linhas de pensamentos paralelos, mas sim integrando-os e analisando os resultados decorrentes destas imbricações. Pretendemos aqui

compreender a relevância das distinções de gênero na análise da sociedade sem dissociar os três determinantes sociais apontados acima pela autora.

A sustentação de gênero como categoria ontológico-social significa sua compreensão enquanto fenômeno fundante do Ser Social, pois se expressa como um padrão de organização social, conforme apontam Veloso e Bezerra (2004). Os autores implicam sua abrangência para além de questões biologicistas, que fazem referência ao sexo biológico dos indivíduos, apresentando a categoria de forma contrária à explicação dada pelo senso comum à existência das desigualdades sociais entre mulheres e homens. Ou seja, explicam que não se trata apenas de apontar e definir “papéis sociais” atribuídos ao sexo feminino ou ao sexo masculino, mas sim entender como essa lógica se reproduz e a quais interesses ela atende.

A negação da existência de uma essência natural, feminina ou masculina, imutável e universal é um ponto de partida importante para compreendermos a forma como as relações de gênero foram criadas e permanecem mutáveis na sociedade, adaptando-se de acordo com o modo de produção vigente. Essa característica histórica e social desta categoria explica a forma como “*a divisão do poder realizada entre homens e mulheres, mediada pelo gênero, ocorre de maneira desigual, tendendo a favorecer os primeiros.*” (VELOSO e BEZERRA, 2004, p. 108).

Ou seja, a concepção das relações de gênero enquanto fenômeno social e histórico, portanto passível de transformação, representa um avanço científico no que tange à forma como as mulheres são tratadas e idealizadas hegemonicamente nesta sociedade pautada pela cultura patriarcal¹⁵⁰, intensificada pelo modo de produção capitalista. Enxergar a categoria gênero como determinante social não significa engessar a sociedade e negar o espaço da subjetividade, tampouco culpabilizar as mulheres pelo atual lugar que ocupam no atual modo de produção e reprodução das relações sociais, mas sim apontar a sua relevância na constituição diferenciada das relações de poderes entre mulheres e homens.

A hierarquização das atividades de produção e reprodução social, e, portanto, a hierarquização de sexo, impõe a criação de um sistema de gênero, conforme apontam Hirata e Kergoat (2007, p. 599). Este “*tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado*”. Com base nessa contradição fundamental do modo de produção capitalista é que situamos a categoria de gênero e assim também o surgimento do fenômeno da violência de gênero e a sua manutenção por meio do âmbito cultural.

Sendo assim, temos que gênero perpassa as relações entre as mulheres, entre mulheres e homens e entre os próprios homens; delimitando, impondo e exigindo certas características de cada um desses grupos específicos, não de acordo com a “natureza” de cada um, mas sim de acordo com o que é socialmente e culturalmente esperado de cada um desses grupos, caracterizando assim uma forma de violência psicológica contra os que não se “encaixam” no padrão que lhes foi imposto.

¹⁵⁰ Anterior ao modo de produção capitalista, a cultura patriarcal se refere ao “*patriarcado não apenas como uma forma de dominação tradicional, datada historicamente e fadada a desaparecer na modernidade, mas como um sistema de opressão que permanece e se atualiza mesmo com o avanço do capitalismo e da democracia liberal, constituindo-se como característica das sociedades modernas.*” (REZENDE, 2015, p.14)

2.1 - Violência de Gênero

Para compreender a fundo o que chamamos violência de gênero é necessário entender primeiramente o que é Violência. Enquanto categoria analítica, trata-se de um fenômeno complexo que assume características específicas no capitalismo, entretanto esteve presente em todos os estágios de desenvolvimento da sociabilidade humana.

(...) a violência aparece nas relações sociais tanto como forma de transformação dessas relações, quanto como modo de dominação, coerção e manutenção de uma determinada ordem. Vincula-se, na história humana, à criação e à transformação da própria sociedade, possuindo um papel importante, seja no sentido revolucionário, contribuindo para subverter a ordem estabelecida, seja para conservá-la. (ROS, 2011, p. 3)

Os diferentes empregos da categoria Violência, conforme descritos acima, podem ser funcionais ou não à manutenção do *Status Quo*, a depender da forma como a mesma é utilizada. A autora aponta que o aparecimento da violência nas relações sociais está ligado a elementos fundantes desta ordem social, tais como a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes sociais, o que caracteriza uma violência estrutural que não é levada em conta na elaboração de políticas públicas de combate à violência, estas últimas destinadas exclusivamente ao enfrentamento de questões mais aparentes, como a denominada violência urbana, não possuindo assim um viés revolucionário que a violência enquanto *práxis* propiciaria.

Adicionamos a isso a divisão sexual do trabalho, marcada também pelas contradições de raça/etnia como elementos fundantes que determinam a reprodução da violência estrutural inerente ao capitalismo. Assim, a violência de gênero, e todas as suas dimensões e refrações na dinâmica social, podem ser consideradas como uma forma de reproduzir a violência estrutural do modo de produção capitalista, pois representa uma forma de manter e reproduzir a desigualdade social entre mulheres e homens.

Percebe-se que a violência que assola este processo é de nível estrutural, pois é no âmbito da construção social e cultural imposta pelo modo de produção capitalista que o patriarcado é aprofundado, ganhando cada vez mais legitimidade para justificar ideologicamente os abusos cometidos, não importando em que ordem a mesma se realize, abrangendo a violência física, sexual, psicológica, patrimonial, moral, simbólica e etc.

A centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos. Não se trata de adotar uma perspectiva ou um olhar vitimizador em relação à mulher (...), mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas. (BANDEIRA, 2014, p. 451)

O avanço presente na promulgação da lei 11.340/2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar ao definir as bases materiais da violência física, sexual, patrimonial e moral não é suficiente para questionar a reprodução social da violência em seu âmbito estrutural, pois categoriza as formas de violência de maneira estanque, deixando de lado os demais aspectos fundantes deste tipo de violência; vinculados à dimensão de gênero presente

na formação do ser social, que atribui poderes diferenciados, legitimados culturalmente, à mulheres e homens na sociedade atual.

A inclusão da mulher nesta sociedade se dá de forma subalternizada e dependente, pautada pela imposição da definição familiar heteronormativa e nuclear burguesa. É determinada a sua função social, onde a mesma estará, responsável pela criação e educação dos filhos, dos afazeres domésticos e os demais que visem a manutenção desta ordem, no que tange a reprodução social das relações sociais capitalistas, pautada pela divisão sexual do trabalho¹⁵¹. Esta visão é reiterada por Saffioti (1997, p.71) quando a mesma sinaliza que não podemos associar o fato d'as mulheres serem vítimas da violência de gênero com uma *pseudo* passividade por parte das mesmas, pois *“para poder ser cúmplice do homem, a mulher teria de se situar no mesmo patamar que seu parceiro na estrutura de poder. Só este fato a colocaria em condições de consentir na violência masculina.”*

Contudo, afirmamos que para além da violência aberta, onde existe agressão física, também é necessário analisar os demais aspectos que permeiam a violência de gênero, incluindo seus matizes psicológicos, morais, simbólicos. Portanto, deve-se buscar combater estruturalmente a forma como tais violências se reproduzem e ditam a forma de sociabilidade atual, mostrando-se presente em todos os âmbitos da vida social, por meio de diferentes relações, mas sempre atendendo ao objetivo maior de perpetuar este sistema patriarcal dentro do capitalismo, aprofundando e enraizando a divisão sexual das relações de poder.

Exemplo disso é a forma como o Estado e a sociedade legitimam a reprodução desta forma de violência ao enxergar separadamente o que corresponde ao âmbito público e ao privado, reforçado pela máxima do dito popular “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”. Saffioti (2001, p.136) explicita que se constitui um grande equívoco a separação entre estrutura de classes e relações interpessoais pois *“nenhuma relação social se passa fora da estrutura. Todas elas obedecem às normas que estruturam a sociedade por inteiro”*. Ratificando o slogan feminista que diz “O pessoal é político”, em contraponto ao ditado mencionado anteriormente.

2.2 - O papel da cultura na perpetuação da violência de gênero

Conforme José Luiz dos Santos, a cultura refere-se a todos os aspectos de uma realidade social, representa o conhecimento, as ideias e crenças da população. O autor aponta que Ideologia não o mesmo que cultura, porém, defende que é por meio dela que podemos perceber a forma como se dá a manutenção de determinado modo de vida, historicamente datado.

A forma como as relações sociais de poder são estabelecidas nesta sociedade, de acordo com os interesses da classe hegemonicamente dominante, as mantém e as reproduzem por meio da cultura criada e legitimada em torno deste processo de socialização. Conforme vimos, as relações de gênero são componentes essenciais para a compreensão e estudo da sociedade como um todo e assim como a mesma, a cultura também se constitui enquanto importante fator de análise, pois expressa o modo de ser de determinadas socializações.

¹⁵¹ “Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher)” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599)

Saffioti (2001) defende que Violência de Gênero é um conceito amplo que abrange mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos pois está vinculada a forma como homens estão autorizados culturalmente, ou ao menos recebem essa tolerância da sociedade, para punir o que lhes parece como desvio. Para elucidar este processo, a autora trás a combinação da categoria exploração-dominação de gênero, onde estão sintetizadas as formas como a violência se dá, pois não se trata apenas de uma questão subjetiva de um homem “agressivo”, mas sim toda uma construção social em torno do que se impõe sobre as pessoas, pautada pela divisão sexual das relações de poder.

O papel da cultura é de suma importância para destacarmos e exemplificarmos como a divisão social das relações de poder é realizada de forma díspare entre mulheres e homens, favorecendo estes últimos em detrimento das primeiras, enaltecendo a forma como os mesmos são enxergados e idealizados nesta sociedade e depreciando a forma como as mulheres são vistas socialmente, naturalizando as expressões da violência de gênero cometidas contra as mulheres, crianças, adolescentes e até mesmo contra os homens.

Esse padrão é reforçado por meio das manifestações culturais que, apesar da aparente diversidade de opções – entre músicas, novelas, filmes, peças teatrais, comerciais de TV e etc. – de entretenimento antigas e atuais, ainda é predominante a representação de um “tipo ideal” do feminino, onde encontramos mulheres dentro do padrão de beleza socialmente difundido como correto: mulheres/mães zelosas, carinhosas, recatadas, frágeis e submissas, que tem como finalidade servir de modelo e inspiração às demais mulheres que ouvem/assistem tais mídias, assim como temos um “tipo ideal” do masculino: homens “malandros”, mulherengos, viris, responsáveis pelo sustento da casa e etc. Além, é claro, da representação étnico-racial desses personagens, onde as mulheres negras aparecem em posições de subserviência tanto para os homens quanto para as mulheres brancas e os homens negros são retratados em sua maioria como preguiçosos, desleixados e imorais.

Essa caracterização da violência simbólica de gênero reproduz estruturalmente a violência de gênero. A exemplificação acima demonstra como a cultura e suas expressões culturais são utilizadas para atender aos interesses de reprodução e manutenção da ordem social e do *Status Quo* patriarcal e racista, apropriado e aprofundado pelo modo de produção capitalista.

Não é a violência que cria a cultura, mas é a cultura que define o que é violência. Ela é que vai aceitar violências em maior ou menor grau a depender do ponto em que nós estejamos enquanto sociedade humana, do ponto de compreensão do que seja a prática violenta ou não. (BAIRROS, 2018)

Essas manifestações culturais afetam a forma das pessoas se relacionarem entre si, e também são reflexos da formação social, histórica e cultural de certas regiões, reproduzindo entre si mesmos formas violentas e tóxicas de conviver em sociedade. O atual modo de produção e reprodução das relações sociais não permite a ruptura com este sistema de dominação/exploração, pois é fundado a partir desta contradição. Entretanto não é este o motivo para deixarmos de acreditar na possibilidade da emancipação humana, pois a história se faz dialeticamente por meio de movimentos de transformação, cabendo a nós alterarmos a direção do desenvolvimento humano.

3. Conclusões

Suscitamos aqui o debate da Violência de Gênero enquanto parte constituinte da violência estrutural inerente ao modo de produção capitalista, produzindo e reproduzindo as relações de gênero determinadas pelas categorias de classe, gênero e raça/etnia para demonstrar a forma como o capitalismo se utiliza desses fatores para aprofundar a dominação-exploração patriarcal por meio de expressões culturais, naturalizando estes fenômenos como se os mesmos fizessem parte de uma natureza inerentemente humana.

Buscamos identificar neste processo os fatores socioculturais que possibilitam o entrelace entre as relações sociais de gênero, a cultura e a reprodução da violência de gênero, ressaltando que a mesma não ocorre apenas de maneira explícita, mas também por meio de mecanismos “sutis” adotados com objetivo de manter a sociedade como está.

Portanto, temos a resposta para a pergunta levantada no título deste artigo. Violência de Gênero não se resume a esfera da cultura, pois requer uma estruturação mais ampla, calcada no âmbito econômico, político e ideo-cultural para ser fundada e reproduzida, não devendo, portanto, ser tratada apenas enquanto uma questão cultural. A busca pela não compartimentalização entre as esferas do econômico, do político e da cultura se dá em acordo com o referencial teórico adotado, onde

O tripé gênero-raça/etnia-classe exerce pressões numa determinada direção. O uso de conceito(s) inscrito(s) neste nível assegura o afastamento do relativismo absoluto, tão a gosto de pós-estruturalistas. Com efeito, esta instância do particular (sentido usado por Marx), na qual se faz história, é imprescindível para se evitarem, simultaneamente, o relativismo irrestrito e a fragmentação como traços do conhecimento. (SAFFIOTI, 1997, p.76)

Buscamos observar a totalidade deste fenômeno na sociedade atual e refletir alternativas de enfrentamento, assim, defendemos que somente conseguiremos traçar formas de erradicar a violência de gênero, e todas as suas expressões, quando conseguirmos encarar este tripé de determinações sociais de forma concisa e articulada coletivamente, na direção da construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de gênero, raça e classe, erradicando assim a atual base estrutural da violência.

Referências

BAIROS, Luiza. **Cultura e Raízes da Violência Contra as Mulheres**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/violenncias/cultura-e-raizes-da-violencia/> - Acesso em 18 de julho de 2018.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Revista Sociedade e Estado, Brasília. V. 29 Nº 2 - Maio/Agosto, 2014.

BEZERRA, Vanessa; VELOSO, Renato. **Gênero e Serviço Social: desafios a uma abordagem crítica**. São Paulo, Saraiva, 2015.

BRASIL: Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, 2006.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cad. Pesqui. São Paulo, v.37, n.132, p.595-609, 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132> - Acesso em 07 de setembro de 2018.

REZENDE, Daniela Leandro. **Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda**. Revista Pensamento Plural, Rio Grande do Sul, ano 9, nº17 – Julho/Dezembro, 2015.

ROS, Ana Carolina Pontes. **Produção e reprodução social da violência: rebatimentos da naturalização de processos violentos na sociedade capitalista**. In: ANAIS da V Jornada Internacional de políticas públicas, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 16, p.115-136, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf> - Acesso em 07 de setembro de 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Violência de Gênero – lugar da práxis na construção da subjetividade.** Lutas Sociais, nº 2, PUC/SP, 1997, pp.59-79. Disponível em:
http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v2_artigo_saffioti.pdf - Acesso em 07 de setembro de 2018.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo, Editora Brasiliense, 6.ed, 1987.

VELOSO, Renato; BEZERRA, Vanessa. **Gênero e Sociedade: Uma breve introdução à dimensão de gênero nas relações sociais.** Revista Teoria e Sociedade, nº12 – Janeiro/Junho, 2004.

Poeira x Unicon: diferentes discursos

Poeira x Unicon: diferentes discursos

Instructions for Authors

Ms. Milena Costa Mascarenhas¹⁵²

Resumo

Neste trabalho foram analisados dois periódicos produzidos por sujeitos que participaram de diferentes maneiras do processo que envolveu a construção da usina de Itaipu. O Boletim Poeira e o Informativo Unicon foram pesquisados com o objetivo de expor as contradições deste empreendimento construído com base em muitos conflitos. Os dois instrumentos de organização foram pensados não só para noticiar o que acontecia, mas também educar e organizar seus leitores diante da construção da hidrelétrica binacional.

Palavras-Chave: Itaipu Binacional; Boletim Poeira; Informativo Unicon; discursos; expropriados.

Resumen

En este trabajo se analizaron dos periódicos producidos por sujetos que participaron de diferentes maneras del proceso que involucró la construcción de la usina de Itaipú. El Boletín Poeira y el Informativo Unicon fueron investigados con el objetivo de exponer las contradicciones de este emprendimiento construido sobre la base de muchos conflictos. Los dos instrumentos de organización fueron pensados no sólo para noticiar lo que ocurría, sino también educar y organizar a sus lectores ante la construcción de la hidroeléctrica binacional.

Palabras claves: Itaipu Binacional; Boletim Poeira; Informativo Unicon; discursos; expropiado.

Abstract

In this paper, two newspapers produced by subjects that participated in different ways of the process that involved the construction of the Itaipu plant were analyzed. The Boletim Poeira and Unicon Informativo were researched with the objective of exposing the contradictions of this enterprise built on the basis of many conflicts. The two instruments of organization were designed not only to report what was happening, but also to educate and organize their readers before the construction of the binational hydroelectric power station.

Keywords: Itaipu Binacional; Boletim Poeira; Informative Unicon; speeches; expropriated.

1. Introdução

Durante o processo de construção da usina hidrelétrica da Itaipu Binacional foram produzidos dois periódicos com objetivos e público-alvo diferentes, porém ambos voltados a uma mesma questão: a temática principal girou em torno da Itaipu. Enquanto um periódico

¹⁵² Doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na linha de Território, Memória e História; Foz do Iguaçu, Paraná; Brasil; milena.mk@gmail.com.

tratou de dar voz aos atingidos e seus apoiadores, aqueles que estavam sofrendo as consequências diretas da desapropriação e das injustiças; o outro tratou a todo o momento de exaltar a obra, publicando matérias e relatando fatos e personalidades que se referiam aos aspectos positivos da construção da Usina e das suas Construtoras. Esta última posição negligenciava qualquer problemática social que a obra trazia, afora os cálculos de engenharia civil, das ferragens e da concretagem.

A pesquisa, que originou uma dissertação de mestrado¹⁵³, objetivou analisar o Boletim Poeira, criado em 1978, publicado pela Comissão Pastoral da Terra do Paraná (CPT/PR) e confrontá-lo com o discurso oficial difundido pela Itaipu Binacional também expresso no Informativo Unicon, o primeiro jornal da empresa, criado pelo Departamento de Bem-Estar Social do consórcio das empreiteiras, a UNICON, em 1978.

Através da análise das matérias apresentadas nas edições destes veículos, pretendeu-se identificar os projetos que defendiam e as práticas pedagógicas presentes nos textos, ou seja, o poder simbólico que estes periódicos construíram. O Boletim Poeira, com sua posição contra-hegemônica, contestava e denunciava as ações da Itaipu, sendo o principal instrumento de comunicação que os expropriados tinham para compartilhar suas experiências, publicar concepções, denunciar as pressões sofridas pela Itaipu e a partir da sua pedagogia apresentar um projeto de ação para o movimento dos atingidos. O Informativo Unicon, como porta-voz da oficialidade, procurava fortalecer o consenso do projeto-obra da Itaipu, através de um discurso que propagava a imagem do Brasil como um país forte, um país do futuro, rico em recursos naturais e convidava os brasileiros a contribuírem para este crescimento, justificando os sacrifícios que a obra trazia em nome do progresso.

2. Contexto Histórico

A Usina Hidrelétrica de Itaipu fez parte de uma política nacional, organizada pela Eletrobrás Centrais Elétricas Brasileiras S/A, nas décadas de 1960, que tinha como objetivo implantar grandes projetos hidrelétricos no país, nos quais destacam-se também as Hidrelétricas de Balbina, Sobradinho e Itaparica.

¹⁵³ MASCARENHAS, Milena. *Poeira X Unicon: confrontos e contrapontos entre expropriados e Itaipu*. UNIOESTE, 2011 (Dissertação de mestrado).

O potencial elétrico do Brasil era um tema frequentemente debatido nas esferas públicas, principalmente após a crise energética instalada no final da década de 1950, provocando grandes transtornos e um pesado racionamento de energia. Desde essa época, cogitava-se a utilização do potencial hidrelétrico do Rio Paraná, mas foi no governo de Jânio Quadros, no ano de 1961, que se iniciaram formalmente os estudos para verificar a viabilidade de uma hidrelétrica na região. Os estudos foram continuados no governo de João Goulart (1961-1964).

O Brasil vivia um período de crescimento econômico, o que significa dizer que, no futuro, haveria aumento na exigência da capacidade geradora de energia. No discurso da modernidade e do progresso propagado pelo Governo, afirmava-se ser a energia um elemento fundamental para sustentar a vida industrial e urbana de um país, atraindo novos mercados e investimentos. Todavia, há que se observar que mesmo que à custa do empobrecimento da maioria da população, pois a infraestrutura necessária é viabilizada por empréstimos externos realizados pelo governo, pagos pelos cidadãos brasileiros, que nem sempre usufruem destes investimentos.

Este período, do chamado “milagre” econômico, estendeu-se de 1969 a 1973, combinando um crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. As exportações agrícolas aumentaram e a indústria expandiu seus negócios. O governo investiu em grandes projetos, o que possibilitou a construção de estradas e hidrelétricas, viabilizadas através de empréstimos externos.

Ernesto Geisel (1974–1979), o primeiro presidente escolhido pelo Colégio Eleitoral, tomou posse em 15 de março de 1974 e seu governo está associado ao início da abertura política. No âmbito econômico, seu governo implantou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o primeiro tinha sido lançado pelo governo Médici (1964–1974). O II PND tinha como objetivo acelerar o processo de crescimento econômico e teve como diretrizes básicas o desenvolvimento dos setores de bens de capital e insumos básicos e o fortalecimento da empresa privada nacional. Segundo Mendonça e Fontes (1991), o setor de bens de produtos duráveis deveria ser desbancado pelo de bens de produção, sendo as empresas produtivas estatais os agentes desta transformação. “O II PND, apesar de ter representado um esforço de investimento que postergou, temporariamente, os índices de recessão, tornou-se uma referência obrigatória para a segunda impulsão da dívida externa brasileira” (MENDONÇA; FONTES, 1991, p. 58).

Com a crise do petróleo iniciada no final de 1973, a questão energética assume um caráter de segurança nacional, passando a ser um assunto prioritário a ser tratado diretamente pelo Estado, em nível de gabinete da Presidência e do Conselho de Segurança Nacional (LIMA, 2006, p. 93). Todos os países importadores de petróleo foram afetados pela crise, principalmente aqueles ditos em “desenvolvimento” como o Brasil, demonstrando a necessidade de se obter fontes alternativas de energia. No II PND, a preocupação com os problemas energéticos ficou evidente ao propor uma redução da dependência em relação à energia externa e estudos e pesquisas de petróleo, programa nuclear, substituição parcial da gasolina pelo álcool e construção de hidrelétricas.

O Brasil, desde o final da década de 1930 e início dos anos de 1940, procurou desenvolver uma política que buscava uma aproximação com o Paraguai, consolidando-se no estabelecimento da ditadura de Stroessner.

O Tratado de Itaipu denominado *Tratado para o aproveitamento hidrelétrico dos recursos hídricos do Rio Paraná, pertencentes em condomínio aos dois países, desde e inclusive o Salto Grande de Sete Quedas ou Salto de Guairá até a foz do Rio Iguaçu*, foi assinado em Brasília em 26.04.1973 pelos presidentes Gen. Alfredo Stroessner, do Paraguai e Gen. Emílio Garrastazu Médici, do Brasil, entrando em vigor em 13.08.1973.

Após a formalização do Tratado entre Brasil e Paraguai, em 17 de maio de 1974, foi criada a entidade Itaipu Binacional. Criou-se no lado brasileiro um consórcio responsável pela construção da obra, denominado *União de Construtoras Limitada* (UNICON), formado pela Cetenco, CBPO, Camargo Correa, Andrade Gutierrez e Mendes Júnior (LIMA, 2006, p. 216). Este consórcio administrava as obras da construção da usina da Itaipu, no lado brasileiro. No lado paraguaio foi criada a CONEMPA¹⁵⁴, composta pelas seguintes empresas: Barril Hermanos, Cia. General de Construcciones, ECCA.S.A., Ing. Civil Hermanos Baumam, ECOMIPA – Emp. Const. Min. Paraguaya e Jiménez Gaona & Lima. A partir disso, iniciou-se o planejamento para o início da construção da usina. Um ano depois, em 1975, foi dado início às obras.

A Barragem principal da Itaipu está 14 km a montante da cidade de Foz do Iguaçu e para sua construção e da Casa de Força (localizada no pé da barragem principal, transversalmente ao rio) foi necessário desviar o rio, o que foi realizado por um Canal de Desvio

¹⁵⁴ CONEMPA designa o Consórcio das seis Empresas Construtoras Paraguaias.

construído na margem esquerda. Essa foi a primeira grande meta iniciada em 1975 e concluída em 1978.

Segundo a Empresa, a construção de Itaipu foi dividida em três etapas:

A primeira abrangia a escavação do canal de desvio e a construção da estrutura de desvio, culminando com o desvio do rio do seu leito natural para o canal;

A segunda abrangia principalmente a execução das diversas estruturas de concreto, barragens de terra e enrocamento, bem como a montagem dos primeiros geradores, culminando com o fechamento do rio (e conseqüente enchimento do reservatório) e com o início de operação da primeira unidade geradora;

A terceira compreendia a execução da casa de força no canal de desvio e a complementação da montagem das unidades geradoras restantes. (ITAIPU, 1990, p. 21)

Em 1978, foi aberto o canal de desvio do Rio Paraná, com dois quilômetros de comprimento, 150 metros de largura e 90 metros de profundidade, permitindo secar um trecho do leito original do rio para ali ser construída a barragem principal, em concreto. Com isso foi concluída uma etapa importante das obras de construção da Hidrelétrica de Itaipu, com a explosão de 55 toneladas de dinamite, conforme explica Maria de Fátima Ribeiro:

O canal de desvio das águas do Rio Paraná permaneceu aberto até 1982, quando as comportas da represa foram fechadas para segurar as águas do Paraná. O represamento formou um reservatório de água com 1.400 quilômetros quadrados, tendo a capacidade de armazenar 29 bilhões de metros cúbicos de água.

O desvio do rio permitiu a construção das obras de barragem onde, inclusive, foi construída a casa de força, que abrigou as 18 turbinas do complexo de geração de energia elétrica (RIBEIRO, 2006, p. 17).

Para a concretização da obra só no lado brasileiro a Itaipu adquiriu e/ou indenizou uma área para a formação do reservatório de 101.092,52 hectares, a maior parte era área agrícola, compreendendo 8.519 propriedades, das quais 6.913 eram rurais e 1.606 urbanas. Estima-se uma média de 40.000 moradores expropriados, somente no lado brasileiro. No lado paraguaio, onde havia uma área bem menos povoada, foi desapropriada uma área de 119.410 hectares, indenizando 1.243 propriedades, na maioria propriedades rurais, envolvendo cerca de 5.000 pessoas (ITAIPU, 2008, p. 113). As áreas desapropriadas totalizaram 3.280 hectares, na margem direita no Paraguai e 5.344 hectares, na margem esquerda no Brasil (ITAIPU, 1990, p. 19). Uma área entre Brasil e Paraguai de 1.350 quilômetros quadrados ficou submersa.

Segundo dados da empresa (ITAIPU, 2008, p. 113 - 114), no Paraguai o programa da aquisição de terras foi realizado entre os 1978 e 1982, no qual cerca de 87% da população desapropriada se reassentou na vizinhança da região do projeto, onde puderam adquirir novas áreas em média 50% maiores do que tinham antes. No Brasil, segundo a empresa, muitas famílias foram reassentadas em áreas de projeto de reassentamento providenciadas pelo Governo Federal, localizadas nos Estados do Paraná, Bahia e Acre. Foram reassentadas cerca de 700 famílias dando um total de 4.000 pessoas. O valor que a Empresa divulga como o total de indenização paga pela aquisição das terras foi de US\$ 190 milhões.

Cabe registrar que, na margem direita, sobre um total de 1.324 processos de desapropriação de imóveis, iniciaram-se ações judiciais de pagamento por consignação contra apenas 28 desapropriados (cuja titularidade, de acordo com os estudos jurídicos realizados, foi considerada duvidosa) ou contra os descontentes com o montante da indenização oferecido. Isso significa que apenas 2% das propriedades foram processadas judicialmente; em suma, 98% dos processos foram conduzidos por negociação direta. Quadro semelhante deu-se na margem esquerda, onde, sobre um total de 8.500 processos, foram ajuizadas apenas 16 ações. As demais áreas foram adquiridas amigavelmente (ITAIPU, 1990, p. 19).

Chama a atenção na última frase: “As demais áreas foram adquiridas amigavelmente”, negando todos os movimentos reivindicatórios dos expropriados que, ao longo de anos, brigaram para melhorar o valor das indenizações que recebiam por suas terras.

O Plano Diretor do canteiro industrial, bem como o planejamento geral da obra foi elaborado pelo Consórcio Enge-Rio/Logos/Gcap, definindo os níveis de produção requeridos para as diferentes frentes de serviços e dimensionando os equipamentos de apoio das instalações industriais e os de produção (ITAIPU, 1990, p. 19).

Para o desenvolvimento do projeto executivo de engenharia da usina foram contratadas quatro empresas brasileiras associadas ao Grupo Consultor Alto Paraná (Gcap): a Engevix Engenharia S.A., do Rio de Janeiro, responsável pela elaboração do projeto final do vertedouro e da barragem lateral direita; a Promon Engenharia Ltda., de São Paulo, tinha como tarefa a elaboração do projeto final da barragem principal; a Themag Engenharia Ltda., de São Paulo, responsável pela elaboração do projeto final da casa de força; e a Hidroservice Engenharia Ltda., também de São Paulo, responsável pela elaboração do projeto das barragens de terra (ITAIPU, 1990, p. 19).

A Itaipu Binacional contratou o consórcio constituído pela empresa americana International Engineering Company Inc. (Ieco), de São Francisco, e pela empresa italiana Eletroconsult SpA (Elc), de Milão, para coordenar os trabalhos realizados pelas empresas citadas acima, além de executar alguns trabalhos específicos de engenharia, como o projeto das obras de desvio, barragem de enrocamento, especificação para turbinas e geradores e equipamentos de extra-alta-tensão (ITAIPU, 1990, p. 19).

Um dos setores mais beneficiados com a construção de Itaipu foram as empreiteiras, destacando-se: a Cetenco¹⁵⁵ que atua no Brasil e no exterior desde 1930; a Companhia Brasileira de Projetos e Obras (CBPO), atualmente faz parte do grupo [Odebrecht](#) e inicialmente foi de propriedade de [Oscar Americano](#); Camargo Correa¹⁵⁶, empresa paulista fundada em 1939; Andrade Gutierrez¹⁵⁷, empresa mineira fundada em 1948; e Mendes Júnior¹⁵⁸, também mineira fundada em 1953. Esta última era considerada a maior construtora do país e durante a construção da Usina de Itaipu, segundo Tão Gomes Pinto (2009), foi a responsável por 89% da obra, somando às demais empreiteiras os 11% restantes.

As cinco empreiteiras citadas formaram a UNICON e constituíam o Consórcio Brasileiro-Paraguaio UNICON/CONEMPA e eram responsáveis por se encarregar de executar as obras civis, de acordo com os contratos firmados e assinados em 06 de outubro de 1975 e em 17 de maio de 1977. A CONEMPA era formada pelas firmas paraguaias Barril Hermanos, Cia. General de Construcciones (Ecca S.A.), a Empresa Construtora Minera Paraguaya S.A. (Ecomipa), e a Civil Hermann Baumann e Jimenez Gaona & Lima.

Ao todo foram 15 municípios atingidos pela barragem, tendo que lidar com o processo de desapropriação das terras atingidas pelo lago de Itaipu. No livro *Itaipu: as faces de um mega projeto de desenvolvimento*, há uma citação do José de Souza Martins que retrata a lógica da Empresa: “a expropriação constitui uma característica essencial do processo de crescimento do capitalismo” (MARTINS, 1991, *apud*, LIMA, 2006, p. 333), sendo necessária a implantação dos objetivos para que o capital se estabeleça. Esse foi o grande argumento utilizado pelas autoridades para legitimar as ações expropriatórias.

3. Sobre o Poeira

¹⁵⁵ Disponível em: <www.cetenco.com.br> Acesso em janeiro de 2010.

¹⁵⁶ Disponível em: <www.camargocorrea.com.br> Acesso em janeiro de 2010.

¹⁵⁷ Disponível em: <www.andradegutierrez.com.br> Acesso em janeiro de 2010.

¹⁵⁸ Disponível em: <www.mendesjunior.com.br> Acesso em janeiro de 2010.

Para fortalecer a articulação e a formação política da base social da CPT/PR no Oeste e Sudoeste do Paraná, em 1978, a Comissão passou a produzir um boletim informativo bimensal, o Poeira, produzido inicialmente em Marechal Cândido Rondon, com o objetivo de informar, também as CEBs, sobre as ações da CPT/PR e os problemas enfrentados pelos agricultores dessas regiões. Este nome foi sugerido por Kirinus que, em uma entrevista concedida a Frank Antonio Mezzomo, explicou sua origem:

(...) pela poeira os agricultores identificavam os solos mais férteis. Terra arenosa não levanta poeira. Parece um paradoxo, mas a sabedoria popular ensinava de que quanto mais solta a terra, mais levanta poeira e mais liga tem, portanto é sinônimo de terra fértil.

Por outro lado, uma das prevenções de quem anda pelas estradas rurais com curvas fechadas, pois elas normalmente acompanhavam as divisas das colônias recém abertas, era de poder observar pela poeira que levantam os carros. Metaforicamente o nome poeira lembrava o movimento e o objetivo da CPT era acompanhar os movimentos e a poeira levantada pelas CEBs. Seria mais ou menos uma semelhança ao ditado popular que diz onde há fumaça, há fogo (MEZZOMO, 2009, p. 40).

O primeiro número do Boletim Poeira foi publicado em março de 1978 e iniciou com uma tiragem de 120 unidades. A capa do informativo era produzida manualmente desde o nome do Boletim até os desenhos ou charges. A parte interna era escrita com máquina de escrever na matriz e depois de pronto era reproduzido num mimeógrafo à tinta e distribuído gratuitamente. O boletim era impresso em papel sulfite tamanho ofício, por vezes frente e outras, frente e verso. A periodicidade, em geral, ocorria bimensalmente, porém há alguns números sequenciais que ficaram quase sete meses sem ter publicação, a exemplo do número 9 que foi publicado em maio de 1979 e o número 10 somente em dezembro do mesmo ano, período que coincidiu com a transferência da sede da CPT de Rondon para Curitiba.

As charges permeiam o conteúdo do Boletim Poeira e aparecem sempre com o sentido de fazer uma crítica humorística de um fato ou acontecimento específico e em geral estão relacionadas com a natureza política da atuação dos sujeitos representados. As charges podem conter muitas informações, a exemplo do primeiro número do Poeira, que tinha na capa a imagem de um agricultor caracterizado pelo chapéu e olhando para as mãos vazias e abertas, demonstrando que não tinha ferramenta para trabalhar nem terra para plantar ou criar animais. Em torno do colono foram indicados os principais problemas que enfrentava:



Figura - Capa do Boletim Poeira no. 1.

Fonte: BP, Ano I, no. 1, março/1978, p. 1.

O primeiro número do Boletim Poeira, conforme observamos na capa acima tratou de um dos maiores problemas neste período para os agricultores que viviam às margens do Rio Paraná, que era a construção da Itaipu, sendo que neste ano de 1978 iniciaram a construção da barragem principal (LIMA, 2006, p. 219) e teve início o programa de desapropriação aumentando a pressão da Empresa para os que ainda não tinham negociado suas terras.

O informativo tinha como objetivo central denunciar os problemas que atingiam os agricultores, a temática da luta pela terra era a principal preocupação da CPT, permeando em todos os números do boletim.

4. Sobre o Informativo Unicon: o/no lugar do concreto e do ferro

Este item traz um resumo da análise do material produzido pela Itaipu/UNICON, através do Departamento de Bem-Estar Social, para compreender como foi construído o discurso pró-Itaipu. Percebe-se, ao analisar os dois principais materiais dessa pesquisa, que se trata de duas “Itaipus”: – uma descrita no Boletim Poeira expropriadora e injusta; – a outra descrita no Informativo Unicon como uma das maravilhas do mundo moderno, exemplo de grandiosidade, imponência e salvadora de um país em “desenvolvimento”.

A usina foi planejada para atender a necessidade de energia, principalmente do setor urbano-industrial e de serviços instalados no Sudeste brasileiro. Estrategicamente visava garantir a infraestrutura de energia para o processo de recuperação da crise de 1973 no setor produtivo, fortalecendo a base empresarial no desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a hegemonia das classes dominantes. Por outro lado, o fenômeno da urbanização e a ampliação dos bens eletrodomésticos no consumo da população urbana e rural requeria que o setor de geração, transmissão e distribuição de energia para o consumo industrial/comercial, residencial e público.

Para justificar tamanha obra, ou melhor, o tamanho da obra, era necessário produzir um discurso para atingir o conjunto da população, dos setores econômico-sociais e de instituições e convencê-los. Por outro lado, no núcleo estratégico da fronteira, além dos meios de convencimento, também foram utilizados recursos e aparatos de repressão e intimidação.

O discurso pró-Itaipu era fundamental para convencer e estabelecer o consenso necessário na população, principalmente àqueles que estavam mais próximos e dentro dos limites da obra, que seriam direta ou indiretamente afetados pela usina. Desta forma, associavam “os sacrifícios” ao valor do patriotismo, convidando os brasileiros que seriam atingidos e os barrageiros (operários da construção civil) a contribuírem e serem partícipes deste crescimento e do espetáculo: a construção da maior hidrelétrica do mundo. Várias foram as formas e meios utilizados para difundir este discurso: panfletos, jingles, cartazes, filmes, empregos, favorecimentos, mordomias, apadrinhamentos, especulação, corrupção etc. Uma série de recursos de mídia (escrita e falada) foi utilizada para justificar esse projeto estratégico, dito “nacional”.

Após a assinatura do Tratado de Itaipu, em 1973, criou-se no lado brasileiro um consórcio responsável pela construção da obra, denominado União de Construtoras Limitada (UNICON). O Informativo Unicon foi criado no dia 4 de fevereiro de 1978, por um órgão do Departamento de Bem-Estar Social da UNICON. Era bilíngue, português e espanhol,

respectivamente para cada lado, e com periodicidade quinzenal, formato de tabloide e com uma tiragem que variou entre 9.000 a 20.000 exemplares. O objetivo, segundo o Consórcio/Itaipu, era divulgar os acontecimentos em todos os níveis de atuação da Itaipu, do ponto de vista deste bloco (Itaipu, governos militares e consórcio no Brasil e no Paraguai).

O informativo conta com uma série de notícias que incluem dados gerais sobre a obra, histórias de barrageiros, apologia à obra e ao consórcio UNICON, informações de utilidade pública (saúde, segurança), entretenimento, esportes, serviços, divulgação de cursos, classificados, notícias sobre os bairros administrados pela Itaipu etc.

Chama a atenção à quantidade de entretenimento oferecido pela Empresa, aos funcionários da Itaipu e familiares, que vai desde lutas de boxe, shows, programação de festas, jantares de confraternização, excursões, concursos e muito esporte, principalmente o futebol. Numa das reportagens, a matéria comenta: “o objetivo é proporcionar a esta gente momentos de sadia descontração, para canalizar as energias num sentido educativo” (UNICON. Ano I, no. 01, Fevereiro, 1978, p. 05).

No caso da empresa/consórcio – Itaipu/UNICON – a maior preocupação era com a disciplina e a homogeneização de interesses dos funcionários da Itaipu, citadas inúmeras vezes no informativo. No primeiro editorial encontramos as seguintes frases que traduzem o objetivo do periódico: “para alcançar objetivos comuns”, o periódico vem a ser “mais um elemento de integração” e por fim, “integração de todos os funcionários”.

O que se percebe ao ler o Informativo Unicon é a total ausência de conflitos na Itaipu. O informativo retratava a perfeição da obra, da engenharia, do trabalho e suor dos homens que nela trabalhavam e na união “harmônica” de dois povos “irmãos”. Logicamente não encontramos na pesquisa um diálogo direto entre o Unicon e o Poeira, enquanto se percebe inúmeras tentativas do Poeira estabelecer um diálogo com a Itaipu, o contrário não era o mesmo. Primeiro porque o Informativo Unicon estava comprometido, tanto financeiramente quanto ideologicamente com um determinado projeto, segundo porque cada qual defendia um projeto e uma causa.

5. Conclusões

Neste artigo foram analisados dois periódicos produzidos por sujeitos que participaram de diferentes maneiras do processo que envolveu a construção da usina de Itaipu. O Boletim *Poeira* e o Informativo *Unicon* foram pesquisados com o objetivo de expor as contradições

deste empreendimento construído com base em muitos conflitos. Os dois instrumentos de organização foram pensados não só para noticiar o que acontecia, mas também educar e organizar seus leitores diante da construção da hidrelétrica binacional.

Houve muita resistência por parte dos expropriados, conforme analisado no trabalho. Muitos deles tiveram que sair de suas terras sem uma indenização justa. Diante da constatação do embuste do “preço justo”, os expropriados criaram, principalmente através da atuação da Comissão Pastoral da Terra e das Comunidades Eclesiais de Base, um movimento social de resistência e reivindicação que incluiu a produção de materiais de formação e comunicação, a exemplo do *O Mausoléu do Faraó*, o *Boletim Poeira* e *A Taipa da Injustiça*, nos quais socializavam as ações, propuseram formas de organização e de discussões e denunciavam as injustiças que sabiam que a direção da Itaipu realizava.

Por outro lado, as empresas do consórcio UNICON, criaram o Informativo *Unicon*, voltado principalmente para os barrageiros, no qual se constatou não se tratar de um veículo de comunicação que dialogava com os expropriados, pelo contrário, na pesquisa realizada fica evidente o total silenciamento com as causas do Movimento Justiça e Terra, retratando em suas páginas a “magnitude” da obra, as inúmeras atividades oferecidas para os funcionários, as festas comemorativas e biografias dos engenheiros responsáveis pela obra, descartando qualquer menção aos agricultores, índios, posseiros e arrendatários que tiveram que obrigatoriamente sair de suas casas para viabilizar esse “megaprojeto”.

De um lado, vimos as constantes lutas empreendidas pelos expropriados que lutavam por justiça nas indenizações (terras, estabelecimentos, benfeitorias, investimentos em infraestrutura e lucros cessantes etc.); do outro, o bloco Itaipu Binacional tinha seus interesses e se articulava com várias estratégias para ludibriar o movimento. As diferenças tinham caráter de confrontos (práticas de efetivação dos projetos e resistências) e de contrapontos (construção de legalidade e/ou legitimidade dos projetos) que foram tecidos nas lutas sociais realizadas, principalmente no período da construção da barragem.

Fontes

INFORMATIVO UNICON Nº 1. Cascavel: 4 de fevereiro de 1978 a nº 117. Cascavel: dezembro de 1985.

CPT *BOLETIM POEIRA*. Março de 1978 a janeiro de 1986.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Berttand Brasil, 2007.

CATTA, Luiz Eduardo Pena. *O Cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *CPT: Pastoral e Compromisso*. Petrópolis: Vozes, 1983.

FERES, João Bosco. *Propriedade da Terra: opressão e miséria: o meio rural na história social do Brasil*. Amsterdam: CEDLA, 1990.

GERMANI, Guiomar Inez. *Expropriados terra e água: o conflito de Itaipu*. Salvador: Edufba: ULBRA, 2003.

ITAIPU Binacional (Brasil). Diretoria Jurídica. *Natureza Jurídica da Itaipu*. Curitiba: Itaipu Binacional, 2004.

KIRINUS, Gernote. *Entre a cruz e a política*. Beija-flor. [1979?]

LIMA, Perci. *Foz do Iguaçu e sua história*. Foz do Iguaçu, PR, 2001.

LIMA, Ivone Teresinha Carletto de. *Itaipu: as faces de um mega projeto de desenvolvimento*. Niterói: Germânica, 2006.

MASCARENHAS, Milena. *Poeira X Unicon: confrontos e contrapontos entre expropriados e Itaipu*. UNIOESTE, 2011. (Dissertação de mestrado)

Idem. *Poeira: a expressão dos atingidos de Itaipu*. In: Silva, M.; Koling, P. (Org.). *Terra e Poder: Abordagens em História Agrária*. Porto Alegre: FCM Editora, 2015. P. 121-140.

MAZZAROLLO, Juvêncio. *A Taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu*. São Paulo: Loyola, 2003.

MENDONÇA, Sonia. R. de; FONTES, V. M. *História do Brasil Recente: 1964-1980*. 2a. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MEZZOMO, Frank Antonio. *Memória dos movimentos sociais no Oeste do Paraná*: Gernote Kirinus, Adriano Van de Vem, Werner Fuchs. Campo Mourão: FECILCAM, 2009.

PINTO, Tão Gomes. *Itaipu: Integração em concreto ou uma pedra no caminho?*. São Paulo: Manole, 2009.

PEREIRA, Osny Duarte. *Itaipu – prós e contras*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. *Itaipu, a dança das águas: histórias e memórias de 1966 a 1984*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. 260 f. Tese (doutorado), Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2006.

_____. *Memórias do concreto: vozes na construção de Itaipu*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

SCHILLING, Paulo R., CANESE, Ricardo. *Itaipu – geopolítica e corrupção*. São Paulo: CEDI, 1991.

SCHMITT, Judith Veranisa. *Os atingidos por Itaipu: História e memória. Oeste do Paraná, décadas de 1970 a 2000*. Marechal Cândido Rondon, 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Marechal Cândido Rondon, 2008.

Questão racial e formação profissional em Serviço Social

Cuestión Social y formación profesional en Servicio Social

Autores: Angela Carvalho de Almeida Coelho, Bernardo dos Santos Gomes de Oliveira, Luana Fernandes Pereira, Marco Antonio da Silva Santos e Vanessa Bezerra de Souza.

Resumo

Racismo é a crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. No Brasil - país colonizado, tendo escravizado a mão de obra negra por 354 anos - tem enraizado em sua estrutura social o racismo. A partir dos anos 1930, houve um investimento ideológico no sentido de romantizar a miscigenação, originando o chamado mito da democracia racial. Contudo, a população negra continuou à margem de qualquer iniciativa estatal no sentido de garantir acesso ao trabalho, à educação e à infraestrutura básica. A Questão Social - base de fundamentação da existência do Serviço Social - é entendida como o conjunto de problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos que cerca o surgimento da classe trabalhadora como sujeito sócio-político no marco da sociedade capitalista, classe trabalhadora essa que no Brasil é majoritariamente negra. O projeto ético-político do Serviço Social vincula-se a um projeto societário que privilegia a centralidade das determinações de classe, gênero, e etnia, que se propõe à construção de uma nova ordem social, à defesa intransigente dos direitos humanos e à recusa do arbítrio e dos preconceitos. Compõe ainda esse projeto o compromisso com a “competência” profissional, demandando uma formação acadêmica qualificada, que tenha por base concepções teórico-metodológicas sólidas e críticas que viabilizem uma análise concreta da realidade social. Deve-se, portanto, investir no âmbito da formação profissional em pesquisas acerca da questão racial no Brasil para contribuir com a superação do racismo.

Palavras-Chave: Formação Profissional; Questão Social; Racismo; Serviço Social

Resumen

Racismo es la creencia en la existencia de las razas naturalmente jerarquizadas por la relación intrínseca entre lo físico y lo moral, lo físico y lo intelecto, lo físico y lo cultural. En Brasil-país colonizado, habiendo esclavizado la mano de obra negra por 354 años- ha enraizado en su estructura social el racismo. A partir de los años 1930, hubo una inversión ideológica en el sentido de romantizar el mestizaje, originando el llamado mito de la democracia racial. Sin embargo, la población negra continuó al margen de cualquier iniciativa estatal para garantizar el acceso al trabajo, la educación y la infraestructura básica. La cuestión social - base de fundamentación de la existencia del Servicio Social - es entendida como el conjunto de problemas económicos, sociales, políticos, culturales e

ideológicos que rodeam el surgimiento de la clase trabajadora como sujeto socio-político en el marco de la sociedad capitalista, clase trabajadora que en Brasil es mayoritariamente negra. El proyecto ético-político del Servicio Social se vincula a un proyecto societario que privilegia la centralidad de las determinaciones de clase, género, y etnia, que se propone a la construcción de un nuevo orden social, a la defensa intransigente de los derechos humanos y al rechazo del mismo, el arbitrio y los prejuicios. También compone este proyecto el compromiso con la "competencia" profesional, demandando una formación académica calificada, que tenga por base concepciones teórico-metodológicas sólidas y críticas que viabilicen un análisis concreto de la realidad social. Se debe, por lo tanto, invertir en el ámbito de la formación profesional en investigaciones acerca de la cuestión racial en Brasil para contribuir con la superación del racismo.

Palabras claves: Formación Profesional; Cuestión Social; Racismo; Servicio Social.

1. Introdução

Considerando a formação social e histórica do Brasil, sobretudo a partir da utilização do trabalho escravo e da exploração de suas riquezas em sua fase de colonização, é inegável a presença de práticas racistas, presentes até os dias atuais. Santos (2015) afirma que duas estratégias foram utilizadas pela elite brasileira, e que tornou a questão do racismo algo estruturante em nossa sociedade: a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial.

A primeira foi concretizada no pós-abolição, com o investimento na imigração de trabalhadores europeus, em detrimento da utilização da mão de obra negra recém liberta. A partir dos anos de 1930, passamos a ser considerada uma nação divinamente mestiça, o que deu origem ao chamado mito da democracia racial. Mito posto que se constituísse enquanto representação retórica, já que a população negra continuou à margem de qualquer iniciativa estatal no sentido de lhes garantir acesso ao trabalho ao lazer, à educação e à infraestrutura básica.

A discussão sobre a formação profissional em Serviço Social se pauta na “questão social” enquanto eixo fundamental para a compreensão da profissão, questão essa que se revela por meio de suas “refrações”, sobre as quais o assistente social, a partir de uma prática pensada e refletida, realiza intervenções apoiadas em políticas sociais, cuja finalidade é oferecer respostas às expressões multifacetadas e complexas da “questão social” no capitalismo.

Quando se fala em “questão social” não se está falando apenas em suas determinações econômicas, pois as mudanças na esfera da produção operam refrações nos mecanismos de reprodução social, âmbito privilegiado da intervenção do Serviço Social. Produção e

reprodução constituem faces de um mesmo sistema produtivo, uma vez que todo modo de produção não pode prescindir da produção de meios de subsistência nem da reprodução de seres humanos. Os processos de produção e reprodução imbricam-se mutuamente e são definidos com base no caráter contraditório das relações de gênero, de “raça” e entre as classes sociais.

Esse caráter contraditório é encontrado tanto na produção quanto na reprodução da vida social, de modo que as relações de gênero, de “raça” e de classe se permeiam, dando forma a uma divisão do trabalho, social, racial e sexualmente determinada, tanto no âmbito da produção quanto no da reprodução.

Contudo, o debate étnico-racial ainda não está sendo considerado como obrigatório para a grande maioria das Unidades Acadêmicas de Serviço Social em nível nacional. Desta forma, a presente pesquisa visa mapear as Escolas de Serviço Social das Universidades públicas Brasileiras, no sentido de avaliar se as mesmas estão oferecendo o debate a respeito das questões em tela, analisando os projetos político-pedagógicos, currículos e ementas das disciplinas. Apresentar o Estado da Arte destes debates na formação profissional de Serviço Social se faz imprescindível no sentido de contribuir para a qualidade da formação profissional consoante com o projeto ético político profissional comprometido com a emancipação humana.

2. Contextualização

2.1 O racismo na formação sócio-histórica brasileira

O racismo é uma crença na existência das raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Para o racista, a raça não é somente um grupo definido pelos seus traços físicos, o racismo é a direção que considera que as características intelectuais e morais de um grupo estão ligadas às suas características físicas e biológicas. A maneira como as justificativas da escravidão foram dadas têm origens míticas, históricas e até bíblicas e que perpassam pela questão do racismo.

No século XVI com o investimento do Estado Português na colonização da América, e a necessidade de mão de obra, para o uso da escravidão existiam justificativas religiosas e econômicas. Por trás das justificativas religiosas estavam as reais intenções dos portugueses, e assim podemos pensar na justificativa econômica. Os portugueses eram voltados para o comércio e, quando em meados do século XVI houve uma queda no comércio no Oriente, os

grandes comerciantes de Portugal passaram a investir intensamente no comércio de escravos africanos. Eles pressionavam a Coroa para o investimento de um tipo de colonização da América que gerasse uma demanda grande de mão de obra, a mão de obra escravizada.

Os negros não aceitaram a sua condição de escravizados, naturalmente, e houveram fugas individuais e em massa. A resistência dos escravos contra a escravidão, junto à pressão da Inglaterra pelo fim dessa forma de “trabalho”, fez com que o Império Brasileiro publicasse algumas leis que levariam à abolição da escravidão e na libertação dos escravizados.

Apesar da Independência, em 1822, a escravidão continuou a vigorar no país até a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Na América, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. A Lei Áurea nunca discutiu o que fazer com aqueles que até então eram escravos, eles foram abandonados à própria sorte. A estratégia adotada no Brasil foi a imigração de europeus, oferecendo a eles exatamente o que se propunha que se desse aos ex-escravizados: um pedaço de terra e um salário para trabalharem.

Esta escolha estratégica gerou ex-escravizados sem acesso à terra e sem qualquer tipo de indenização por tanto tempo de trabalhos forçados, geralmente analfabetos, vítimas de todo tipo de preconceito. Muitos permaneceram nas fazendas em que trabalhavam, vendendo seu trabalho em troca da sobrevivência; aos que migraram para as cidades, só restaram os subempregos, a economia informal e o artesanato.

Com isso, aumentou significativamente o número de ambulantes, empregadas domésticas, quitandeiras sem qualquer tipo de assistência e garantia; muitas ex-escravizadas eram tratadas como prostitutas. Os negros que não moravam nas ruas passaram a morar, quando muito, em míseros cortiços.

As consequências da escravização e da falta de apoio aos negros no pós-abolição, refletem, e muito na situação da população negra na atualidade. Um grande problema enfrentado pelos negros no Brasil é a necessidade constante de justificação da luta pela sua emancipação. Se antes era uma verdade absoluta a desqualificação, hoje o discurso se concentra em (1) que inexistente racismo e (2) falar da diferença é errado porque todos são iguais.

Essa ideia vem do mito da democracia racial, que é estruturada na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2003): Propunha-se que a miscigenação seria um processo de enriquecimento racial e cultural dos povos, que seria feita de forma democrática e livre. Porém, nesse processo, a dignidade da mulher negra foi violentada, na esfera moral e sexual, através

de uniões à força, sob o medo e insegurança impostos, onde seus filhos eram criados legalmente sem pai, não havendo, assim, nenhum enriquecimento racial e cultural de civilização.

Ultimamente, os sistemas de cotas e a criação de um ministério voltado para questão racial demonstram o tamanho de nosso problema. Aceitamos a distinção do negro do moreno, em uma aquarela de tons onde o último ocupa uma situação melhor que a do primeiro. Isso nos indica que o alcance da democracia é um assunto tão difícil e complexo como a nossa relação com o negro no Brasil. Ou seja, porque o Estado assume a ausência de preconceito racial, ele não consegue fazer cumprir as poucas leis para combater a discriminação racial, pois acredita que tais esforços sejam desnecessários.

2.2 Questão Étnico-Racial e a Formação Profissional em Serviço Social

Para o Serviço Social, a condição histórica que levou a construção de um projeto político e seus 11 princípios éticos, teve seu início com a problematização do conservadorismo. Após a intervenção militar, já nos anos oitenta surgiram grandes movimentos de cunho popular, trazendo a exigência de transformações políticas, sociais e democráticas. Com isso, o corpo profissional foi rompendo com o monopólio do conservadorismo no Serviço Social; E a sociedade na conquista da democracia política abriu espaço para debates entre projetos de sociedade distintos, que se confrontam até hoje no movimento das classes sociais.

Atualmente, o projeto societário em que se orienta a nossa profissão constitui uma nova ordem social, distinta da atual, baseado na defesa dos direitos humanos e contrário a todo e qualquer preconceito, sendo favorável ao pluralismo societário e profissional. Fazemos correspondência aos princípios éticos fundamentais do nosso Código de Ética (1993): Por mais contraditório que seja, o Serviço Social trabalha em função do capital, porém, a direção social do Serviço Social aponta para um projeto profissional e um projeto societário diferente da classe dominante. E com isso o código nos dá a orientação do trabalho profissional a partir de valores que estão vinculados à vida cotidiana e as lutas sociais.

A construção de uma nova ordem societária sem dominação e exploração de classe, etnia e gênero requer um compromisso claro com o processo de emancipação humana, com a produção cotidiana das condições sociais que possibilitem um progressivo e radical processo

de autodeterminação dos sujeitos, seja na condição de indivíduos singulares como é, sobretudo, humano-genérico.

À luz das ideias gramscianas, acreditamos na esfera educacional enquanto formadora da consciência crítica, e espaço de emancipação do indivíduo, isto posto, para o curso de Serviço Social, se faz imprescindível possuir os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, disseminado em suas disciplinas contidas nas ementas curriculares, que implicam na capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão.

O debate a respeito da questão étnico-racial encontra-se vinculado ao Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da sociedade brasileira; possuir esta análise nos direciona para a apreensão dos movimentos que proporcionaram a consolidação de padrões do desenvolvimento capitalista no país, com seus impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à nossa sociedade, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc.

Ou seja, este conteúdo implica na análise constante e atenta da conjuntura dessa sociedade, tendo grande importância para o acompanhamento das relações sociais decorrentes das múltiplas manifestações da questão social. E para além, auxilia na compreensão do profissional desta categoria, e determina sua horizontalidade no campo da ação profissional, em face de uma nova compreensão de sociedade, livre das condicionantes discriminatórias.

Discriminar é violar direitos e o princípio da não discriminação, assim como os demais princípios defendidos no Código de Ética do Assistente Social acenam para uma práxis social, na qual a ação profissional está fundamentada em uma concepção ética que tem como fundamento ontológico o ser social.

Neste sentido, o “empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos, o respeito à participação de grupo socialmente discriminado e a discussão das diferenças”, deve ser um princípio ético-político defendido por todos os indivíduos e profissionais comprometidos (as) com a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

3. Objetivos

Fazer um resgate histórico a respeito do Serviço Social sobretudo a partir de sua fase crítica, ou seja, a partir de meados da década de 70. Analisar as diretrizes curriculares

elaboradas pela associação brasileira de ensino, pesquisa e extensão em Serviço Social no sentido de destacar em que medida as mesmas preveem a relevância do debate étnico-racial; Analisar a história do racismo na sociedade brasileira, a partir da produção teórica sobre o tema.

Analisar os projetos político-pedagógicos das escolas de Serviço Social públicas brasileiras no sentido de mapear a presença ou não da questão étnico-racial; Analisar as grades curriculares das escolas de Serviço Social brasileiras no sentido de mapear quais oferecem o debate da questão étnico-racial na forma de disciplinas obrigatórias ou eletivas; Analisar as ementas das disciplinas oferecidas no sentido de perceber qual perspectiva teórica o debate da questão étnico-racial está sendo encaminhado.

4. Resultados esperados

Espera-se apresentar o “Estado da Arte” do ensino da questão étnico-racial nas escolas de Serviço Social nas universidades públicas brasileiras, assim como incidir junto às entidades representativas de Serviço Social, sobretudo a ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social -, no sentido de demonstrar a importância do debate da questão étnico-racial para a formação profissional em Serviço Social. Também se espera socializar o conhecimento acumulado com a realização da pesquisa, no sentido de demonstrar a relevância da questão étnico-racial junto à categoria de assistentes sociais, a partir da produção de artigos e apresentação em congressos e seminários regionais e nacionais.

5. Conclusões

A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes, citando a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade. O tema da campanha é: Povos Afrodescendentes: Reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

Com relação à profissão, possuímos o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que atua na orientação, normatização, fiscalização e defesa do exercício profissional do/a assistente

social no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Nos últimos 30 anos, a entidade vem promovendo ações que possuem como norte a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, anticapitalista e em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A atual gestão – É de batalhas que se vive a vida – lançou campanha para o triênio 2017-2020, juntamente com os Conselhos Regionais de Serviço Social de todo o país: “Serviço Social no combate ao Racismo”. Com esta campanha, é reconhecido o caráter basilar que o racismo possui vinculado à formação social brasileira, tendo o povo negro como centro da maior exploração no país. Reconhece a experiência da escravidão como crime que infringiu direitos intrínsecos da população negra, tornando-se indispensável a reparação imediata às perdas dessa população, entendendo que combater o racismo é tarefa da nossa categoria no exercício profissional cotidiano, enquanto este tipo de preconceito ainda se reproduzir nas instituições em que assistentes sociais atuam.

O último Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) que ocorreu em Vitória em 2018 teve como tema central a questão étnico/racial tendo produzido o documento: Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social, cujo o objetivo é oferecer aporte para inclusão e consolidação do debate da questão étnico-racial contribuindo para uma formação em Serviço Social antirracista a partir da ampliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão nos âmbitos da graduação e das pós graduação.

A compreensão das relações étnico-raciais enquanto fenômeno histórico e social, e não natural, é fundamental para que possamos acreditar na possibilidade de sua transformação. Esta abordagem pode ser útil para se analisar tanto as práticas interventivas do assistente social quanto a própria configuração do Serviço Social.

O tema tem estado presente no interior da profissão. Está presente, por exemplo, no Código de Ética Profissional, mais especificamente no oitavo princípio, que se refere à “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”. E também na discussão sobre a formação profissional, quando se defende a consideração de questões como “as relações de gênero, etnia, valores, aspirações religiosas, expressões artísticas e culturais, além de outros componentes de ordem afetiva, emocional etc.”, bem como quando se considera as “diferenciações étnico-

raciais” como um dos “impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira”.

Apresentaremos o tratamento dado à questão do racismo pelo Serviço Social, buscando perceber as tendências de sua utilização no debate acadêmico-profissional. “Raça” corresponde ao processo histórico e social de transformação dos sujeitos em homens ou mulheres, brancos, negros ou mestiços, situando-os em condições determinadas no interior de uma sociedade marcada por particularidades e especificidades de gênero e de “raça”. Trata-se, portanto, de uma sociedade “generificada” e “racializada”.

Como dito acima, a campanha para o triênio 2017-2020 do Conjunto CFESS-CRESS e o Projeto ético-político do Serviço Social, expresso através do Código de Ética do Assistente Social, a Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes curriculares do Serviço Social, estabelece como horizonte profissional a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e emancipada.

Diante desta assertiva, o posicionamento profissional contra toda e qualquer forma de discriminação por questões de classe social, gênero e raça/etnia se faz urgente. Mais do que não discriminar, faz-se necessário implementar ações concretas no sentido de contribuir com a reparação dos prejuízos causados à população negra, em decorrência da escravidão ocorrida no Brasil.

Desta forma, compreendemos que a defesa das ações afirmativas e mais especificamente, a defesa das cotas raciais, cumpre papel fundamental na construção de um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres, como nos diria Rosa Luxemburgo.

6. Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe etnia e gênero. Rio de Janeiro: CRESS, 2014

ALMEIDA, M. S. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. Rio de Janeiro: CRESS, 2014.

BARROCO, M. L. S. *Ética: fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 05/11/03 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 17/07/2018 às 18:44.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. *Lutas Sociais (PUCSP)*, v. 19, p. 100-113, 2015.

Na construção de uma imagem, o passado se faz presente¹⁵⁹

En la construcción de una imagen, el pasado se hace presente

In the construction of an image, the past is presente

Juliana de Sá França¹⁶⁰

Resumo

Sabe-se que a língua não é neutra e que povos, lugares e, até mesmo, o status de uma língua estrangeira são constituídos *no e pelo* discurso. A partir da memória discursiva, que se apresenta permeada pela ideologia, os sujeitos significam o mundo por meio da linguagem ao mesmo tempo em que são interpretados por seus interlocutores. Assim, a abordagem de determinados temas selecionados pelos livros didáticos pode reforçar ou romper com sentidos que permeiam o imaginário dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tendo por base os fundamentos da Análise de Discurso de linha francesa, em especial a noção de memória, este trabalho objetiva refletir sobre efeitos de sentido relacionados à América Latina em uma unidade sobre diversidade cultural, presente em um livro didático de Língua Espanhola aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, em um primeiro momento, apresenta-se um panorama sobre o ensino de línguas estrangeiras segundo a perspectiva discursiva, contemplando, também, o que preconizam documentos norteadores do ensino no Brasil em relação à diversidade cultural dos povos de fala hispana. Por fim, num gesto interpretativo, são apresentados efeitos de sentido sobre a América Latina a partir da materialidade discursiva analisada, observando se houve a superação de uma prática de ensino na Língua Espanhola que, durante muito tempo, pareceu mover-se em uma só direção: da Europa para os demais países. Entende-se que a língua não é um instrumento dócil e manejável, mas uma materialidade em que são tecidos discursos, sujeitos e memórias, o que possibilita questionamentos em torno dos discursos mobilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: América Latina; Discurso; Diversidade Cultural; Memória.

Resumen

Se sabe que la lengua no es neutra y que pueblos, lugares e, incluso, el estatus de una lengua extranjera están constituidos *en y por el* discurso. A partir de la memoria discursiva, que se presenta permeada por la ideología, los sujetos significan el mundo por medio del lenguaje al mismo tiempo que son interpretados por sus interlocutores. Así, el abordaje de determinados temas seleccionados por los libros didáticos puede reforzar o romper con sentidos que permean el imaginario de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en los fundamentos del Análisis de Discurso de línea francesa, en especial la noción de memoria, este trabajo objetiva reflexionar sobre efectos de sentido relacionados a Latinoamérica en una unidad sobre diversidad cultural, presente en un libro didático de Lengua Española aprobado por el Programa Nacional del Libro Didático. En un primer momento, se presenta un panorama sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo con la perspectiva discursiva, teniendo presente, también, lo que preconizan documentos nacionales orientadores de la enseñanza en Brasil en lo que se refiere a la diversidad cultural de los pueblos de habla hispana. Por último, en un gesto

¹⁵⁹ Este artigo - apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018 - é um recorte, com adaptações, da tese de Doutorado da autora, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a orientação do professor João Carlos Cattelan.

¹⁶⁰ Doutora em Letras; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Cascavel, Paraná, Brasil; julianadesa@gmail.com.

interpretativo, se presentan efectos de sentido sobre Latinoamérica a partir de la materialidad discursiva analizada, observando si hubo la superación de una práctica de enseñanza en la Lengua Española que, durante mucho tiempo, pareció moverse en una sola dirección: de Europa hacia los demás países. Se entiende que la lengua no es un instrumento dócil y manejable, sino una materialidad en que son tejidos discursos, sujetos y memorias, lo que posibilita cuestionamientos en torno a los discursos movilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Latinoamérica; Discurso; Diversidad Cultural; Memoria.

Abstract

It is known that language is not neutral and that people, places and even the status of a foreign language are building on and by discourse. From the discursive memory, which is permeated by ideology, subjects mean the world through language at the same time that they are interpreted by their interlocutors. Therefore, the approach of certain themes selected by textbooks can reinforce or break with the meanings that permeate the imaginary of the subjects involved in the teaching-learning process. Based on the foundations of French Discourse Analysis, in particular the memory notion, this paper aims to reflect on the meaning effects related to Latin America in a lesson about cultural diversity, presented in a textbook of Spanish Language approved by the National Textbook Program. For that, firstly there is an overview of foreign languages according to the discursive perspective, also contemplating what documents guide teaching in Brazil regarding the cultural diversity of Spanish-speaking people. Finally, in an interpretative way, effects of meaning on Latin America are presented from the discursive materiality analyzed, observing if there was an overcoming of a teaching practice in the Spanish language that, for a long time, seemed to move in just one direction: from Europe to other countries. It is understood that language is not a docile and manageable instrument, but a materiality in which discourses, subjects and memories are fabricated, which allows questions about the discourses involved in the teaching-learning process.

Keywords: Latin America; Discourse; Cultural diversity; Memory.

1. Introdução

Único país do continente americano a possuir a Língua Portuguesa como idioma oficial, o Brasil está rodeado por vizinhos, em sua maioria, hispano-falantes. Além de compartilhar de um mesmo passado, cujas raízes estão ancoradas na colonização, a posição geográfica brasileira, por si só, representaria razão suficiente para que o olhar do Brasil estivesse voltado para os demais países latino-americanos. Ocorre que, na prática, a aproximação e a valorização mútua entre os países da América Latina (doravante, AL) ainda está aquém daquilo que, por vezes, se almejou, inclusive por políticas integracionistas.

No que tange ao aspecto educacional, de acordo com Lessa (2013), há registros de que o estudante brasileiro sequer reconhece que é latino-americano. Como se o Brasil não constituísse política, social e historicamente esta realidade, ele traz em seu imaginário uma imagem homogeneizante, fragmentada e negativa sobre a AL.

Compreende-se que são os discursos que circulam pela sociedade que imprimem à América Latina *status* simbólico e material e que materiais didáticos gozam de certo poder sobre a construção do imaginário social. Diante dessas considerações e tomando a linguagem como materialidade linguística da(s) ideologia(s) que atravessa(m) os sujeitos, objetiva-se

refletir à luz da Análise de Discurso de linha francesa (AD), a imagem discursivizada da AL em uma unidade da coleção didática de espanhol *Cercanía Joven* (CJ), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD) e adotada por escolas da rede pública de ensino do Oeste paranaense.

2. Ensino de LE segundo a perspectiva discursiva

Mais do que a apropriação de um novo código linguístico pelo qual o sujeito-falante encontra um instrumento para “se comunicar”, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser encarado como um espaço de discursividade. Esse é o momento propício para que o sujeito reflita não só sobre temas estritos de metalinguagem, mas também sobre questões inerentes à própria língua, como a história, a condição de sujeito, as relações de força e a ideologia.

Serrani-Infante (2016) assinala que aprender uma LE compreende formulações que permitem a observação de representações da diversidade e que, no discurso, podem assumir “a forma de estereótipos, etnocentrismos, idealizações, exotismos, etc.”. Estas considerações se alinham ao que relatam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN, 2006) que apontam para um reducionismo, no imaginário brasileiro, da língua espanhola e dos povos/países hispano-falantes:

um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (BRASIL, 2006, p. 128).

O excerto destacado expõe duas faces da relação estabelecida no Brasil com a língua espanhola: A) a existência de uma ilusão de competência espontânea para o espanhol: como discutiu Celada (2002), o imaginário do brasileiro apresentava-se fortemente marcado, sobretudo antes da consolidação do Mercosul, por um pré-construído de o espanhol ser uma língua fácil, devido à sua semelhança com a estrutura da língua portuguesa, sendo, por isso, dispensável sua aprendizagem formal; B) a estigmatização do mundo hispânico: não se discutia sobre a diversidade, a história, a constituição ou a cultura dos povos hispano-falantes. À exceção da Espanha, os demais países hispano-falantes, quando não deixados totalmente à margem, eram

abordados de forma despolarizada, periférica e/ou homogeneizante, como se gozassem das mesmas características e/ou sofressem com os mesmos problemas.

Em relação ao primeiro aspecto, pode-se dizer que o processo de globalização e as novas demandas por ele geradas, bem como a formação de blocos econômicos, a exemplo do Mercosul, têm como consequência uma nova tomada de posição relacionada ao espanhol. Conforme Celada (2002), a língua espanhola passa a ser vista como uma língua veicular, necessária para a circulação e para os negócios, fazendo com que o imaginário da competência espontânea seja, gradualmente, substituído pela visão de que, dado seu valor comercial, o espanhol merece e precisa ser estudado. Os novos sentidos instaurados contribuíram para o aumento da demanda dessa língua no Brasil e para a sua consequente oferta por distintas instituições de ensino.

O crescimento da demanda do espanhol veio acompanhado pela entrada do investimento estrangeiro no filão mercadológico aberto pela língua espanhola, principalmente de ações empreendidas pela Espanha para a exportação e comercialização de seu próprio idioma. A presença espanhola pôde ser sentida na abundante oferta de LDs e, também, no modelo linguístico a ser ensinado: a variedade peninsular. Se os LDs apresentam como referência a variedade europeia, o mesmo se pode inferir sobre a abordagem de temas culturais, que, não raro, incidem no estereótipo, conforme advertem as próprias OCN (2006).

Embora os documentos oficiais preconizem a superação do viés reducionista no ensino de espanhol e privilegiem a pluralidade linguística e cultural e o PNLD vise assegurar, dentre outros objetivos, que os LDs adotados pelas escolas brasileiras estejam isentos de preconceitos, caricaturas ou imagens estereotipadas, objetivo destas reflexões é observar como se apresenta a AL em uma unidade didática que discute a diversidade, uma vez que os sentidos não podem ser controlados.

3. O passado se faz presente

Reafirmando o compromisso, expresso em seu texto de apresentação, “de oportunizar o aluno a conhecer o mundo hispânico” e a refletir sobre temas que contribuam para uma formação crítica, *CJ* abre a coleção com uma unidade que objetiva destacar a pluralidade e a diversidade cultural das nações hispânicas. Por, supostamente, tratar-se do primeiro contato que os aprendizes terão com o ensino formal da língua espanhola, a temática e o escopo da unidade

são pertinentes e estão em consonância com os documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Contudo, apesar de *CJ* buscar promover a imagem de que o seu discurso seria filiado à formação discursiva (FD) da diversidade, sua prática discursiva parece deslizar e se mover na direção contrária no que tange à AL, percebendo-se, em determinados momentos, um viés estereotipado, como na seleção de algumas imagens, exaustivamente, repetidas em LDs e pela mídia, como uma que aparece inserida na unidade I do volume I, tomada aqui como alvo destas reflexões.

Na materialidade imagética em questão, observa-se a tentativa de representação da diversidade dos povos latino-americanos, evocando figuras como a *chola*, o *gaúcho*, as *palenqueras*. Contudo, verifica-se que a representação é feita a partir de clichês, que, ao serem repetidos, convertem os sujeitos representados em estereótipos, criando a ilusão de serem os únicos representantes da cultura de seus países. Além disso, percebe-se que, embora essas sejam figuras recorrentes nos LDs de espanhol e, por extensão, em *CJ*, o silêncio predomina quanto à relação desses símbolos com seus respectivos países. Dito de outra forma, sabe-se que o tango está para a Argentina, assim como as *palenqueras* estão para a Colômbia, mas não se fala do papel que desempenham – ou que já desempenharam – em seus contextos. Percebe-se, assim, uma abordagem da diversidade a partir de imagens engessadas, imunes ao equívoco e à heterogeneidade: há uma estagnação frente à alteridade. Lembra-se, conforme Ferreira (2011, p. 60), que, “assim como a língua resiste, a cultura também o faz e não se deixa capturar numa grade sem furos”.

O sujeito do discurso ocupa várias posições, que demarcam sua heterogeneidade, fruto da multiplicidade de discursos que o constituem. Ao se afirmar que o discurso se constrói em relação ao discurso do outro, é preciso compreender que o outro não diz respeito a um interlocutor específico a quem o locutor se dirige. Nesse processo, estão envolvidos outros discursos historicamente constituídos e que emergem no discurso do sujeito. Diante desta perspectiva, a imagem relatada, que visa representar a diversidade latina, revela a tensão discursiva em que está imbricada *CJ*.

Dada sua constituição sócio-histórica, uma das principais características da AL é a convivência inter-racial e a miscigenação, oriunda do contato estabelecido entre diferentes povos, dentre os quais se destacam os indígenas, os negros e os brancos. É essa variedade étnica que *CJ* almeja representar em suas páginas, quando seu discurso se alinha à FD da diversidade.

Apesar disso, constata-se que na imagem presente na unidade I, à exceção dos coloridos trajés típicos que os diferenciam, os sujeitos representados possuem os mesmos traços físicos e o mesmo tom de pele: são todos brancos. Revela-se, então, uma discrepância entre duas formações ideológicas distintas: uma, anterior, que tem no branco o ideal humano; e, outra, que celebra a diversidade em todas as suas formas, incluindo a racial.

Assim, *CJ* apaga as diferenças que deseja ressaltar ao reproduzir discursos que, historicamente, naturalizam a figura do branco. Nem sempre a diversidade racial foi algo discursivizado positivamente e orgulhosamente enfatizada: os registros históricos apontam que, durante muito tempo, considerou-se que a presença do elemento negro ou do indígena afastava a AL de uma aproximação com os ideais europeus. De acordo com Ribeiro (2017, p. 21), traços raciais típicos do negro e do indígena continuam sendo um ponto de referência para preconceitos, pois “eles são a contraparte desprivilegiada dos euro-americanos”. Desta forma, perpetua-se uma ideologia que remonta ao período colonial e que resiste às regulações impostas pela atual ordem social, cultural e histórica e emerge em discursos que, supostamente, desejam confrontá-la: há pelo “viés inconsciente, uma série de estereótipos sociais que as pessoas possuem a respeito de outros grupos, um tipo de discriminação que tende a aparecer de forma automática, rápida, disfarçada e, em muitos casos, se pretende imperceptível” (ANTUNES; MODESTO, 2018, p. 345). A representação do branco está tão naturalizada e arraigada no imaginário social que *CJ* não se dá conta do desequilíbrio instaurado ao representar a diversidade latina tomando como referência o padrão branco.

Segundo as OCNs (2006, p. 133), o estudo de uma língua estrangeira deve “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”. Em consonância com elas, está o Edital do PNLD (2013, p. 47) que, entre seus critérios, expõe que se observará se a obra contempla textos que propiciem “o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam”. Evidenciando a abordagem de um tema que versa sobre a diversidade, o LD abre um dos capítulos com a exposição em destaque da sequência discursiva (SD): “*Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 27).

A primeira parte do enunciado - “*turismo hispánico*” - associada a “*mundo hispánico*”, recorrente no discurso de *CJ*, leva a inferir que o capítulo que se abre colocará em relevo pontos

turísticos dos países aglutinados por aquela designação. Essa leitura aparenta ser coadunada pelo exposto na sequência (“*convivamos con las diferencias*”), que faz alusão a diferenças, evocando, novamente, o discurso da diversidade.

O verbo “*conviver*” abrange em sua acepção o reconhecimento do outro e a vivência entre partes distintas de forma pacífica e/ou em proximidade. “*¡Convivamos con las diferencias!*” é um convite para, via turismo hispânico, embarcar em uma viagem de observação, conhecimento e reflexão sobre diferentes localidades do “*mundo hispânico*” a partir daquilo que apresentam de singular.

Rompendo com a expectativa inicial, a imagem que acompanha a SD retrata, em destaque, referências consagradas do mundo europeu: a Torre Inclinada e a Fonte dos Querubins, em Pisa; localizados na Itália; a Torre Eiffel, em Paris (França); a Basílica de São Marcos e a Torre Veneziana, em Veneza (Itália); e o Coliseu, em Roma (Itália) - nenhum elemento da imagem remete ao “*mundo hispânico*”.

Ao unir o enunciado verbal à materialidade não-verbal, *CJ* traz à tona outros discursos e cria um efeito de sentido de que é com as diferenças europeias que os hispânicos devem conviver. O “*turismo hispânico*” não está relacionado a pontos turísticos situados em localidades hispânicas, mas instiga que os povos pertencentes ao “*mundo hispânico*” se desloquem em direção àquilo que lhe é distinto, no caso, a determinadas localidades da Europa.

O tema AL - associado aqui ao adjetivo “*hispânico*”, que também a englobaria - parece ser tangenciado: a abordagem está mais situada no plano das ideias do que numa prática efetiva. Como afirma Pêcheux (1997), um dado discurso envia a outro e, assim, observa-se que o discurso de convivência com as diferenças expresso na materialidade verbal, quando associado à materialidade não-verbal, leva à ativação da memória da relação colonizador/colonizado, evidenciada pelo silêncio. Neste caso, materialidade verbal, materialidade não-verbal e silêncio revelam a emergência de outras vozes no discurso, inscritas em um posicionamento ideológico, segundo o qual os valores de determinadas sociedades devem servir de referência.

É significativo que, à exceção da Torre Eiffel, os demais locais em destaque na materialidade não-verbal situem-se na Itália, reconhecida como o principal centro do período Renascentista. Uma das características marcantes do Renascimento foi a promoção do retorno - (re)nascimento - da cultura clássica, sendo, por isso, considerado um movimento de propagação da cultura erudita do século XIV ao XVII, por toda a Europa. Em contraponto, no século XV, ao oeste do Atlântico, os *bons servidores*, aos olhos do colonizador europeu, eram,

também, a marca da incivilidade, pois lhes faltava uma série de atributos necessários para atingir o ideal de civilização europeu. De acordo com Mariani (2004), a colonização engendrada pelas metrópoles se baseava na ideologia do *déficit*, o que legitimava a dominação imposta. Criou-se, deste modo, uma polarização entre a Europa civilizada, referência em cultura e modelo a ser seguido, e a AL, bárbara, selvagem e carente de erudição.

Neste sentido, parece estar sedimentado no imaginário latino-americano que ele precisa espelhar-se nos padrões europeus, “cuja características específicas não são mais, há séculos, colocadas em questão, pois já estão definitivamente fixadas” (ORLANDI, 2008, p. 54), ou em localidades que desfrutam de prestígio na era da globalização, como os Estados Unidos. Percebe-se como, atualmente, ainda soa sedutora e goza de prestígio a ideia de uma viagem, um curso, um trabalho no exterior ou, ainda, o orgulho com que se relata que um parente, um amigo ou um conhecido mora fora do país (mais especificamente na Europa ou na América do Norte).

A SD e a materialidade não-linguística a ela associada revelam a interpelação ideológica sofrida por *CJ*, que se materializa na repetição de um discurso segundo o qual a AL, quando posta em relação com outros núcleos de poder (econômico e cultural), deve buscar nesses referentes o preenchimento das lacunas relacionadas àquilo que, supostamente, falta-lhe. Há o imaginário de que é o no espaço do outro que estão a cultura, a educação, a riqueza, os hábitos, a beleza e a perfeição que se almeja conquistar.

Assim, na emergência da “atualidade” do discurso da diversidade, sempre retomado pela esfera educacional, *CJ*, interpelada pela ideologia, acaba por acionar via interdiscurso a memória de um outro discurso: aquele cujas raízes estão fincadas no processo de colonização latino-americana e cujos sentidos fogem àqueles que se pretende enaltecer.

4. Considerações

As reflexões aqui realizadas apontaram para um discurso que, visando “celebrar” a diversidade do “mundo hispânico”, dá lugar ao atravessamento de vozes que incidem no campo do já-dito. Percebe-se que há a tentativa de inclusão de elementos latino-americanos em *CJ* entretanto sua sustentação é feita a partir do lugar comum, implicando uma abordagem superficial, que pouco difere de práticas discursivas que marcaram não só o ensino de língua espanhola, mas o imaginário brasileiro sobre os países que integram a AL.

Entende-se que é no e pelo discurso que sentidos são cristalizados e, na mesma medida, podem ser desconstruídos; por isso acredita-se que a reflexão acerca da discursivização da AL em materiais didáticos adotados por escolas da rede pública de ensino, pode contribuir para discussões acerca da conscientização e do respeito com as diferenças culturais e linguísticas, tal qual preveem os documentos oficiais de ensino de línguas no Brasil.

Neste sentido, o olhar sobre os LDs pode oferecer contribuições a campos diversos do saber: aos estudos da linguagem, devido ao foco no discurso; aos estudos sobre ensino, devido à escolha do corpus; e à história, sociologia e áreas relacionadas, por tratar de um tema de interesse também dessas disciplinas. A reflexão pode colaborar, também, com discussões empreendidas, sobretudo nos cursos de Licenciatura, para: a) reavaliar as práticas discursivas sobre o ensino de línguas; b) analisar criticamente materiais que baseiam as práticas de ensino nas salas de aula; c) refletir acerca das práticas ideológicas que atravessam materiais utilizados no ambiente escolar, provocando questionamentos sobre os discursos socialmente cristalizados.

Referências

ANTUNES, Viviane Conceição; MODESTO, Wallace Oliveira. Herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade. IN: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer; FREITAS, Luciana Maria Almeida. *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Edital de Convocação 01/2013* - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Brasília, 2013.

_____. *Guia de livros didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. [s.n.] Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro. *Cercanía Joven: espanhol, 1º ano*. São Paulo: Edições SM, 2013.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Pobreza e marginalidade em livro didático de francês como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Prefácio. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. IN: IN: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. IN: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARIANI, Bethânia. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

NOGUEIRA, Alessandra Sartori. Efeitos da memória discursiva na estereotipagem do povo brasileiro quando comparado ao estadunidense e ao inglês. IN: BERTOLDO, Ernesto Sergio; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). *Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista: discurso de confronto entre o Velho e o Novo Mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). IN: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

REVUZ, Christiane. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. IN: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a pátria grande*. São Paulo: Global, 2017.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. IN: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SOUZA, Deusa Maria. Gestos de censura. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

“Antes de dançar o Coco era como estar no mundo, mas não existir”: experiências dançantes de mulheres em contextos de políticas públicas culturais no Cariri Cearense¹⁶¹

*"Antes de bailar el Coco era como estar en el mundo, pero no existir":
experiencias danzantes de mujeres en contextos de políticas públicas
culturales en el Cariri Cearense*

*"Before dancing the Coco was like being in the world, but not existing":
dancing experiences of women in contexts of cultural public policies in the
Cariri Cearense*

Camila Mota Farias¹⁶²

Resumo

Objetivamos investigar a experiência dançante de mulheres brincantes de Coco no Cariri cearense, em um contexto marcado por políticas públicas culturais, compreendendo a relação existente entre o Estado, organizações não governamentais e os saberes/fazer populares. A dança do Coco é uma prática de origem afro-indígena encontrada no nordeste brasileiro, no Ceará destaca-se como dança de homens pescadores. Todavia, o espaço escolhido para estudo localiza-se no sertão, no qual esta dança é produzida, sobretudo, por mulheres agricultoras que assumem os papéis de dançadeiras e de mestras. Estas mulheres possuíram experiências com o brincar em suas infâncias, marcadas pela integração da dança com o trabalho cotidiano no campo e no pisar do chão das casas, porém estas experiências foram interrompidas por diversos motivos, como casamento ou mudanças, mas foram retomadas a partir de 1979, com o incentivo de políticas públicas culturais. Neste contexto foram formados grupos para dançar Coco, o que envolve uma espetacularização da dança, constituindo uma nova estética da brincadeira, marcada, por exemplo, pela inserção de um figurino próprio, fazendo-a migrar das comunidades rurais para os centros das cidades onde passaram a ser exibidas em palcos e praças. Apesar de este contexto deslocar territorialmente a dança e, também, promover novos significados e ritualizações em seu fazer, por meio de um jogo de poderes ocorre um processo de reinvenção dessas mulheres que passam a experimentar seus corpos e suas existências de uma outra forma, ressignificando o viver por intermédio do dançar. Assim, podemos produzir uma análise que compreenda as políticas culturais como mediadoras que, junto às experiências dos sujeitos, as suas subjetividades, promovem novas construções identitárias por meio de uma experimentação de fazeres poéticos.

Palavras-Chave: Dança do Coco; Experiências Dançantes; Políticas Públicas; Cariri.

Resumen

Objetivamos investigar la experiencia bailable de mujeres juguetones de Coco en el Cariri cearense, en un contexto marcado por políticas públicas culturales, comprendiendo la relación existente entre el Estado, las organizaciones no gubernamentales y los saberes/haceres populares. La danza del Coco es una práctica de origen afro-indígena encontrada en el nordeste brasileño, en Ceará se destaca como danza de hombres pescadores. Sin embargo, el espacio escogido para estudio se ubica en el sertão, en el cual esta danza es producida, sobre todo, por mujeres

¹⁶¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁶² Mestre em História ; Universidade Estadual do Ceará; Fortaleza, Ceará, Brasil; camilamotafarias@gmail.com

agricultoras que assumem os papéis de bailarinas e de maestras. Estas mulheres possuem experiências com o jogar em suas infâncias, marcadas por a integração da dança com o trabalho cotidiano no campo e no pisar do solo das casas, mas estas experiências foram interrompidas por diversos motivos, como matrimônio ou mudanças, mas foram retomadas a partir de 1979, com o incentivo de políticas públicas culturais. Neste contexto se formaram grupos para dançar a Coco, o que implica uma espetacularização da dança, constituindo uma nova estética da dança, marcada, por exemplo, pela inserção de um figurim próprio, fazendo-a migrar das comunidades rurais para os centros das cidades onde passaram a ser exibidas em cenários e praças. Apesar de que este contexto desloca territorialmente a dança e, também, promover novos significados e ritualizações em sua prática, por meio de um jogo de poderes ocorre um processo de reinvenção de suas mulheres que passam a experimentar seus corpos e suas existências de outra forma, resignificando o viver através da dança. Assim, podemos produzir uma análise que compreenda as políticas culturais como mediadoras que podem, junto a suas experiências dos sujeitos, suas subjetividades, promover novas construções identitárias por meio de uma experimentação de práticas poéticas.

Palabras claves: Danza del Coco; Experiencias Bailarinas; Políticas públicas; Cariri.

Abstract

We aim to investigate the dancing experience of Coco women in Cariri Ceará, in a context marked by public cultural policies, including the relationship between the State, non - governmental organizations and popular knowledge / practices. The Coco dance is a practice of Afro-indigenous origin found in the Brazilian northeast, Ceará stands out as a dance of men fishing. However, the space chosen for study is located in the hinterland, in which this dance is produced, above all, by women farmers who assume the roles of dancers and teachers. These women had experiences with playing in their childhoods, marked by the integration of dance with daily work in the countryside and stepping on the floor of the houses, but these experiences were interrupted for various reasons, such as marriage or changes, but were resumed from 1979, with the encouragement of public cultural policies. In this context, groups were formed to dance to Coco, which involves a spectacularization of dance, constituting a new aesthetic of the game, marked, for example, by the insertion of an own costume, making it migrate from rural communities to the centers of the cities where they passed to be displayed on stages and squares. Although this context territorially displaces dance and also to promote new meanings and ritualizations in its doing, through a game of power occurs a process of reinvention of these women who begin to experience their bodies and their existence in another way, resignificando to live by means of dancing. Thus, we can produce an analysis that understands cultural policies as mediators that, together with the subjects' experiences, their subjectivities, promote new identity constructions through an experimentation of poetic practices.

Keywords: Coconut Dance; Dancing Experiences; Public policy; Cariri.

1. A dança do Coco

A dança do Coco pode ser considerada como uma performance da cultura popular que remete às ancestralidades, sobretudo, africanas e indígenas. Esta dança traz o cantar-dançar-batucar como fundante da manifestação, que é marcada por uma alternância do ritual e do jogo, criando uma brincadeira que depende de uma figura-chave, o Mestre ou a Mestreira, responsável pela transmissão dos saberes/fazer e por conduzir a dança que é desenrolada a partir da estruturação de uma roda, na maioria dos casos. Segundo Zeca Ligieiro (2011) estes elementos compõem características das performances culturais afro-brasileiras.

Todavia as ancestralidades da brincadeira estudada são reveladas, também, na historicidade da prática e através dos discursos dos brincantes. Estes remetem a uma “origem” africana e indígena, a estórias de índios e negros que cantavam e dançavam nas areias das praias nordestinas, ou ainda a vida dos escravos que nos engenhos junto ao trabalho forçado desenvolveram esta brincadeira, entre outras narrativas (ANDRADE, 2002).

O Coco se estrutura, principalmente, pelo uso de instrumentos de percussão, como o ganzá e o atabaque, possui uma estrutura poética-musical composta por solos e por refrão coral, respondido pelos dançadores. Esta prática pode ser encontrada, principalmente, no Nordeste Brasileiro. No Ceará, identificamos um maior destaque aos Cocos de Praia, estes estão constantemente participando de eventos culturais na capital cearense, eram grupos masculinos, atualmente vem ocorrendo uma modificação na estruturação destes grupos, que passaram a ser mistos e compostos por jovens. Assim, a dança no estado alencariano foi historicamente associada aos pescadores, sendo construída uma identidade da dança como brincadeira de pescadores, homens. Porém, no local escolhido para este estudo visualizamos uma diferente constituição do brincar.

2. O Coco Caririense e as suas brincantes

O Cariri é uma das quatorze regiões¹⁶³ que compõe o Estado do Ceará. Possui uma área que corresponde a 16.350,40 km² e agrega 28 municípios¹⁶⁴. Seu nome deriva dos Kariris, grupo indígena que habitou o território antes de sua colonização. A região faz fronteira com outros Estados – ao sul com Pernambuco, ao oeste com Piauí e ao leste com a Paraíba –, inclusive: “Por ser território fronteiro, sua formação política, econômica, histórica e cultural deve muito a fluxos migratórios que datam do século XVIII, quando se iniciou sua colonização” (SEMEÃO, 2014, p. 1).

¹⁶³ O Ceará é composto pelas regiões: Cariri, Centro Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste/Vale do Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canidé, Sertão de Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe. (*O Povo*, Fortaleza, 3 out. 2015, s/p).

¹⁶⁴ Abaiara, Barbalha, Caririáçu, Crato, Farias Brito, Grangeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Várzea Alegre, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Milagres, Penaforte, Porteiras, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas.

Diferente do sertão nordestino, o Cariri não é caracterizado pela pobreza no solo, pelo clima semiárido ou pela vegetação da caatinga, em decorrência de se constituir como um vale em meio a Chapada do Araripe¹⁶⁵, possui uma vegetação diversificada, solos férteis e clima mais ameno, o que gerou sua posição de destaque em razão do seu desenvolvimento econômico, ainda durante a Província, pelo cultivo de cana-de-açúcar e da pecuária. (PINHEIRO, 2010).

Segundo o historiador Carlos Rafael Dias (2014), durante o século XIX o Cariri destacou-se no plano estadual e nacional por sua participação em diversos eventos, como os movimentos emancipacionistas liberais e republicanos ocorridos em Pernambuco, a Revolução de 1817 e a Confederação do Equador, em 1824, destacando nomes como os de Bárbara de Alencar e de Tristão Gonçalves. Além do movimento liderado pelo político militar Joaquim Pinto Madeira, em 1831, que se desenvolveu como uma insurreição absolutista em decorrência da abdicação do Imperador Dom Pedro I ao trono brasileiro. A região, também, tornou-se conhecida pelos acontecimentos de cunho religiosos, como o milagre de Juazeiro do Norte, ocorrido em 1889, protagonizado por Padre Cícero Romão Batista e pela Beata Maria de Araújo, e como o Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, ocorrido no século XX, liderado pelo Beato José Lourenço.

O Cariri é considerado o “celeiro cultural” do Estado do Ceará devido a sua significativa dinâmica cultural, é palco de diversos grupos de cultura popular, como bandas Cabaçais, grupos de Reisado, Maneiro Pau, Coco, entre outros. A pesquisa centra-se nos municípios de Juazeiro do Norte e do Crato, tendo em vista que foram neles que identificamos os sujeitos produtores da dança do Coco. As cidades estão localizadas, respectivamente, a 540 e a 529 quilômetros da

¹⁶⁵ De acordo com o geógrafo Basilio Silva Neto (2013, p. 52): “A Chapada do Araripe está localizada na porção central do Nordeste brasileiro, aproximadamente entre 7° e 8° de latitude sul e 38° 30’ e 41° de longitude oeste. Com aproximadamente 603.996,9ha, ela serve de limite aos estados do Ceará, ao norte, do Pernambuco, ao sul, e do Piauí a oeste. Da sua área total, 313.908,8039ha pertencem ao estado do Pernambuco, 261.204.6901ha ao Ceará e 28.883,43ha ao Piauí”.

capital cearenses e correspondem à Região Metropolitana do Cariri¹⁶⁶, criada pela Lei Complementar Estadual n. 78, sancionada em 29 de junho de 2009.¹⁶⁷

O Crato situa-se no sopé da Chapada do Araripe e faz divisa com o Estado de Pernambuco. Possui uma população estimada de 128.680 habitantes e uma área territorial de 1.176,467 km². Juazeiro do Norte, que até 1911 era uma vila pertencente ao Crato, possui uma população aproximadamente de 266.022 habitantes e seu território corresponde a 248,832 km², sendo o terceiro município mais populoso do Ceará. (IBGE, 2015).

Nestas duas cidades identificamos quatro grupos de Coco compostos só por mulheres, agricultoras, entre 50-80 anos, raras exceções. Estas mulheres narraram uma experiência com o dançar ocorrida em um outro tempo, sem datação definida, que remete a vivência do Coco para pisar o chão das casas de taipa ou no como canto de trabalho na roça, esta experiência foi interrompida, porém ficou na memória destas mulheres, sendo acionada em momentos específicos o que culminou na formação dos quatro grupos estudados.

O primeiro grupo foi fundado em 1979, chama-se *A gente do Coco da Batateira*, foi organizado pela iniciativa de Mestra Edite Dias de Oliveira Silva, Dona Edite iniciou a brincadeira como atividade do Mobral¹⁶⁸, levando adiante com as mulheres do bairro Batateira, na cidade do Crato, outro grupo que surgiu por interferência das políticas de educação foi o grupo *Amigas do Saber*, coordenado por Mestra Maria da Santa, que no sítio Quebra, no Crato, deu início ao dançar junto a uma turma do EJA¹⁶⁹. Todos os outros grupos foram fundados nos anos 2000 e por interferência das políticas públicas culturais, são eles: *Coco Frei Damião*, criado por Marinêz Pereira do Nascimento, em Juazeiro do Norte, no ano de 2003; *Coco da SCAN*¹⁷⁰, de Mestra Naninha, criado em 2011.

Todos estes grupos estão inseridos em um contexto intenso de diálogo com as políticas públicas culturais, concorrem a editais, constroem apresentações, possuem figurino, um tempo demarcado para execução da dança – cerca de trinta minutos, instrumentos, elementos cênicos, recebem cachês, entre outras coisas que poderíamos citar para caracterizar este contexto.

¹⁶⁶ A Região Metropolitana do Cariri é composta por Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, chamado de triângulo caririense, e mais seis cidades: Caririçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

¹⁶⁷ Informações disponíveis no *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri*, realizado pelo Instituto Agropolos do Ceará em 2010.

¹⁶⁸ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL foi fundado e desenvolvido durante a ditadura militar no Brasil pela Lei nº 5.379 de dezembro de 1967, o movimento destinava-se à alfabetização de adultos.

¹⁶⁹ Escola destinada à Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷⁰ SCAN é sigla que corresponde à Sociedade Cratense de Auxílio aos Necessitados, a mesma oferece atividades para idosas e idosos, localiza-se no Crato.

3. Experiências Dançantes em contextos de políticas públicas culturais

Com base nesta compreensão e em diálogo com o historiador da música, Francisco Damasceno (2008, p.12), que sugere a existência de uma experiência musical, que consiste na forma de produzir a música e no modo como esta produção cria éticas e estéticas de existência, ou seja, a música possui:

universos sensíveis e referenciados no universo do humano e do experiencial, que absorve dos campos humanos —sua textura e de dentro deles re-elabora a própria experiência humana [...] e assim, redimensiona a própria vida se constituindo ela própria em um vasto território de subjetividades e sentido.

Sugerimos, então, a existência de experiências dançantes, que se revelam na ultrapassagem dos códigos internos da dança – seja os passos, a dinâmica de organização, o figurino utilizado, as expressões e gestos, o canto, quando existe – se expandindo para a vida das pessoas, para as relações que estabelecem.

A partir deste entendimento, temos que as experiências dançantes das mulheres brincantes de Coco do Cariri cearense se dá em um contexto marcado por políticas públicas culturais, assim, aqui, vamos explanar rapidamente este contexto e como isso interfere no brincar, mas também como essas mulheres estão vivenciando essa manifestação cultural ao ponto de permitir uma outra experimentação de si.

Temos no Cariri que desde a década de 1960 essas manifestações populares passaram por transformações de deslocamento que visam um mostrar-se, apresentar-se, pois até então elas estavam restritas aos espaços internos dos sítios, das roças, ou das casas de seus brincantes, sendo, inclusive proibidas no espaço públicos e taxadas de “bisonhas” e “primitivos”. Esse deslocamento se intensificou a partir da década de 1960-70 com a atuação de Elói Teles, um radialista e folclorista local, que passou a divulgar nas rádios e também nas praças das cidades as brincadeiras populares, mas também com a criação sistemática e regular de eventos voltados a elas e com a influência do cenário nacional e estadual que corroboraram para maiores investimentos das políticas públicas nas culturas, já que desde a década de 1970 a cultura passa a ser discutida fortemente pela UNESCO e, no Ceará, começam a surgir atuações por parte dos governadores de investimento nas práticas culturais populares.

O que fez aparecer, por exemplo, as bandas cabaçais em publicação do Anuário do Ceará de 1973 como produtoras das “manifestações folclóricas cearenses mais autênticas e nativas, sobrevivendo, praticamente imune, às influências exteriores” (SAMPAIO, COSTA, 1973, p. 67). O discurso é elaborado com ideais de pureza, todavia estas permeavam a compreensão das culturas populares na época, além de associar a manifestação à “identidade cearense”.

Sobre essa relação entre as políticas públicas culturais, a atuação de sujeitos locais e a dinâmica dos grupos culturais no Cariri, Mestra Edite¹⁷¹, produz uma síntese, compreendendo que:

A cultura cresceu, em 70 existia os Aniceto, aí apareceu nós, o grupo Zé Cirilo, o grupo do Mestre Dedé de Luna e o grupo de seu Aldemir, pronto, era só esses grupos que tinha aqui no Crato, aí depois seu Dedé de Luna tem três grupos de dança, repare quanto a cultura cresceu, um só tem três grupos [...] aí o povo foi criando, apareceu Maria da Santa, criou um grupo de Coco na escola. Mulher, eu acho que a política pública e aquele governador que se chamava Lúcio Alcântara, ele foi quem cresceu essa cultura em Fortaleza, através dele foi passando um cachê que ele dá para os Mestres, uma complementação. Ele tava levando os grupos do Nordeste pra Fortaleza, fomos 4 vezes no Dragão do Mar. Logo no primeiro ano nós já foi com seu Elói, seu Elói era o Mestre de todos os grupos aqui do Crato, ele inventava tudo pra levar a gente pra fora. Aí o Mestre Elói foi incentivando a gente a fazer mais grupo [...] ele mandava fazer e o pessoal que sabia fazer ia fazendo e ia levando pra praça, pro museu, aquela turma de grupo, duas vezes no ano ele levava a gente pra dançar uma noite no Crato, depois levava pra outra cidade. (Crato – CE, 07 abr. 2014, grifos nossos).

A fala de “Dona” Edite é interessante, pois a Mestra interpreta o surgimento dos grupos culturais na região do Cariri como o “*crescimento da cultura*” por meio de incentivos de políticas públicas no setor cultural e de agentes internos, como o Mestre Elói, proporcionando a saída de grupos para a realização de apresentações e recebimento de cachês.

Ainda na fala de Mestra Edite, para além das apresentações em praças e em museus, há o destaque dado ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura como polo catalizador desses eventos culturais na década de 1990 e do projeto político estadual. Reafirmamos que este processo de deslocamento da prática cultural possui relação maior com os cenários nacional e estadual apresentados, com os movimentos de busca pela preservação do folclore, com a ampliação e legitimação da noção de patrimônio cultural, com o projeto de desenvolvimento regional a partir de investimentos no setor cultural.

¹⁷¹ “Dona” Edite, que atualmente possui 74 anos, teve o primeiro contato com a dança ainda menina em Pernambuco, é Mestra do grupo de Coco A gente do Coco da Batateira.

Esse cenário faz com que a dança seja experimentada em uma outra lógica que se assemelha a da espetacularização. Segundo José Jorge de Carvalho (2010) a espetacularização consiste em uma “operação” que gera um movimento de captura, apreensão ou até confinamento, cria uma forma para um processo cultural que possui outra lógica. Temos de fato que este cenário provoca modificações na forma de se dançar, cantar e tocar Coco, provoca deslocamentos da manifestação.

Uma das alterações ocorridas neste processo de institucionalização está na estética por meio da incorporação de figurinos, ou de fardas, nas palavras de Mestra Edite:

Hoje existem vários grupos. Cada grupo é diferente do da antiguidade. Por exemplo, hoje a gente tem um calçado adequado, uma roupa adequada, um figurino. Cada qual quer tá mais bonito. E naquela época não era assim, era tudo pessoas simples, eles usavam tamanco de madeira para pisar o chão, hoje não, é alpercata artesanal de couro, é essas moleca, é umas farda diferente, é de chapéu. Hoje tem que ser tudo igual, se é de homem, as blusas e calças iguais, e se é de mulher, saia e blusa igual. (Crato – CE, 07 abr. 2014, grifos nossos).

A diferença apontada com relação à antiguidade está na utilização de uma “*roupa adequada*” que produz uma imagem de beleza e uma disputa desta entre os grupos, o que difere de antigamente, pois que a prática ocorria com seus integrantes utilizando roupas diversas, roupas de “*passaio*”, não havia essa padronização e homogeneização, característica do espetáculo, como assinalou Carvalho (*op. cit.*). A utilização de figurino, ou farda, contribui para uma ideia de organização e de identificação do grupo e das mulheres como dançadeiras de Coco, diferente da plateia que está assistindo.

Porém, não podemos ter uma visão “canibalesca” e pensar que dentro desse contexto os sujeitos não são ativos e não produzem ressignificações que lhes afetam. Há um deslocamento da prática que sai de dentro das casas, como dança que se pisava o chão das casas de taipa, ou como brincadeira que acompanhava o roçado e a farinhada, para uma produção que se dá nas praças, em palcos, nas cidades. Cria-se um tempo determinado para uma brincadeira que acontecia sem demarcação de tempo, ou ainda um figurino que padroniza os brincantes. Porém, isso não quer dizer que houve uma desritualização do brincar, os rituais passam a ser outros, cria-se o ritual do ensaio, das reuniões, do lanchar junto antes e após a apresentação, da preparação, do vestir-se e do criar o figurino, entre outros.

Desta forma, o processo de espetacularização promoveu uma institucionalização das práticas em grupos que realizam produções culturais marcadas por transições e transformações.

Segundo Carvalho (*op. cit.*), a espetacularização gera: a descontextualização das práticas culturais; suas transformações em objetos de consumo; a ressignificação de fora para dentro. As produções das mulheres coquistas são marcadas e influenciadas por este processo mais geral que envolve as práticas populares na contemporaneidade, porém essas consequências devem ser relativizadas ao pensarmos a realidade estudada.

Neste sentido, a primeira relativização relaciona-se a possibilidade de neste contexto atual essas mulheres conseguirem manter vivos os seus saberes/fazeres. A segunda relativização está no fato de que, mesmo ocorrendo uma descontextualização, ou desterritorialização da prática, novas contextualizações e territorializações são feitas a partir da transição do rural ao urbano, o que possibilita a criação de relações sociais e de outras formas de fazer os Cocos. A terceira relativização se expressa em que a produção dessas mulheres não adentra e é apropriada pela indústria cultural como um produto a ser consumido por uma massa, ela torna-se, de certo modo, objeto que é apropriado pela lógica produzida, principalmente, pelas políticas públicas, como representativa de uma identidade regional e por isso é transformada em um objeto a ser apresentado. Por fim, a quarta flexibilização dá-se por conta da ressignificação que passa a dança, esta não ocorre apenas como uma imposição de fora para dentro, mas tal ressignificação se dá em um processo dialético, permitindo que as mulheres ressignifiquem as suas existências através da experiência dançante que criam.

Em entrevista, a dançadeira Maria Neide, 67 anos, relembra como era a sua vida antes de dançar Coco:

Eu vivia era prisioneira, só da roça pro trabalho em casa, e sem sair pra nenhum canto, sem conhecer ninguém, sem conhecimento de ninguém, aí depois que eu entrei nesse Coco abençoado, aí comecei a andar mais ela aí [aponta para Mestra Edite], graças a Deus, tenho grande conhecimento de todo canto. Acho muito bom, de que eu tá em casa só pensando em coisa que não adianta, né? (Crato – CE, 7 abr. 2014, grifos nossos).

É como se na vida dessas mulheres a experimentação da dança demarcasse um antes e um depois, o antes é sempre reafirmado como o tempo do trabalho, o tempo do estar apenas em casa – na maioria das vezes trabalhando, de ser “*prisioneira*”, como sugere a depoente, esse entendimento da vida, do corpo, de si, parece ser compartilhado pelas dançantes. Indicando que a experiência dançante dessas mulheres permite uma outra forma de significar a si, através de três elementos que mapeamos: o conhecimento, a descoberta da fala e a cidadania. Todos eles

permitidos e adquiridos pela possibilidade do dançar leva-las a outros lugares diferentes dos lugares comuns destinados às mulheres, ou seja, por permitirem estar em lugares públicos, produzindo poéticas, sendo escutadas e reconhecidas por suas artes.

Logo, pensemos que a prática dessas mulheres ocorre dentro deste cenário de espetacularização das culturas populares, sendo influenciada por ele, mas não estando totalmente condicionada a sua lógica, em parte por não ser vendável o suficiente para interessar à indústria cultural e em parte pelas subjetividades e (atu)ações de suas produtoras que possibilitam ações criativas e inventivas, afetando as suas identidades.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Os Cocos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Recife, v.21, p.39-76, 2010.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. Experiências Musicais: em busca de uma aproximação conceitual. In: DAMASCENO, F.; MENDONÇA, A. (Org.). *Experiências Musicais*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF / EDUECE, 2008.

DIAS, Carlos Rafael. *Da flor da terra aos guerreiros cariris: representações e identidades do Cariri cearense (1855-1980)*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

LIGIÉRO, Zeca. O Conceito de “motrizes culturais” aplicados às práticas performativas afro-brasileiras. *Revista PÓS ciências sociais*, v.8, n.16, p.129-144, jul/dez. 2011. ISSN 2236-9473. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/> Acesso em 11 jul. 2018.

PINHEIRO, Irineu. *Efemérides do Cariri*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAMPAIO, Dorian; COSTA, Lustosa da. *Anuário do Ceará*. Fortaleza: Stylus, 1973.

SEMEÃO, Jane. Os intelectuais do Instituto Cultural do Cariri e sua atuação na (re)invenção do Cariri Cearense (1953-1970). In: Encontro Estadual de História, 12., 2014, São Leopoldo. *Anais do XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS*, São Leopoldo, 2014.

SILVA NETO, Basilio. *Perda da vegetação natural na Chapada do Araripe (1975/2007) no estado do Ceará*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

Escola e docência: a necessidade de uma práxis enquanto pedagogia engajada¹

Escuela y docencia: la necesidad de una praxis como pedagogía comprometida

School and teaching: the need for a praxis as an engaged pedagogy

Pillar Alves Paladini²

Resumo

O presente trabalho tem como propósito apresentar as atividades pedagógicas realizadas com as turmas de 5º ano no Colégio Pedro II. Abordando os conteúdos através de uma prática decolonizadora, antirracista e libertadora, coloca-se a formação docente no centro deste processo como parte essencial para uma pedagogia transgressora. Procurando entrelaçar as questões estruturais sociais e seus reflexos nos sujeitos que estão incluídos no processo educacional, o texto discorre acerca da conscientização das intencionalidades da prática educativa. Observando a escola enquanto instituição social e, portanto, dotada de objetivos e características que visam atender a uma demanda social, o texto aborda como a mesma pode ser um importante local para quebra de paradigmas e/ou de perpetuação de estigmas e discriminações.

Palavras-Chave: educação; escola; formação docente; práxis.

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar las actividades pedagógicas realizadas con las clases de 5º año en el Colegio Pedro II. Abordando los contenidos a través de una práctica decolonizadora, antirracista y liberadora, se coloca la formación docente en el centro de este proceso como parte esencial para una pedagogía transgresora. En busca de entrelazar las cuestiones estructurales sociales y sus reflejos en los sujetos que están incluidos en el proceso educativo, el texto discurre acerca de la concientización de las intencionalidades de la práctica educativa. Al observar la escuela como institución social y, por lo tanto, dotada de objetivos y características que apuntan a atender a una demanda social, el texto aborda cómo la misma puede ser un importante lugar para la ruptura de paradigmas y / o de perpetuación de estigmas y discriminaciones.

Palabras claves: educación; escuela; formación docente; praxis.

Abstract

The present work has the purpose of presenting the pedagogical activities carried out with the 5th grade classes in the Pedro II College. By approaching content through a decolonizing, antiracist and liberating practice, teacher training is placed at the center of this process as an essential part of transgressive pedagogy. In order to interweave the social structural issues and their reflexes in the subjects that are included in the educational process, the text discusses the awareness of the intentionalities of the educational practice. Observing school as a

¹Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEUF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rio de Janeiro/RJ, Brasil; pillarpaladini@hotmail.com

the text addresses how it can be an important place for breaking paradigms and / or perpetuating stigmas and discrimination.

Keywords: education; school; teacher training; praxis.

1. Introdução

Apesar da diferença estar no chão da escola, ser constitutiva e intrínseca às práticas educativas (CANDAU, 2011), a instituição escolar trabalha com lógicas excludentes, normatizadoras e normalizadoras, opostas à base que a sustenta. Quando uma turma sua fracassou em nível comunitário, é um indício para que você, enquanto docente, amplie o seu olhar de modo a compreender que a educação para e com todos perpassa o currículo. O ensinar como um ato teatral (HOOKS, 2013) nos convida a observar a sala de aula como um palco que exige reciprocidade, engajamento de ambas as partes. Deste modo, é necessário problematizar “Como resgatar o prazer de se sentir capaz e reconhecido se a escola desqualifica, classifica, hierarquiza, rotula, discrimina, segrega e acaba excluindo aqueles que mais necessitam de sua aprovação?” (LEITE, 1989, p. 12)

No Brasil há uma falsa concepção de democratização racial, que concebe ao povo brasileiro o atributo de sujeitos cordiais. Ao observar o tom de pele das crianças das classes populares, sua origem, sua condição social, quais direitos lhe são negados antes mesmo de ter acesso ao da educação? O princípio de equidade é indissociável da leitura de mundo que reconhece a escravização e o pensamento colonizador como bases das desigualdades sociais. O que é tratar igual diante de todas as diversidades e desigualdades que estes sujeitos carregam desde o seu nascimento?

Assim, é preciso discorrer sobre a falta de equidade pedagógica em relação aos diferentes grupos raciais (OLIVEIRA, 2007), observando-se a dificuldade da permanência na educação básica. Deve-se atentar tanto para as desigualdades oriundas da estrutura social em geral, quanto às produzidas no interior da instituição escolar. Para tal, os professores devem ter claro seu papel enquanto

(...) agentes de transformação, incorporando em sua ação pedagógica os princípios de uma pedagogia progressista que ultrapasse o reducionismo da classe social, mas que esteja atenta para a diversidade cultural e biológica com a qual a escola trabalha. (OLIVEIRA, 2007, p. 279)

2. Docência enquanto práxis de luta

É necessário pensar a instituição escolar a partir de como se efetivou a construção dos estados nacionais latino-americanos, isto é, através de seu papel de difundir e consolidar uma

cultura comum de base eurocêntrica (CANDAU, 2011). A escola se faz então, em toda a sua contradição, tanto enquanto própria instituição que auxilia na manutenção do *status quo* como local de possibilidades para transformações de plano individual e social. O impulso educativo da escola deve ser a lança propulsora de trabalho, desafiadora em sua essência. Deste modo, fica clara a escola como instituição que abarca interesses antagônicos que, além de já possuir em sua própria essência conflitos que emergirão dos encontros de sujeitos mil, também deve saber fazer emergir este “impulso educativo” que possui. Deve ser um local para transformar os sujeitos através das novas ideias com puro prazer (HOOKS, 2013), baseando-se em preceitos anticolonialistas, na educação como prática da liberdade, enquanto política contra-hegemônica. Trabalhar com a diferença é a ver as relações de poder e autoridade, produtoras de identidades (CANDAU, 2011). Deste modo, é notório o quanto trabalhar com educação é sinônimo de luta constante. Ato político em cada escolha, ação, palavra proferida. À luz de Freire, a serviço de quem e contra quem é sua práxis?

A escola deve oferecer experiências formativas. O ensino não deve ser para assimilar, mas para contrapor, conhecer, dialogar. É nesta linha que fomentam-se cidadãos compromissados com um projeto de sociedade em que cada um na sua particularidade é construtor. É mostrar os lados da história sob um viés decolonizador, concomitantemente escancarando as feridas e desconstruindo concepções histórico-culturais de cunho etnocêntrico. A escolha desde os textos para trabalho em sala, até a abordagem do processo de colonização, espelham como se construirá a imagem das sociedades e suas formações – ao menos dentro do âmbito escolar.

A mestiçagem brasileira vista enquanto um problema, encontrou na ideia de branqueamento da população uma solução. Oliveira (2007) descreve em seu texto alguns exemplos, como a loucura e a criminalidade associadas ao fator da miscigenação ou os programas eugênicos. A construção de uma nação embranquecida perpassa por tentativas de se apagar a cultura afro, através de uma justificativa apropriada no viés biológico do conceito de raça. O atraso das nações era explicado pela presença dos não-brancos nessa formação de sociedade, ao invés de ser pelo colonialismo. Visões de mundo que concebem os negros como incapazes, improdutivos. Como explicitado por Fanon (2008), “Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica”.

Há de se recusar esta lógica que aprisiona (FANON, 2008), estigmatizando o outro por sua cor, distanciando-o de sua humanidade como já faziam os colonizadores desde o século XV. Essas dicotomias entre civilizados e atrasados, a dissociação entre o intelecto e a força manual, oriundas da mentalidade européia, branca e escravocrata, inundam o cotidiano desde o século XVI de maneira tão sorrateira que ainda faz-se imperativo discorrer sobre as necessidades de determinadas políticas públicas como uma ação de resgate enquanto dívida histórica. A marginalização espelha o retrato que Fanon demonstra, ao qual “Na América, os pretos são mantidos à parte. Na América do Sul, chicoteiam nas ruas e metralham os grevistas pretos. Na África Ocidental, o preto é um animal.” (FANON, 2008, p.106). É importante salientar que “as políticas de caráter universal, são necessárias e deveriam ocorrer paralelamente às políticas de ação afirmativa, porque ambas são necessárias e não são excludentes, mas têm caráter complementar.” (OLIVEIRA, 2007, p.270).

É preciso escancarar que há um mundo para os negros e um mundo para os brancos, como nos mostra Carolina de Jesus. No Diário de Bitita, a autora aborda tal questão demonstrando a todo tempo, abusando do verbo, esgarçando os momentos de hierarquia social sob o peso de quem os sente: “Eu notava que os brancos eram mais tranquilos pois já tinham seu meio de vida. E os negros, por não terem instrução, a vida era-lhes mais difícil. Quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo.” (JESUS, 2007, p. 66). Se no livro da autora, a bisavó da personagem dizia que os brancos de hoje estão melhores pois já não atiram mais para matar – e sim para amedrontar, o que fazemos quando silenciemos as vozes oprimidas? Em suma, observa-se em fontes e fatos históricos, e na falsa ideia de democracia racial no Brasil, a presença negra vista como um problema a ser solucionado. Como isso reverbera na escola?

Pensar e falar em educação, é sinônimo de coletividade. Regina Leite afirma que “A vontade individual não basta. É necessária uma “vontade política coletiva” para uma transformação efetiva, o que se exerce com consciência da importância da educação e a pressão para que a mesma seja um direito básico de qualidade. Aqui esbarra-se em todos os pontos de discussão nos encontros entre educadores, seja em cursos, seja nos conselhos de classe ou numa conversa informal no corredor. A sociedade como um todo proclama que a educação é imprescindível, mas não luta por sua real efetividade enquanto serviço público que

só deveria vir acompanhado de boa qualidade. Aqui topamos no que a palavra “qualidade” comporta: infraestrutura mínima, formação inicial e continuada para os profissionais da educação, salários dignos. Isso abarca valorizar a educação de um modo geral. Com consciência da existência do projeto político nacional e internacional que atua a fim de desqualificar a educação pública, que estratégias adotar para confrontar e furar tais ações que intencionalmente visam achatar, quando não suprimir, as potencialidades humanas que a escola poderia suscitar? Enquanto compromisso que deve ser coletivo, como mobilizar?

Tendo em vista o aprendizado como revolução (HOOKS, 2013), a pedagogia engajada do qual trata hooks é uma visão progressista e holística dos sujeitos e da aprendizagem. Dá ênfase ao bem-estar, liga a vontade do saber à vontade do vir a ser. Importante ressaltar que esta pedagogia valoriza a expressão do estudante. Apesar de óbvia, é necessário frisar que, para isso, deve haver um ambiente acolhedor que permita e estimule a expressão das vozes e ações dos educandos. É imprescindível insistir que a presença de todos seja reconhecida (HOOKS, 2013).

Como explicita Iolanda de Oliveira, as relações étnicorraciais é um tema que tem sido usurpado da formação inicial e continuada dos profissionais. Os referidos conhecimentos foram negados ao longo de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2007), o que dificulta a percepção da atuação do racismo, perpetuando-se assim as desigualdades sociais, mesmo que inconscientemente. As narrativas escolhidas para a sala de aula devem conter as vozes dos oprimidos, a história deles por eles mesmos sempre que possível. O conhecimento histórico é acumulado, quebrado e continuado através de escolhas, o que deve ser um ato consciente. Deste modo, é importante perceber o quanto não apenas a voz branca é a uníssona, mas também a do patriarcado, muitas das vezes pautada na visão meramente econômica que ignora/silencia as questões de gênero e raça, mantendo o *status quo*. Esses domínios separados, mas que estão em constante interação (SCOTT, 1990), incluindo aqui também o capitalismo citado pela autora, direcionam suas ações para a segregação e silenciamento das lutas. Trabalhar com as classes populares necessita de consciência deste cenário. Como a mesma afirma,

devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reescritas. (SCOTT, 1990, p.93).

Tomando esta passagem para um sentido mais amplo, as questões de raça, classe e gênero não podem ser observadas e debatidas sem que haja uma análise crítica de quais definições destas categorias embasam as falas dos sujeitos. Apropriando-me do discurso de hooks, coloco-o aqui de modo abrangente, onde a autora afirma que ser uma professora é mais que lecionar, é sinônimo de militância, ato fundamentalmente político na luta antirracista (HOOKS, 2013). Considerando o já abordado cenário de miscigenação no Brasil, ao falarmos de educação pública, é imprescindível esta postura crítica dos docentes a fim de que sua práxis apareça como um ato contra-hegemônico, “fundamental para resistir a todas as estratégias brancas de colonização fascista” (HOOKS, 2013, p.10). Assim como quando Iolanda questiona os fatores não-espontâneos como intencionais - afinal, todo ato é político, é fundamental enquanto educadores possuir vigilância constante para, em nossa prática, não recairmos em ações e falas segregadoras e preconceituosas. O silêncio das instituições perpetua a sensação de não-pertencimento de determinados corpos e vozes nos espaços de circulação. Se a educação pressupõe em sua base a existência mais do que o conceito da diversidade, mas da diferença enquanto propulsor de seu avanço, questões de gênero, raça e classe são constituintes do chão da escola. É impossível dissociar os corpos dos estudantes, imbuídos destas categorias, enquanto trabalham-se os conteúdos programáticos.

3. Metodologia

Após percorrida esta necessidade urgente de uma práxis engajada e tendo à luz as leis nº 10.639/03, que regulamenta o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, e na 11645/2008 que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, apresento uma seleção de uma série de atividades realizadas com duas turmas de 5º ano do Colégio Pedro II em 2017 e parte de 2018.

De início foi realizada uma atividade diagnóstica que teve por objetivo conhecer o que os estudantes traziam de informações referente aos indígenas. Uma cartolina foi dividida em duas colunas intituladas “O que sabemos” e “O que descobrimos”. Como sequência, foi solicitado que trouxessem imagem de indígenas e comparamos com uma sequência de fotos apresentadas em Power Point onde apareciam etnias diversas, ocupando a zona rural e fechando com o grupo de rap indígena MC BRO’S. A partir deste ponto foram traçadas estratégias a fim de comprovar, refutar ou desconstruir as informações levantadas.

A fim de adentrar na temática da questão dos negros numa perspectiva de luta e resistência em contraponto com a de escravidão, realizamos a leitura do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira. Após a análise e debate, pedi para que entrevistassem algum indivíduo que houvesse sofrido uma situação de preconceito ou tido um direito violado. Diante do grande número de narrativas contendo a questão racial apresentada, iniciamos o debate para tentar compreender o preconceito racial desde o cerne da formação da sociedade brasileira. Tal atividade abarcou diversos conteúdos programáticos do ano mencionado, como fontes históricas, o escravismo colonial, o indígena e o negro na sociedade brasileira contemporânea, a sociedade do açúcar e questões geográficas variadas. A partir do empirismo da entrevista, objetivava-se promover no educando a comparação da lei estudada com a percepção da desigualdade brasileira através da temática racial.

Defendendo a ideia da literatura enquanto espaço de fruição em sala de aula e não enquanto fim avaliativo, os cordéis de Jarid Arraes, presentes no livro “Heroínas Negras Brasileiras”, foram lidos diariamente durante um período. Tal atividade pedagógica objetivou protagonizar a mulher negra na construção de uma perspectiva de luta, resistência e protagonismo, além de debater o apagamento dos sujeitos negros na História.

4. Conclusões

Pensar a educação no Brasil é ter consciência de viver em um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão. Isso é sinônimo de pensar para muito além das questões de classe, visto que nosso país foi construído com bases escravocratas e tal fator determinou as disparidades sociais existentes. Ser docente é ter ciência da necessidade de ser um homem de ação, da importância de saber a dimensão teórica da própria prática. Como explicita Freire, o “homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.” (FREIRE, 1964, p. 39)

Consciente de que a reflexão crítica é postura inerente do trabalho docente, as atividades pedagógicas aqui mencionadas devem estar em constante mutação, adaptadas e replanejadas em consonância com a própria dinâmica educacional. Tal trabalho possibilitou a desconstrução de estereótipos no que tange questões das relações etnicorraciais, assim como a construção de um espaço pedagógico enquanto local de acolhimento, escuta e pertencimento.

Deste modo, encerra-se o presente trabalho com uma citação de Freire, que abarca o papel da escola e do docente enquanto prática engajada e libertadora:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1964, p.90)

Referências

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

FANON, Frantz. Cap: 5. A experiência vivida do negro (p.103-126). In: Pele negra, máscaras 00brancas/ Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

hooks, bell. “Introdução” (p.9-24); “Pedagogia Engajada” (p.25-36). In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão de Cipola. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina M. de. Os negros (p.64-75). In: Diário de Bitita/ Carolina Maria de Jesus. – Sacramento: Editora Bertolucci, 2007.

LEITE, Regina Garcia. Alfabetização Responsabilidade de Todos. Revista Andes, São Paulo, n. 15, 1989.

OLIVEIRA, Iolanda. A Construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na educação Contemporânea (p.257-281). In: Cadernos Penesb – FEUFF. (n.9) (dezembro 2007) Rio de Janeiro/ Niterói – EdUFF/ Quarter, 2007. Disponível em: http://www.penesb.uff.br/images/jdownloads/Publicacoes/Penesb-9_v7.2_capamiolo.pdf. Acesso em: 24/02/2016.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: Educação & Realidade, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa (Les Cahiers du Grif, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira Lopes Louro. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero>, acesso em: 02/01/2016.

UNESCO. Coleção HGA: possibilidades para metodologias emancipatórias. Disponível em http://www.unesco.org/archives/multimedia/?pg=33&s=films_details&id=2675. Acesso em: 20 de junho de 2017

Entre o pensar e o fazer: narrativas através das fotografias de quem vive a periferia¹

Entre el pensar y hacer: narrativas a través de las fotografías de quien vive la perifería

Between think and do: narrations through photographs of life on the periphery

Pillar Alves Paladini²

Resumo

O presente trabalho visa apresentar a pesquisa de mestrado, em andamento, sobre narrativas das periferias. Utilizando a fotografia enquanto ferramenta de pesquisa e dispositivo para reflexão, ambiciona-se promover esta linguagem como meio de expressão e experimentação na comunicação social, tornando-a assim um instrumento social. Na perspectiva da Antropologia compartilhada, estudantes do Ensino Fundamental II, de escolas situadas em regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro, produzirão fotografias que trarão um olhar de quem vive estas fronteiras. A cidade, as imagens e a vida serão os temas que nutrirão a pesquisa, focando em territórios periféricos por compreender que se faz necessário deslocar o olhar do centro em direção às fronteiras, ao marginalizado. A fotografia é explorada aqui como possibilidade de um terreno fértil, laborativo, colaborativo e libertador, compreendendo o potencial único do visual enquanto forma de intervenção social e antropológica. A ideia é suscitar, através do uso de tecnologias DIY (*Do It Yourself*), questões que vão além da esfera biologicamente vital, isto é, do ir e vir cotidiano. A linguagem escolhida foi a fotografia por conter em si mesma a eficácia das formas visuais enquanto linguagem dialógica. Nos convida a considerar mais a sério o quanto o visual pode ser antropológicamente informado. É educar o olhar para atos que envolvem o observar, o refletir e o produzir, de modo que a transitividade da consciência perpassa a inserção, integração e representações diversas da realidade.

Palavras-Chave: educação; fotografia; narrativas; periferias.

Resumen

El presente trabajo pretende presentar la investigación de maestría, en marcha, sobre narrativas de las periferias. Utilizando la fotografía como herramienta de investigación y dispositivo para reflexión, se ambiciona promover este lenguaje como medio de expresión y experimentación en la comunicación social, convirtiéndola así en un instrumento social. En la perspectiva de la Antropología compartida, estudiantes de la Enseñanza Fundamental II, de escuelas situadas en regiones periféricas de la ciudad de Río de Janeiro, producirán fotografías que traerán una mirada de quien vive estas fronteras. La ciudad, las imágenes y la vida serán los temas que nutrirán la investigación, enfocándose en territorios periféricos por comprender que se hace necesario desplazar la mirada del centro hacia las fronteras, al marginado. La fotografía es explorada aquí como posibilidad de un terreno fértil, laborativo, colaborativo y liberador, comprendiendo el potencial único del visual como forma de

¹Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rio de Janeiro/RJ, Brasil; pillarpaladini@hotmail.com

intervención social y antropológica. La idea es suscitar, a través del uso de tecnologías DIY (Do It Yourself), cuestiones que van más allá de la esfera biológicamente vital, es decir, del ir y venir cotidiano. El lenguaje escogido fue la fotografía por contener en sí misma la eficacia de las formas visuales como lenguaje dialógico. Nos invita a considerar más en serio lo visual que puede ser antropológicamente informado. Es educar la mirada hacia actos que involucran el observar, el reflejar y el producir, de modo que la transitividad de la conciencia pierda la inserción, integración y representaciones diversas de la realidad.

Palabras clave: educación; fotografía; narrativas; periferias.

Abstract

The present work aims to present the master's research, in progress, about narratives of the peripheries. Using photography as a research tool and device for reflection, it aims to promote this language as a means of expression and experimentation in social communication, thus making it a social instrument. From the perspective of shared anthropology, elementary school students from schools located in outlying regions of the city of Rio de Janeiro will produce photographs that will bring a glimpse of those who live in these frontiers. The city, the images and the life will be the subjects that will nourish the research, focusing on peripheral territories for understanding that it is necessary to shift the gaze from the center towards the borders, to the marginalized. Photography is explored here as the possibility of a fertile, laborious, collaborative and liberating terrain, understanding the unique potential of the visual as a form of social and anthropological intervention. The idea is to elicit, through the use of DIY (Do It Yourself) technologies, issues that go beyond the biologically vital sphere, that is, the daily coming and going. The language chosen was photography because it contained in itself the efficacy of the visual forms as a dialogic language. It invites us to consider more seriously how visual can be anthropologically informed. It is to educate the look at acts that involve observing, reflecting and producing, so that the transitivity of consciousness goes through insertion, integration and diverse representations of reality.

Keywords: education; photography; narratives; peripheries

1. Introdução

A questão da identidade e das representações culturais estão sendo extensamente discutidas nos ambientes diversos, sejam estes midiáticos ou instituições formais como a escola, no plano individual ou coletivo. O indivíduo moderno encontra-se fragmentado, ao qual apenas uma referência ou adjetivo não comporta todas as subjetividades do qual ele é formado. Hall (2006, p. 11) trata das chamadas “identidades culturais”, isto é, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.”

Aspiro me debruçar para além dos muros da educação, da pesquisa focada tão somente nas paredes conteudistas da sala de aula tradicional. Deste modo, realizar um estudo que permita a união de três assuntos que despertam imensamente minha curiosidade epistemológica – educação, cultura e comunicação - apresenta-se como uma oportunidade ímpar no cenário de minha formação profissional e de contribuição para a área educacional.

Enquanto pedagoga que circunscreve um projeto de mestrado que trabalhará com a fotografia, coloco-me integralmente enquanto educadora que percebe na linguagem fotográfica uma possibilidade outra de educação, uma educação tanto libertadora quanto para a transgressão, bebendo em Freire e hooks. De todas as vezes que estava de costas para o quadro e de frente para a classe, pensava o que meus olhos viam, mas não detinham. Que histórias e narrativas fugiam à captura das minhas retinas que não enxergavam além do óbvio (ou do que a rotina sufocante não permitia me sensibilizar). Deste modo, ciente da suma importância da boa relação professor-aluno para uma trajetória tanto quanto mais positiva de construção do conhecimento, como ampliar essa visão apequenada – e quando não estigmatizada - dos sujeitos que, afinal, são o cerne da existência docente? Como captar o não dito, alargar e aprofundar as identidades destes sujeitos para além do nome e vivências trazidas no cotidiano?

2. A fotografia enquanto possibilidade pedagógica

Nas relações escolares, muitas vezes estabelecidas através de uma hierarquia baseada na verticalização de conhecimentos e desvalorização do educando, o acesso ao outro não é possível tendo em vista essa concepção de estrutura. Através da fotografia, os regimes discursivos podem sofrer uma reorganização, permitindo uma reestruturação deste ponto de vista hierarquizado.

Como explicita Paulo Freire, devem-se dar condições para que os educandos e docentes, em suas relações, ensaiem a experiência de assumir-se como ser social e histórico, pensante, transformador, realizador de sonhos. Para o autor, “a construção de nossa presença no mundo não se faz no isolamento, sem forças sociais. (...) A função ontológica (ciência do ser) é a de intervir no mundo; posição de quem luta para ser sujeito, e não apenas objeto.” (FREIRE, 1997, p.22)

Sujeitos atuantes pressupõem o conceito de autonomia e emancipação e, apesar destas categorias serem abstratas, encontram-se em uma relação dialética entre o pensamento e a prática educacional. Para problematizar a indústria cultural e seus produtos devemos considerar que:

(...) em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. (...) De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 1967)

Adorno usa o termo “*well adjusted people*” para designar pessoas bem ajustadas, uma das consequências de uma educação voltada para a mera adaptação. Em tempos onde captar a imagem e publicar torna-se quase substituível ao próprio ato de viver o momento, substituindo a experiência (NOVAES, 2009, p.40), refletir acerca das produções das imagens do cotidiano é uma possibilidade dos tempos modernos. Em um mundo onde as redes sociais mostram o cotidiano através das *selfie's*, o interesse dos jovens por esta ação é visto aqui enquanto potência pedagógica, passível de realizar um trabalho estético e emblemático, à medida que propõe a reflexão com estes próprios sujeitos produtores de imagens. Assim, ciente da dimensão do uso dos artefatos tecnológicos no dia a dia, a escola não fica externa a tal influência.

Apesar da diferença estar no chão da escola, ser constitutiva e intrínseca às práticas educativas (CANDAU, 2011), a instituição escolar trabalha com lógicas excludentes, normatizadoras e normalizadoras, opostas à base que a sustenta. Os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em constituição permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A dificuldade de se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença, suscita no âmbito escolar o apagamento ou silenciamento das diversas vozes que constituem tal espaço. Assim, na

perspectiva do multiculturalismo interativo, compreende-se que o presente projeto de mestrado trabalha com alguns pressupostos, tais como: diálogo entre diversos saberes e conhecimentos; reconhecimento dos processos de hibridização cultural e inter-relações entre os mais diversos sujeitos (CANDAUI, 2011).

Deste modo, “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (CANDAUI, 2011, p. 242). Pensar a escola é estar ciente da existência e convivência de diferentes grupos sócio-culturais em um mesmo ambiente. Logo, por que não ter atividades pedagógicas que façam emergir essas diferenças, ao invés de silenciá-las? Não trabalhar o conflito é abafar a diferença, continuando com a visão comum de algo que deve ser ignorado ou visto enquanto um problema (CANDAUI, 2011).

Enquanto professora, cabe a responsabilidade própria da função, de um olhar diferenciado sobre as múltiplas realidades que se apresentam dentro da escola. Pensando nisso e em consonância com a necessidade de se conhecer os educandos a fim de se ir ao encontro da educação libertadora e transgressora, é impossível conhecer os estudantes sem saber de seus locais, seus trajetos, suas histórias.

A produção de imagem é sempre a leitura da sociedade e ao mesmo tempo um ponto de vista, que se transforma em outros pontos imediatamente quando lida por terceiros. Ao retratar uma cena social, há ali um olhar que conduz e direciona a objetiva, narrando uma história. Neste sentido, seria possível mostrar as dinâmicas sociais através da fotografia? Através desta indagação inicial, diversas outras questões apresentam-se. No que ajudaria mostrar tais dinâmicas? Na perspectiva de sujeitos sociais, o que fazer com estas realidades conflitantes que nos deparamos cotidianamente? As fotografias revelam símbolos culturais, “podendo ser tratados assim como documentos etnográficos, precisando ser contextualizados socioculturalmente para serem utilizados como estudo acadêmico” (SCHERER, 1995, p. 72). Eis o surgimento da proposta de uma antropologia compartilhada, discutindo com os sujeitos o que para eles é fundamental de se inserir nessa narrativa. O que eles veem e permitem ver, o que é importante trabalhar, extrair da imagem as suas possibilidades narrativas, de construções, desconstruções e possíveis intervenções.

É essencial ressaltar que a fotografia traz historicidade e ideologias junto de seus *clicks*, não sendo meramente evidências. São históricas em si mesmas (EDWARDS, 1996, p.15). Através destas narrativas fotográficas, é possível realizar um deslocamento temporal e espacial. Toda história é construída de fragmentos selecionados, é uma síntese para generalização, visto que o olhar recorta a cena geral que é capturada pela lente. Consciente de que a realidade é feita de múltiplas falas e pontos de vistas, e de que a fotografia é um resultado destes fragmentos, é necessário o cuidado para que não ocorra uma apropriação interpretativa da imagem em um discurso específico. A imagem enquadra essa situação social no espaço. Reduz ou amplia o contexto social nesse enquadramento, trabalha nessa percepção dupla do espaço que está sendo analisado ao qual o fabricante de imagens dá a esses sujeitos no seu enquadramento. Contém visões análogas de mundo. Assim, há de se ter claro que “a complexidade dos contextos de percepção da “realidade”, enquanto manifestada na criação de imagens, cruza-se com a complexidade da natureza da fotografia em si, de várias formas.” (EDWARDS, 1996, p.15)

Em suma, a linguagem escolhida foi a fotografia pois nos convida a considerar mais a sério o quanto o visual pode ser antropológicamente informado. A prática pode ser comprometida como uma forma de intervenção social (PINK, 2006) no sentido de poder ressignificar as relações verticalizadas da escola, à medida que protagoniza as narrativas dos educandos. Como apontado por Agier (2015), como na função do etnólogo, a fotografia vem como possibilidade de aproximar, de possibilitar um diálogo, de modo que permita a outros sujeitos ver o que nunca foi percebido ou até mesmo de desconstruir achismos.

3. Metodologia

A princípio a pesquisa havia sido pensada para estudantes do Ensino Fundamental II. Contudo, a pesquisa de campo está sendo realizada com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio, com idade entre 17 e 18 anos. Tal fator se deu pela facilidade de entrada na instituição, ao qual os diretores sugeriram que as oficinas fotográficas fossem realizadas com as turmas do Programa Emergencial de Ações Sociais. A escola situa-se em São João de Meriti, município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Reforço que me apresento enquanto professora-pesquisadora e não enquanto fotógrafa, visto que não tenho formação na referida área. Logo, não possuo a presunção de trabalhar

técnicas e/ou cobrar enquadramento mas, por enxergar na fotografia uma linguagem possível de retratar diferentes realidades e proporcionar reflexões/intervenções, eis a escolha da etnografia visual enquanto uma possibilidade de trabalho. Encontro-me aqui enquanto professora-pesquisadora que percebe na fotografia uma linguagem acessível, de modo que possa “contribuir para uma forma de divulgação do conhecimento que seja menos autoritária, mais interativa e talvez mais evidente no seu processo de reconstrução da realidade que se quer revelar”. (NOVAES, 2009, p.44).

A fim de seguir na direção de uma ação que vise o direito à expressão, enquanto modo de divulgar as experiências e visões de mundo dos educandos, será utilizado o próprio celular do estudante. O uso de tecnologias DIY (Do It Yourself), portáteis e móveis, equipadas com recursos (áudio)visuais permitirá a materialização deste processo. Assim estruturar-se-ão novas dinâmicas e novos processos educacionais, centrados na percepção própria e autoconstrução de histórias. Um ato de resistência e de singularização promovido nas e pelas camadas populares das periferias.

Pedagogo e filósofo brasileiro, Freire utiliza-se das chamadas palavras-geradoras para alfabetizar jovens e adultos das classes populares. Criou um método de alfabetização que tomou a dimensão cultural e o diálogo enquanto bases - foi a primeira perspectiva intercultural, como afirma Candau (2011). À luz do educador brasileiro, as oficinas de fotografia também fazem uso das palavras-geradoras e do Círculo de Cultura enquanto metodologia. Deste modo, todo início de aula é feito em círculo e é através dos diálogos, com a contação das vivências e compartilhamentos, que se constrói o material da presente pesquisa. Diferentes linguagens como a literatura, música, imagens diversas, histórias de fotógrafas e fotógrafos são pontapés para iniciar a discussão dos distintos significados das palavras-geradoras como “vida”, “alegria” e “tristeza”. Fotografias surgem inspirando-se nestas palavras, trazendo narrativas das trajetórias destes estudantes, ao qual é neste momento de troca que ocorre a análise e discussão do processo que levou à produção imagética. A proposta permeia o conceito de existir como apresentado por Freire, onde “(...) existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo.” (FREIRE, 1964, p. 59)

4. Considerações parciais

A angústia que me tira o sono de professora é a mesma que me tira o sono enquanto mestranda: como caminhar diferente? Diante de tantos questionamentos acerca das práticas escolares e do que seria meu objeto de estudo, percebi que as inquietações desaguavam em um mesmo rio: a práxis. Práxis esta que se faz com e pelo outro, sempre em conjunto, nunca de maneira solitária - como muitas falas no meio docente insistem em dizer para os que creem na utopia possível. Essa aflição tornou-se ação quando percebi que era no chão da escola que encontraria respostas, pois é só no fazer que as possibilidades se abrem. Uma ironia, tendo em vista que a princípio eu desejava fugir a todo custo da formalidade escolar. Demorei, mas percebi que o que tira meu sono é também o que me alimenta: os estudantes. Assim, a cada semana, a cada oficina ministrada, percebo muito do que é possível mudar na medida em que escuto cada voz explicando as fotografias, suas razões e motivações, suas queixas e suas vivências, procurando ler cada silêncio mesmo de quem não fez uma fotografia, mas continuava indo a toda aula. Deste modo, as considerações parciais devem ser lidas enquanto resultados esperados, tendo em vista a pesquisa e a análise de dados ainda em andamento.

Inspirada em Agier (2015), desejo com a presente pesquisa transformar os momentos da vida em riqueza, utilizando os registros fotográficos para capturar o cotidiano de modo a reconstruir um olhar e dar sentido ao que se olha. O que essas produções fotográficas suscitam em termos de narrativas? Quais histórias trazem? Metodologicamente vislumbra-se a possibilidade de situar a fotografia como espaço de cultura, inclusão e expressão, proporcionando uma quebra na aparente falta de diálogo que permeia a relação escola-estudante. Nesta instituição formal de ensino, comumente os educandos são expropriados de suas vivências, falas e atitudes. Por que não experimentar momentos de trocas, onde sua existência terá a oportunidade de se manifestar na linguagem visual?

Através da hipótese de que a imagem arde em contato com o seu real (Didi-Huberman, 2012, p. 208), que realidades são suscitadas a partir destas palavras-geradoras? Qual a chama que motiva o brilho no olhar para captar a imagem necessária? A ideia é provocar, através da fotografia, questões que vão além da esfera biologicamente vital, isto é, do ir e vir cotidiano. A transitividade da consciência (FREIRE, 1964) perpassa a inserção, integração e representação objetiva da realidade. Trabalhar com o conhecimento para a imagem pode proporcionar um desnudamento de diferentes esferas do âmbito individual e coletivo, além de provocar novas

relações interpessoais e ressignificações entre os sujeitos que constituem a essência do âmbito escolar.

Acredito que as relações perpassam a humanidade a qual todo sujeito deve fazer brotar, de modo crescente em cada contato, nutrindo o outro e alimentando-se das experiências alheias. Porque nós somos mais quando partilhamos e assim o desejo de poder contribuir para relações mais humanas, empáticas e sensíveis cresce quando penso que esta pesquisa pode caminhar neste sentido. Que as falas dos educandos, sejam estas na linguagem fotográfica ou nas palavras transcritas, possibilitem um descortinar do senso comum, a saída da bolha, emergindo cada vez mais a partilha do sensível.

A construção do portfólio de cada aluno é também, porque não, a construção de um novo tipo de escola que percebe no outro os seus alicerces fundamentais para a consolidação de um projeto que vise o coletivo enquanto inseparável.

Ironicamente, a justificativa do tempo também atravessou o presente projeto, minha prática, meus objetivos. Desde o início a falta dele impediu um maior aprofundamento. A oficina de cerca de 60 minutos tinha que ser o suficiente para que pudéssemos analisar as fotografias, falar de nós mesmos, mergulhar na imensidão que era cada narrativa emergindo naqueles Círculos de Confiança. Se foi possível? Claro que não. Faltou, e faltou muito. Conhecer o outro demanda tempo – e este senhor é tudo que menos temos nesta sociedade pós-moderna. Mas o entendimento que sempre estaremos no limite do possível é o que deve nos motivar para ir ao encontro do nosso máximo, pois a consciência de que o tempo presente é pouco nos impulsiona a fazer do agora o melhor de nossa existência. O desejo de não ser mais uma dissertação de fotografia me motiva a encontrar algo diferente nessa pesquisa – e ainda estou nesse caminho. Quero escrever sobre algo que faça alguma diferença, pois não é apenas a conquista de mais um título, é a intenção de fazer brotar novos paradigmas diante de tantas ações comuns. A consciência dessa limitação também foi importante para (lembrar) que a educação não é a salvadora de todos os males – mas é sim espaço de luta e de encontros.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação — para que? Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 26 de setembro de 1966; publicado em NeueSammlung, janeiro/fevereiro de 1967.
- AGIER, Michel. Encontros etnográficos: interação, contexto, comparação. 1. Edição, São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015
- CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- Didi-Huberman, Georges. Quando as imagens tocam o real' Didi-Huberman. Pós: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.
- EDWARDS, Elizabeth. Antropologia e Fotografia. Cadernos de Antropologia e Imagem 2: 11-28, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006.
- hooks, bell. “Introdução” (p.9-24); “Pedagogia Engajada” (p.25-36). In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão de Cipola. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem e Ciências Sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar da; HIKIJI, Rose (Org.). Imagem-Conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas: Papirus, 2009. P. 35-60.
- PINK, Sara. Visual engagement as social intervention: applied visual anthropology. In PINKS S. The future of visual anthropology. Engaging the senses. London: Routledge, 2006, p. 81-102.
- SCHERER, Joanna. Documento fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. Cadernos de Antropologia e Imagem 3: 69-83, 1995.

Presença da cultura italiana no município de Maravilha/SC: crenças e atitudes¹⁷²

*Presencia de la cultura italiana en el municipio de Maravilha/SC:
creencias y actitudes*

*The presence of the Italian culture in the town of Maravilha/SC: beliefs
and attitudes*

Nadieli Mara Hullen Gerei¹⁷³

Resumo

A expressividade numérica de emigrantes italianos no Brasil é inegável, assim como os traços de sua língua e cultura na vida e cotidiano dos descendentes brasileiros. Segundo dados do IBGE (2000), estima-se que no período de maior emigração para o Brasil (1880-1950) tenham viajado mais de um milhão e meio de italianos, sendo mais de 26% da região do Vêneto. Nos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, 65% da população é de origem italiana, sendo pelo menos a metade descendentes vênets. Sendo a cidade de Maravilha/SC situada no Oeste Catarinense, portanto destino de muitos emigrantes, procuraremos pesquisar como essa cultura se manteve viva nesta cidade, como seus descendentes a consideram e em que medida existem políticas públicas de preservação dessa identidade. Amparada na Sociolinguística e na Sociologia da Linguagem, esta pesquisa se apresenta como um estudo inicial de pesquisa de doutorado que procurará, por meio de levantamento teórico, aplicação de questionário e realização de entrevistas, observar em qual geração (variação diacrônica ou diageracional), ambiente (variação diatópica - urbano x rural) e sexo (variação diassexual) as manifestações da cultura italiana são mais presentes e porquê isso acontece. Nesta etapa, apresentaremos resultados de sondagem inicial da pesquisa sobre observações gerais do município realizadas até o momento.

Palavras-Chave: Crenças e Atitudes; Cultura italiana; Emigração italiana.

Resumen

La expresividad numérica de emigrantes italianos en el Brasil es innegable, así como los rasgos de su lengua y cultura en la vida y cotidiano de los descendientes brasileños. Según datos del IBGE (2000), se estima que en el periodo de mayor emigración para el Brasil (1880-1950) tengan viajado más de un millón y medio de italianos, siendo más de 26% de la región del Vêneto. En los estados de Espírito Santo, Rio Grande do Sul y Santa Catarina, 65% de la población es de origen italiana, la mitad corresponde a descendientes vênets. Considerando la localización de la ciudad de Maravilha/SC, en el Oeste Catarinense, por lo tanto, destino de muchos inmigrantes, buscaremos investigar como esa cultura se ha mantenido viva en esta ciudad, como sus descendientes la consideran y en que medida existen políticas públicas de preservación de esa identidad. Apoyada en la Sociolingüística y en la Sociología del Lenguaje, esa investigación se caracteriza como un estudio inicial de la investigación del doctorado que buscará, por medio del levantamiento teórico, aplicación de cuestionario y realización de entrevistas observar en cual generación (variación diacrónica o diageracional), ambiente (variación diatópica – urbano x rural) y sexo (variación diassexual) las manifestaciones de la cultura italiana son más presentes y por qué eso ocurre. En

¹⁷² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁷³ Mestre em Letras; UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Cascavel, Paraná, Brasil; nadielimara@hotmail.com.

esta etapa, apresentaremos los resultados de sondeo inicial de investigaciones sobre observaciones generales del municipio realizadas hasta el momento.

Palabras claves: Creencias y Actitudes; Cultura italiana; Emigración italiana.

Abstract

The numerical expressiveness of Italian immigrants in Brazil is undeniable, as well as traits of its language and culture in the daily lives of the Brazilian descendants. According to data by IBGE (2000), it is estimated that during the time of great immigration (1880-1950) more than one million and a half Italians came to Brazil, being more than 26% from the region of Veneto. In the States of Espírito Santo, Rio Grande do Sul and Santa Catarina, 65% of the population is of Italian origin, of which at least a half are Veneto descendants. The town of Maravilha/SC being situated in the West of Santa Catarina State, therefore the destiny of many immigrants, we will try to research how this culture is kept alive in this town, how its descendants regard it and in what extent there are public policies in order to preserve that identity. Based on the Sociolinguistics and the Sociology of Language, this study is presented as an initial research of doctorate degree, which will try, throughout a theoretical survey, questionnaire application and interviews, observe in what generation (diachronic or diagenational variation), environment (diatopic variation – urban vs. rural) and gender (diassexual variation) the manifestation of the Italian culture is more present and why it is so. In this stage, we will show the results of the initial surveys of the research about general observations done in the town so far.

Keywords: Beliefs and Attitudes; Italian Culture; Italian Immigration.

1. A emigração italiana em dados

Segundo dados do IBGE (2000), estima-se que no período de maior emigração para o Brasil (1880-1950) tenham viajado para o Brasil mais de um milhão e meio de italianos, sendo mais de 26% deles da região do Vêneto. Nos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, 65% da população é de origem italiana, sendo pelo menos a metade descendentes vênets. Ainda segundo dados do IBGE (2000), prevê-se que um em cada seis brasileiros é de origem italiana e que desses 40% tem descendência vêneta. A Fundação Migrantes descreve São Paulo como a maior metrópole italiana do mundo, com aproximadamente 15 milhões de ítalo-descendentes.

A expressividade numérica de emigrantes italianos no Brasil é inegável, assim como os traços de sua língua e cultura nos traços de seus descendentes e dos brasileiros que convivem ou conviveram com esses.

Ao chegar, os emigrantes se surpreendiam com a situação que encontravam em solo estrangeiro: matas fechadas, varíola, elevada mortalidade infantil e a descoberta de que seu papel era, principalmente, substituir a mão-de-obra escrava recém abolida.

Os emigrantes italianos aportavam principalmente no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo, mas depois se estenderam para Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Acre e outros estados. Trabalhavam, em sua maioria, na agricultura e na criação de suínos e aves.

Vencidas as dificuldades iniciais de comunicação e enfrentamento da nova realidade, os emigrantes procuraram abrir espaço entre a mata fechada e construírem casas para os seus. A devoção religiosa e o espírito familiar os uniu mais do que nunca, o que, além da necessidade, despertava o desejo de trabalhar e produzir. Essas facetas de suas origens transmitiram para os filhos e netos, e se encontram arraigadas até hoje, no orgulho de “ser italiano”, e que são demonstradas na culinária, na arquitetura e na tradição religiosa.

De acordo com Vedovelli (2011), a maioria dos primeiros emigrantes ainda não falava o italiano, à época recém instituído como língua oficial do país. Apenas 0,4% era de “classe nobre”, com acesso a bens culturais e portanto, falante do italiano. Nas próximas levas, principalmente da década de 50 em diante, era mais comum que viessem falantes ou pessoas que já haviam conhecido minimamente o italiano.

Obrigados a encontrar um meio de comunicação, brasileiros e italianos criaram essa nova língua, o *talián*, que, segundo Bertini Malgarini, pode ser considerado uma língua étnica, que é definida como “a língua materna de uma comunidade num país que fala outra língua ou outras línguas” (BERTINI MALGARINI, 1994, p. 893). Para Miazza, o *talián* é “uma língua neolatina, uma espécie de neta do velho latim vulgar da civilização romana” (MIAZZO, 2011, p. 33). Essa nova língua não traz apenas novos aspectos semânticos e sintáticos, mas também tradição cultural e linguística, e nos mostra a riqueza da diversidade.

2. Aportes metodológicos da pesquisa

Nossa pesquisa se insere na Sociolinguística e na Sociologia da Linguagem, pois pretendemos observar a língua e a cultura de um povo inserido em uma sociedade pluricultural e multilinguística, além de observar qual a concepção destes descendentes em relação às próprias origens.

Nossa pesquisa se classifica também como Aplicada e Qualitativa-quantitativa, pois, para resolver os problemas que nos são apresentados, observaremos o contexto social e as ações que os permeiam, para então aplicar uma metodologia adequada à realidade específica. Para Moita Lopes, a Linguística Aplicada é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20).

3. Crenças e atitudes linguísticas

Nas palavras de Aguilera (2008),

Um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo) é a variedade linguística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo (AGUILERA, 2008, p. 106).

Ao optar pelo uso ou não de determinada variante, o falante está fazendo escolhas que revelam também seus sentimentos e valores em relação à comunidade da qual faz parte. Mais do que uma escolha pelo léxico ou pela fonética de uma variante, o indivíduo se posiciona como um todo na sociedade, demonstrando como se sente em determinado meio, quais seus juízos de valor sobre a comunidade e, até mesmo, até que ponto se sente parte dela.

De acordo com Calvet (2013), uma das maneiras pelas quais se percebe a influência das atitudes linguísticas é no comportamento das mulheres. Ele cita pesquisas de Trudgill (1974), entre outros autores, nas quais se percebe sempre uma maior preocupação por parte das mulheres em falar bem e se adequar à norma padrão. A principal razão que as levam a isso seria a maior necessidade de serem aceitas e bem vistas pela sociedade e por ocuparem cargos junto ao comércio. Justamente por desejarem estar mais próximas ao nível mais adequado de língua, procuram adaptar-se a norma padrão ou, mesmo sem utilizá-la, creem que o fazem (CALVET, 2013).

Porém, sabemos que mesmo a norma padrão sofre influências e, por isso, é heterogênea. De acordo com Levi Mattoso, “variantes, portanto, aparecem nas diferentes comunidades da fala, podem ocorrer dentro de uma mesma comunidade e mesmo entre indivíduos” (LEVI-MATTOSO, 1991, p. 152).

Para Bagno (2013), se falar de isolamento humano é impossível, o mesmo vale ao tratarmos de isolamento linguístico. O tempo, as migrações, a globalização, “tudo isso nos obriga a reconhecer que se é impossível falar de raça pura, de cultura pura, de tradição pura, também é impossível sequer pensar no conceito de língua pura” (BAGNO, 2013, p. 321).

Ainda, segundo o autor,

O conceito de LÍNGUA é e só pode ser um conceito sociológico, antropológico e político, ou seja, um conceito inseparavelmente entrelaçado com as crenças, superstições, juízos de valor, preconceitos, representações sociais e ideologia que circulam numa sociedade (BAGNO, 2013, p. 323, grifos do autor).

Para exemplificar sua afirmação, o autor utiliza a língua italiana, ou italiano, afirmando que ela é, na verdade

O ‘dialeto’ toscano que foi eleito, por razões políticas, ideológicas e culturais [...] o rótulo de LÍNGUA ficou reservado para o toscano, enquanto todas as demais línguas foram rotuladas de ‘dialeto’, isto é, tradicionalmente um modo de falar menos nobre, menos culto, menos politicamente importante (BAGNO, 2013, p. 323, grifos do autor).

Esta afirmação vai ao encontro da fala cuja autoria se atribui a Weinreich, de que “uma língua é um dialeto com exército e marinha”, pois o que torna um dialeto língua são questões políticas, e não linguísticas.

4. Presença da cultura italiana em Maravilha/SC

No início do século XX, 90% do território a Oeste de Santa Catarina era formado por florestas. Em 1925, formou-se a Companhia Territorial Sul Brasil, cuja principal função era a de promover a ocupação de terras ociosas a Oeste do estado. À época, havia mais de nove mil lotes coloniais à venda. Além dos trabalhadores e empreiteiros da Companhia, as serrarias Sbaraini e Benvegnu também atraíram pessoas para a futura cidade.

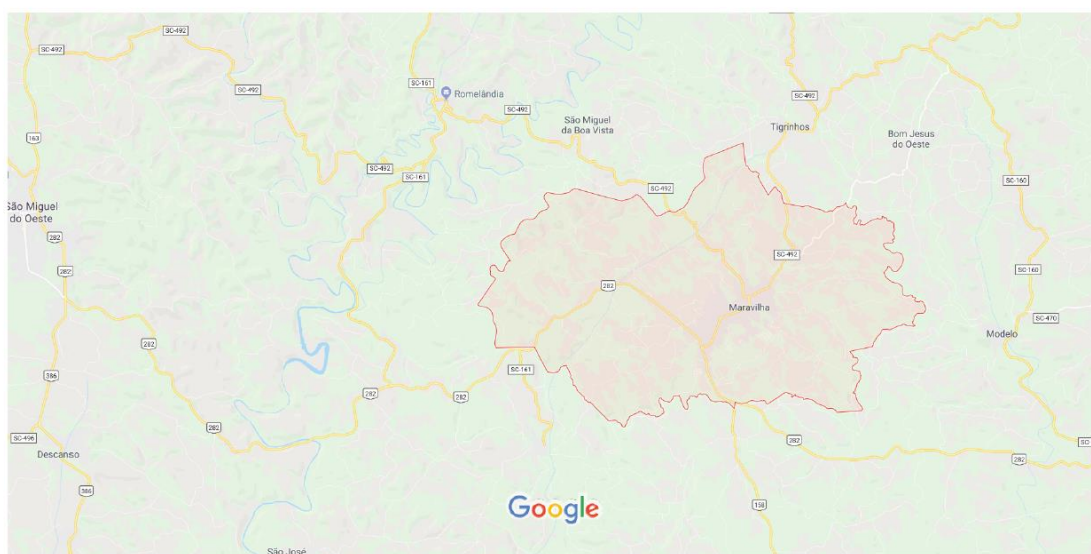
Com a chegada de, principalmente, descendentes de alemães e italianos, a até então vila iniciou-se na agricultura, no comércio e nas madeireiras. O lugarejo se tornou oficialmente município dia 27 de julho de 1958, por meio da Lei Estadual n. 348, de 21 de junho de 1958.

Maravilha é um município brasileiro situado no Oeste do estado de Santa Catarina. É a 45ª maior cidade do estado de Santa Catarina. Com uma população de 22.104 habitantes (segundo dados do IBGE 2010), é localizado a 71 km de Chapecó e a 626 km de Florianópolis, capital do estado. O município é cortado pelo entroncamento de duas BRs (282 e 158).

É um município relativamente pequeno, com uma área de 169,45 km². Os municípios limítrofes são Cunha Porã, Modelo, Tigrinhos, São Miguel da Boa Vista, Flor do Sertão, Iraceminha e Bom Jesus do Oeste.

Maravilha é um município brasileiro situado no Oeste do estado de Santa Catarina, que carrega orgulhoso o título de “Cidade das Crianças”. É a 45ª maior cidade do estado de Santa Catarina. Com uma população de 22.104 habitantes (segundo dados do IBGE 2010), é localizado a 71 km de Chapecó e a 626 km de Florianópolis, capital do estado. O município é cortado pelo entroncamento de duas BRs (BR 282 e BR 158).

É um município relativamente pequeno, com uma área de 169,45 km². Os municípios limítrofes são Cunha Porã, Modelo, Tigrinhos, São Miguel da Boa Vista, Flor do Sertão, Iraceminha e Bom Jesus do Oeste.



I

Dados do mapa ©2018 Google 2 km

<https://www.google.com.br/maps/place/Santa+Catarina/@-27.6491894,-52.2535658,8z/data=!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2>

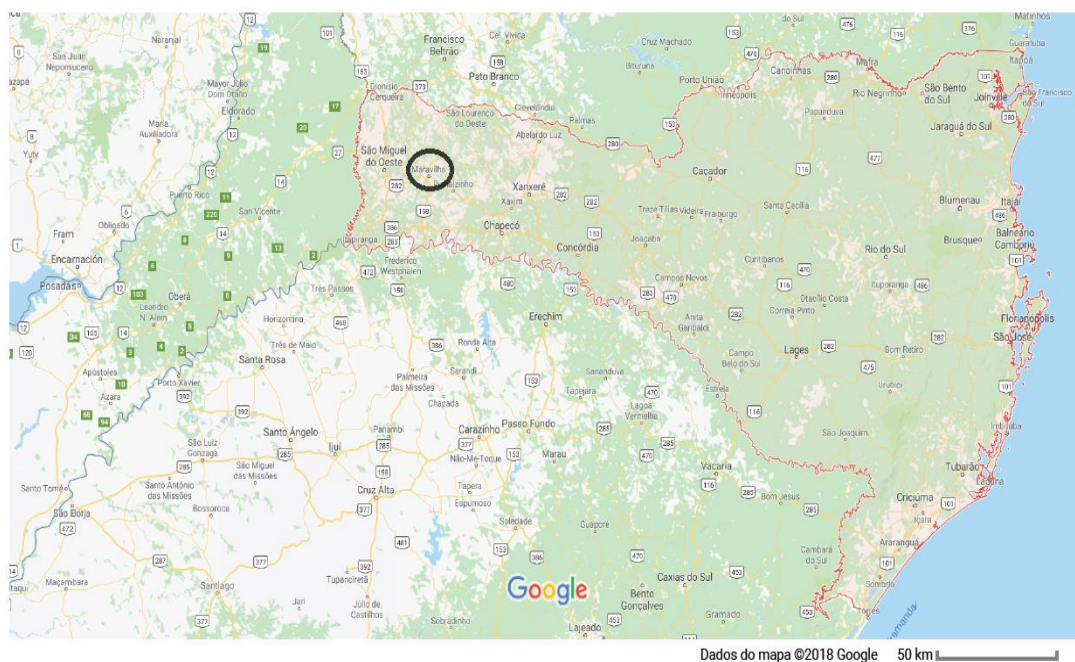
Figura 01: Mapa da área da cidade de Maravilha/SC. Fonte: adaptado de <https://www.google.com.br/maps/place/Maravilha+-+SC/@-26.7555137,-53.2673273,12z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94fae5a81e8ad57b:0xbae6998a30795e4d!8m2!3d-26.755959!4d-53.1965079>

Sendo a cidade de Maravilha situada no Oeste Catarinense, portanto destino de muitos emigrantes, procuraremos perceber como essa cultura se manteve viva, como seus descendentes a consideram e em que medida existem políticas públicas de preservação dessa identidade.

Figura 02: Mapa do estado de Santa Catarina com destaque para a cidade de Maravilha. Fonte: adaptado de <https://www.google.com.br/maps/place/Santa+Catarina/@-27.6491894,-52.2535658,8z/data=!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2>

Em sondagens iniciais, observamos que há 22 anos é realizado o programa Hora Italiana, transmitido ao vivo todos os sábados das 14h30min às 16h00min na Rádio Difusora de Maravilha.

Neste programa, são debatidos temas gerais relativos a cultura italiana, culinária (receitas típicas), músicas e entrevistas com descendentes. O programa é realizado em *talian*, e ouvido e divulgado em toda a região.



O município também conta com a presença da ACIMA – Associação Cultural Italiana de Maravilha – SC. Fundada em 25 de Julho de 1992, possui sede própria situada na Avenida Araucária, n. 915 no centro de Maravilha. A ACIMA tem seu Grupo de Cantos que realiza seus ensaios todas as quintas-feiras das 19h00min às 20h30min em sua sede e participa de eventos e festas italianas em toda a região. Realiza duas festas italianas durante o ano nos meses de maio e setembro, respectivamente, quando recebe Grupos Italianos de toda a região, que apresentam três canções, necessariamente em *talian*. Participa também de missas na Igreja Matriz São João Operário, sempre no quarto sábado de cada mês às 19h00min.

Apesar de reconhecermos o estágio inicial da pesquisa, consideramos, até o momento, que a manifestação cultural italiana possui uma expressividade pequena no município, observando-se o número de descendentes na cidade.

Nas escolas, nota-se a realização de danças e celebração de algumas datas comemorativas, mas não há preocupação com o resgate histórico ou o significado de tais comemorações.

Não há políticas públicas claras ou conhecidas de tentativa de manutenção da língua e da cultura por parte administrativa/governamental do município, pois para a realização de suas atividades a comunidade utiliza-se de recursos próprios.

Percebe-se também uma aglutinação dos movimentos e das tradições nas gerações mais velhas, o que sugere que seus filhos e netos não tem interesse ou conhecimento na manutenção de hábitos de seus descendentes.

Em visita ao Museu Municipal de Maravilha/SC, encontramos vários objetos típicos trazidos por italianos e doados ao museu por descendentes:



Figura 03 - Museu Municipal de Maravilha-Santa Catarina. Fonte: da pesquisadora.



Figura 04 - Réplica do Teatro de Arena di Verona. Fonte: da pesquisadora.



Figura 05 – Bule de café italiano. Tradicionalmente conhecido como “Mocca”. Fonte: da pesquisadora.



Figura 06 - Réplica da Estátua de David, obra de Michelangelo. Fonte: da pesquisadora.

No dia 27 de julho a cidade de Maravilha comemora seu aniversário, em 2018 completou 60 anos. A ACIMA participa também do desfile, usando os trajes típicos italianos utilizados durante as festas e manifestações culturais:



Figura 07 – ACIMA participando do desfile do 60º aniversário de Maravilha em 27 jul. 2018. Fonte: da pesquisadora.

5. À guisa de conclusão: o conceito de identidade

Percebemos, por meio dos resultados obtidos, que, além de se adequar a um novo solo e território, houve também, nos imigrantes, uma transformação na própria identidade, provocada pela adaptação a uma nova língua e a consequente criação de uma nova cultura. Houve a formação de um novo grupo, de imigrantes europeus e asiáticos, em contato com escravos e indígenas, e com isso novos costumes, tradições e ideologias, que se traduzem na própria identidade pessoal e coletiva, surgiram e se transformaram, assim como ocorre com todos os indivíduos sociais continuamente.

No contexto da emigração italiana, que se deu concomitante e posterior à unificação do país, muitos não se sentiam italianos, mas sim vênéticos, lombardos, toscanos. Face ao cenário de solidão e de estrangeirismo, no entanto, tornavam-se todos italianos, mudando a maneira como viam a si mesmos.

O próprio conceito de identidade não pode mais ser visto como algo fixo e alheio ao contexto social do indivíduo. Rajagopalan (1998) assinala:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo tem implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Damke (1998) acrescenta que língua e identidade são conceitos que se completam; não se pode falar em língua sem relacioná-la à identidade do próprio falante e da formação da identidade do indivíduo sem observar aspectos culturais, que vão para além da língua.

De acordo com Krug (2004), a língua é um fator determinante para a formação da identidade e da etnicidade de uma comunidade. Para o autor, “quanto maior o papel da língua como marca de identidade, tanto maior as possibilidades de uso e manutenção da língua

minoritária” (KRUG, 2004, p. 12). Isso porque ao permanecer se comunicando na língua da pátria, traz consigo também crenças e atitudes do país de origem.

Ao estudar a comunidade de Imigrantes (Rio Grande do Sul), o autor percebe que muitas vezes o uso da língua portuguesa pelos emigrantes coincide com a troca do meio rural pelo trabalho nas indústrias ou pequenas empresas. Essa realidade se justifica, não somente nessa comunidade de emigrantes, mas também em outras em que se deu o êxodo rural pelas dificuldades encontradas no campo e pelas melhores perspectivas, até mesmo de escolarização, ofertadas pelo meio urbano.

Conforme considerações de Krug (2004), há fatores que favorecem o bilinguismo, em convivência “pacífica” com a língua portuguesa, e outros que o desfavorecem. A escola, ao culpar o bilinguismo pelo fracasso escolar, pode representar uma das motivações negativas para sua manutenção (ALTENHOFEN, 2002).

Como representações de manutenção, além da língua, temos as danças e festas típicas, a arquitetura, as igrejas (em sua maioria católicas para os italianos e luterano-protestantes para os alemães), o nome de estabelecimentos comerciais, os sobrenomes, entre outros. É possível, então, não falar a língua, uma vez que sua etnia está representada por outros símbolos (KRUG, 2004). Conforme Arendt e Pavani (2006),

Nas comunidades italianas, o padre era o mais poderoso elemento da ordem e da moralidade, tendo um domínio tão grande sobre a vida dos colonos, que esses dependiam do seu juízo até para tomadas de decisão econômicas e comerciais [...] o poder da Igreja sobre a comunidade de imigrantes se ampara na estrutura familiar tradicional e em rígidos conceitos de moral (ARENDDT; PAVANI, 2006, p. 236).

Assim como os demais elementos de representação simbólica, a igreja também é um elemento influenciador na construção da identidade de um indivíduo ou de uma comunidade. Para os governantes na época, era importante a presença dos religiosos, visto que “o sermão dos padres ajuda os colonos a suportarem, com paciência e fé, as agruras do trabalho na lavoura, criando neles o sentimento de conformidade e submissão às autoridades” (ARENDDT; PAVANI, 2006, p. 237). Para facilitar a presença desses, “Em vista do grande poder que a religião exercia sobre a conduta social dos colonos, as próprias autoridades propunham a construção de igrejas” (ARENDDT; PAVANI, 2006, p. 237).

Isso acontece, segundo os autores, porque “a religião, com seu universo simbólico, cumpre o papel de congregar a maioria dos indivíduos em torno de certos rituais e de produzir sempre novos sentidos para sua identidade (ARENDDT; PAVANI, 2006, p. 237).

Observando os elementos citados como partes da construção de uma identidade e, baseando-nos em Krug (2004), podemos afirmar que a identidade é dinâmica, heterogênea, multifacetada, múltipla (KRUG, 2004).

Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 02, p. 105-112, maio-ago. 2008.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo** (em alemão e português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

ARENDDT, J.C.; PAVANI, C.F. América: a anti-utopia da imigração italiana. **UCS**, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 219-241, jan./jun. 2006.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias lingüísticas. In: LOPES, L. P. da. **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 319-338.

BERTINI MALGARINI, P. L’italiano fuori l’Italia. In.: SERIANNI, L.; TRIFONI, P. **Storia della lingua italiana**. Einaudi: Torino, p. 883-922.

CALVET, L. J. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Dados estatísticos IBGE 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf. Acesso em 19 jul. 2018.

DAMKE, Ciro. Variação lingüística e a construção do sujeito. In.: Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários, 1., 1998, Marechal Cândido Rondon/PR. **Anais...** Marechal Cândido Rondon/PR, 1998, sem p.

KRUG, M. J. Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilingüe alemão-italiano-português de Imigrante-RS. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEVI-MATTOSO, M. Relação entre Psicolingüística (ou: por uma Psicossociolingüística). **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 25-26, p. 151-166. 1991.

Mapa do Estado de Santa Catarina. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Santa+Catarina/@-27.6491894,-52.2041273,8z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2188556>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Mapa do Estado de Maravilha-SC. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Maravilha+-+SC/@-26.7555137,-53.2673273,12z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94fae5a81e8ad57b:0xbae6998a30795e4d!8m2!3d-26.755959!4d-53.1965079>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MIAZZO, G. **Descobrimo o talian**: viagem só de ida para a Mérica. Muçum/RS: Muçum, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

Portal Brasil Talian. Disponível em: <http://www.brasiltalian.com/2017/05/acima-associacao-cultural-italiana-de.html>. Acesso em 18 jun. 2018.

Portal da cidade de Maravilha-SC. Disponível em:
<http://www.maravilha.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/3628>. Acesso em 16 jun. 2018.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In.: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para um discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

VEDOVELI, M. *Storia dell'emigrazione italiana nel mondo*. CAROCCI: Roma, 2011.

A divisão do trabalho por gênero

La división del trabajo por género

The division of labor by gender

Yana Roberta Marques da Silva Santana¹⁷⁴

Resumo

Com base na discussão sobre a divisão sexual do trabalho e a tendência ideológica naturalista que legitima princípios dessa separação entre trabalho de homens e mulheres, o objetivo desse estudo foi recolher informações acerca das desigualdades existentes entre os sexos no mercado de trabalho e mais propriamente no ambiente pesqueiro. O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, nas bases de dados SciElo e plataforma cinzenta, com os seguintes descritores: desigualdade de gênero, trabalho e pesca, associados ao conector booleano "e". Foram considerados como critérios de seleção: artigos publicados no período de 2008 a 2018, na língua Portuguesa Brasileira. Foram analisados os aspectos relacionados à divisão do trabalho por gênero na pesca. Além disso, os artigos dos autores selecionados foram confrontados com os livros “O poder simbólico” e “A dominação masculina” de Pierre Bourdieu, com a finalidade de analisar as desigualdades de gênero que regem as relações entre homens e mulheres no ambiente de trabalho. Os artigos encontrados destacam algumas principais tendências da inserção laboral das mulheres brasileiras, que é marcada por progressos e atrasos, principalmente com relação à raça, posição social e sexo. De um lado, podemos constatar a intensidade e a constância do aumento da participação feminina no mercado de trabalho, do outro o elevado índice de desemprego a má qualidade do emprego feminino, caracterizado pela informalidade e a precariedade, como ocorre no setor pesqueiro brasileiro, tema que vem emergindo e ganhando espaço nas discussões acerca das desigualdades de gênero. Por essa atividade ainda ser considerada essencialmente masculina, pode-se constatar que a falta de reconhecimento do trabalho das pescadoras impede seu acesso a muitos direitos conquistados pelas mulheres em outras atividades laborais, resultando desta forma num cenário de invisibilidade.

Palavras-Chave: Gênero; Mulheres; Pesca; Trabalho; Brasil.

Resumen

Con base en la discusión sobre la división sexual del trabajo y la tendencia ideológica naturalista que legitima principios de esa separación entre trabajo de hombres y mujeres, el objetivo de este estudio fue recoger informaciones acerca de las desigualdades existentes entre los sexos en el mercado de trabajo y más propriamente en el ambiente pesca. El presente estudio se trata de una revisión de literatura, en la que se realizó un levantamiento bibliográfico en libros, en las bases de datos SciElo y plataforma gris, con los siguientes descriptores: desigualdad de género, trabajo y pesca, asociados al conector booleano "y ". Fueron considerados como criterios de selección de los artículos publicados entre 2008 y 2018, el idioma portugués de Brasil. Se analizaron los aspectos relacionados con la división del trabajo por género en la pesca. Además, los artículos de los autores seleccionados

¹⁷⁴ Mestranda Bolsista pela CAPES/FAPEAL em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas; Universidade Tiradentes- UNIT; Alagoas, Maceió, Brasil; yana_marques@hotmail.com

fueron confrontados con los libros "El poder simbólico" y "La dominación masculina" de Pierre Bourdieu, con la finalidad de analizar las desigualdades de género que rigen las relaciones entre hombres y mujeres en el ambiente de trabajo. Los artículos encontrados destacan algunas principales tendencias de la inserción laboral de las mujeres brasileñas, que está marcada por progresos y retrasos, principalmente con relación a la raza, posición social y sexo. Por un lado, podemos constatar la intensidad y la constancia del aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo, del otro el elevado índice de desempleo a la mala calidad del empleo femenino, caracterizado por la informalidad y la precariedad, como ocurre en el sector pesquero brasileño, tema que viene emergiendo y ganando espacio en las discusiones acerca de las desigualdades de género. Por esa actividad todavía se considera esencialmente masculina, se puede constatar que la falta de reconocimiento del trabajo de las pescadoras impide su acceso a muchos derechos conquistados por las mujeres en otras actividades laborales, resultando de esta forma en un escenario de invisibilidad.

Palabras clave: Género; las mujeres; la pesca; trabajar; Brasil.

Abstract

Based on the discussion of the sexual division of labor and the naturalistic ideological tendency that legitimates the principles of this separation between men's and women's work, the aim of this study was to gather information about the inequalities between the sexes in the labor market and more precisely in the environment fishing. The present study is a review of the literature, in which a bibliographic survey was carried out in books, in the SciELO and gray platform databases, with the following descriptors: gender inequality, work and fishing, associated with the Boolean connector "and ". The following criteria were considered as selection criteria: articles published between 2008 and 2018, in the Portuguese Portuguese language. The aspects related to the division of labor by gender in fisheries were analyzed. In addition, the articles of the selected authors were confronted with Pierre Bourdieu's books "The Symbolic Power" and "Male Domination", with the purpose of analyzing the gender inequalities that govern the relations between men and women in the workplace. The articles found highlight some of the main trends in the Brazilian labor market, which is marked by progress and delays, especially in relation to race, social position and gender. On the one hand, we can see the intensity and consistency of the increase in female participation in the labor market, on the other, the high unemployment rate and the poor quality of female employment, characterized by informality and precariousness, as in the Brazilian fishing sector, which has been emerging and gaining ground in the discussions about gender inequalities. Because this activity is still considered essentially masculine, it can be seen that the lack of recognition of the work of fishermen prevents their access to many rights won by women in other work activities, resulting in a scenario of invisibility.

Keywords: Gender; Women; Fishing; Job; Brazil.

1. Introdução

A participação das mulheres no mercado de trabalho tem apresentado uma significativa progressão, mas ainda traz desafios que precisam ser confrontados. De acordo com o relatório emitido através da organização Internacional do Trabalho ² (OIT, 2018), as mulheres são substancialmente menos propensas do que os homens a participarem do mercado de trabalho e neste, elas têm menor probabilidade do que os homens de encontrar emprego.

No relatório³ mais recente emitido pela (OIT, 2018) denominado “Perspectivas sociais e de emprego no mundo: Tendências para mulheres em 2018”, o qual relata que a taxa global de participação das mulheres na força de trabalho ficou em 48,5% em 2018, 26,5% pontos percentuais abaixo da taxa dos homens. Além disso, a taxa de emprego global das mulheres em

2018 ficou em seis por cento aproximadamente 0,8 ponto percentual maior do que a taxa dos homens. Apesar dos avanços conquistados e dos compromissos assumidos para continuar progredindo, as perspectivas das mulheres no mundo do trabalho ainda estão longe de serem iguais às dos homens.

Estes dados confrontam diretamente um dever fundamental do estado, no que diz respeito a não haver nenhum tipo de distinção entre homens e mulheres, tendo em consideração que ambos estão igualmente assegurados em todos os sentidos da lei, partindo do pressuposto que a igualdade entre homens e mulheres é uma questão de direitos humanos e também condição para um indicador de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas (CF. Art 5º)⁴.

Segundo Tokarski (2018, p.40) essa situação agravante da mulher nos espaços de trabalho é explicada a partir de um processo histórico que atua de forma simbólica o imaginário social e cultural da sociedade, tendo como base para a discussão sobre a divisão acentuada de “lugar de mulher e lugar de homem”. A literatura destaca a divisão sexual do trabalho como base para a opressão das mulheres, afirmando que o gênero é produzido na forma de exploração do trabalho das mulheres e da vulnerabilidade relativa que incide sobre elas. Diferenças codificadas como “naturalmente” femininas ou masculinas, imprimindo às vivências uma concepção dual e binária de gênero, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção da vida de mulheres e homens. Essas diferenças não se estabelecem da mesma forma para elas e para eles uma vez que presumem normas masculinas e são mobilizadas para justificar as desvantagens econômicas das mulheres.

Essas diferenças e desvantagens podem ser vistas no exercício da atividade da mariscagem, atividade tradicional, de economia primária, e com baixa divisão técnica do trabalho, realizada principalmente por mulheres, em geral proprietárias dos instrumentos de trabalho e que sobrevivem da venda do pescado.

As atividades desenvolvidas pelas mulheres que atuam diretamente na pesca artesanal perpassam desde ao cuidado com os filhos e o lar, funções frequentemente negligenciadas quanto ao grau de importância, sendo consideradas como destituídas de caráter produtivo, até o desempenho de serviços no âmbito profissional, considerados como extensão do trabalho doméstico, para fins de auxílio na complementação da renda familiar (FASSARELLA,2008)

Durante o desenvolvimento de um projeto de extensão em 2014 numa comunidade pesqueira, na cidade de Maceió, foi percebido o quanto as mulheres que atuam na pesca são

discriminadas em sua atividade de produção. O mito de que a pesca é lugar de homem e não de mulher contribui para que o trabalho exercido por elas seja considerado apenas um auxílio ao homem pescador. Diante disso o objetivo deste artigo é discutir sobre a divisão sexual do trabalho a partir de uma perspectiva histórica e simbólica apresentada por Pierre Bourdieu e alguns outros autores que discorrem acerca da temática.

² A Organização Internacional do Trabalho é uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, especializada nas questões do trabalho, especialmente no que se refere ao cumprimento das normas internacionais. Disponível em : <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm> Acesso em: 20/12/2018

³Este relatório examina as tendências e lacunas do mercado de trabalho global e regional, incluindo as taxas de participação na força de trabalho, taxas de desemprego, status de emprego, bem como a segregação setorial e profissional. Também apresenta uma análise global aprofundada dos principais impulsionadores da participação feminina na força de trabalho, investigando as preferências pessoais das mulheres e as normas sociais de gênero e as restrições socioeconômicas que as mulheres enfrentam. Disponível em : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--inst/documents/publication/wcms_557245.pdf Acesso em: 10 de Out 2018

⁴ Art.5º : Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

2. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, nas bases de dados SciElo e plataforma cinzenta, com os seguintes descritores: desigualdade de gênero, trabalho e pesca associados ao conector booleano "e". Foram considerados como critérios de seleção: artigos publicados no período de 2008 a 2018, na língua Portuguesa Brasileira. Foram analisados os aspectos relacionados à divisão do trabalho por gênero em ambientes pesqueiros. Além disso, os artigos dos autores selecionados foram confrontados com os livros “O poder simbólico” e “A dominação masculina” de Pierre Bourdieu, com a finalidade de analisar as desigualdades de gênero que regem as relações entre homens e mulheres no ambiente de trabalho. A busca resultou em 10 artigos e um livro, sendo ele: Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho: avanços e desafios (FREIRE, et al., 2016). Após a leitura dos títulos, resumos e artigos completos, foram selecionados para análise 5 artigos e o livro pois atendiam aos critérios de inclusão.

3.0 Mulher e Mercado de Trabalho

3.1 Historicidade do Trabalho Feminino

Em suas análises sobre a trajetória do trabalho feminino, Bruschini (1994) aponta que os estudos sobre a temática realizados no Brasil, até a década de 1970, traziam um enfoque centrado na figura do trabalhador, sem fazer referência do sexo dos atores sociais representados na classe operária. Ao tecerem suas análises sobre o trabalho, os estudiosos consideravam a força de trabalho como uma categoria assexuada inserida no sistema vigente como parte integrante do processo produtivo. A classe trabalhadora era também pensada como um aglomerado de operários com comportamentos e atitudes semelhantes, o que caracteriza sua homogeneidade.

A tendência em apresentar a classe operária como um grupo homogêneo em que os elementos distintos seriam o fato de estarem empregados ou desempregados, o lugar que ocupavam no processo

produtivo e a qualificação do operário, deixava de lado nas análises sociológicas variáveis como sexo, nacionalidade, idade, etc. (Hirata, Kergoat, 1994, p.38) Apud Bruschini (1994).

A visão fragmentada que se tinha de força de trabalho impedia um olhar mais criterioso sobre o conceito de classe operária por não conseguir captar o lugar da mulher (na) (re) produção social, o que favoreceu a invisibilidade do trabalho feminino, bem como, intensificou as desigualdades de gênero no âmbito das relações de trabalho. Bruschini (1994), ainda aponta que a temática trabalho feminino teve grande aceitação no meio acadêmico uma vez que a categoria trabalho se constituía num problema teórico bastante defendido e investigação dentro das ciências sociais, além disso, o movimento via o trabalho remunerado como “estratégia possível de emancipação da dona de casa de seu papel subjugado na família.

O papel do movimento feminista no ambiente sociopolítico de 1970 foi de fundamental relevância para a difusão dessa nova visão sobre a classe trabalhadora e em especial a noção de trabalho. O movimento teve um papel importante na difusão da ideologia feminina, pois ocupou uma posição de destaque no caminho percorrido pelos estudos de gênero no país e deixou como legado a inserção da mulher no mercado de trabalho como algo possível e que vem se intensificando cada vez mais de forma diversificada.

De acordo com Melo (2011,p.58) as mulheres foram massivamente ao mercado de trabalho, mas as enormes desigualdades existentes na sociedade permitiram esta incorporação feminina, sem que isso provocasse maiores mudanças nas relações de gênero. A divisão sexual do trabalho não mudou, continua existindo trabalho de homem e de mulher.

É pelo trabalho que surgem novas habilidades pessoais, e que elas se tornam patrimônio de uma sociedade e que o conhecimento desse trabalho permite o seu desenvolvimento ontológico, inclusive, de uma sociedade de mulheres, ou ainda, de uma sociedade com mulheres cuja imagem de si mesma está ameaçada por mitos que dividem sexualmente o trabalho a ponto da transcendência da mulher estar limitada ao que é considerado feminino (CABELLERO, 2016)

3.2 A divisão do trabalho por gênero

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável ela estar presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (BOURDIEU,2012).

Abitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras), segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva, em alto/baixo, em cima/em baixo, direita/esquerda e etc, são termos semelhantes da diferença. Tais oposições são suficientemente concordes para sustentarem mutuamente o jogo, e pelo jogo inesgotável de transferências, práticas e metáforas, e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida sobre determinação das harmonias conotações e correspondências (BOURDIEU,1989, p.11)

Ainda segundo Bordieu, esses esquemas de pensamento, de aplicação universal registram como que as diferenças da natureza, inscritas na objetividade das variações e dos traços distintos (por exemplo em matéria corporal) contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que “as naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. Assim, não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base. A ideia de mulher como força de trabalho secundária estrutura-se a partir da separação e hierarquização entre as esferas do público e do privado e da produção e da reprodução. Assim como em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal ou único provedor, e a mulher é a responsável principal ou exclusiva pela esfera privada (o cuidado doméstico e familiar), ou, no máximo, uma “provedora secundária” (FREIRE et al.,2010)

Bourdieu (2012), afirma que as divisões constitutivas da ordem social, e mais precisamente, as relações sociais de dominação e exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos, e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres pelo

contrário, estando situadas do o úmido, do baixo, do curvo, e do contínuo, vem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos.

Pelo fato de o mundo limitado que elas estão confinadas, o espaço do vilareijo, a casa, a linguagem, os utensílios, guardarem os mesmo apelos à ordem silenciosa, as mulheres não podem senão, tornar-se o que elas são segundo a razão mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil, etc. Elas são condenadas a dor, a todo instante, a aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada: é a elas que cabe a tarefa longa, ingrata e minuciosa . (BOURDIEU,2012)

De acordo com Lauriets (1987,p.23) a construção do gênero é o produto e o processo tanto da representação quanto da auto-representação. Por desconhecer o trabalho que originou esse conhecimento, a mulher o acata como patrimônio social, ainda que seja uma naturalização, visando a dominação: afinal, os trabalhos masculinos são sempre mais valorizados do que os femininos (CABELLERO,2016).

O mercado é símbolo que confronta a casa, é a representação de todo o espaço público, é nele que o homens encontram e se reconhecem como tais por cumprirem as exigências morais dos códigos masculinos, que são vinculados no espaço público no qual encontram a aprovação de outros homens, o que gera o consumo desses bens e os legitima a ponto de serem considerados essenciais e instrumentalizados em suas práticas. Numa leitura possível de dominação masculina, os homens encontram na transição da mulher dos espaços privados para os espaços públicos a própria extensão do lar (BOURDIEU,2012)

É a concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas a esse respeito, que torna possível esta referência que Husserl descrevia com o nome de “atitude natural”, ou de “experiência dóxica”, deixando, porém, de lembrar as condições sociais de sua possibilidade. Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos como naturais, evidentes e adquire assim, todo um reconhecimento de legitimação (BOURDIEU,2012). Tokarski (2018) em consonância a esse entendimento do Bordieu, acrescenta que a divisão sexual do trabalho está ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia.

A configuração das fronteiras entre a esfera pública e privada implica ligares distintos para mulheres e homens. Para a participação das mulheres na esfera pública, impõem-se filtros que estão vinculados às responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada e à construção de sentidos do feminino que ainda guardam relação com a noção de domesticidade (TOKARSKI,2018).

Os sistemas simbólicos, mencionados por Bordieu (1989), são os que regem esses lugares visivelmente divididos entre trabalho de homem e trabalho de mulher. Os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica : o sentido imediato do mundo (e em particular, do mundo social).

Maneschy, Alencar e Nascimento (1995), apontam que rever, questionar e criticar o padrão de relações de gênero e o papel secundário das atribuições femininas é, portanto, tocar em visões de mundo e em atitudes muito arraigadas. Tokarski (2018), afirma que o primeiro passo para a problematização dessa dualidade é entender que ela não é natural. Bourdieu (2002), acrescenta que é preciso perceber o lugar da mulher a partir de um trabalho consciente no qual ela seja mestre de si mesma , produzindo valor e conhecimento. Do contrário, a história continuará a se repetir como uma história de homens: seres que se apropriam do conhecimento produzindo, difundindo-o entre os seus pares: como todo conhecimento versa sobre a interação com a natureza, a mulher aparece como um objeto, segundo os mitos do universo masculino-consagrado pela carga simbólica do Eterno Feminino.

3.3 Mulher e o ambiente pesqueiro

A pesca artesanal foi reconhecida como atividade comercial pelo código de pesca de 1967. Entretanto nessa ocasião não houve o reconhecimento do trabalho das mulheres na pesca, considerado mera extensão do trabalho doméstico. Com a admissão das mulheres na marinha, a partir da lei nº 6.807, de 1980, foi conferido registro de pesca a poucas mulheres que trabalhavam de forma autônoma na pesca artesanal, geralmente para aquelas que trabalhavam embarcadas. Em 2003, com a legislação sobre economia familiar, muitas pescadoras conseguiram o registro de pesca, entretanto, ainda necessitam comprovar a relação familiar com a pesca. Há um problema, portanto de reconhecimento de gênero na pesca artesanal, o que é

um verdadeiro entrave às garantias dos direitos sociais dessas profissionais. (LEITÃO,2012, p.7)

As pescadoras são, quando muito consideradas, mulheres de pescadores, dependentes destes, mas não profissionais da pesca. E assim tem-se o evidente problema de desigualdade de gênero na definição jurídica do profissional da pesca. A situação das mulheres não foi diretamente considerada vez que ainda depende, para o reconhecimento de sua condição profissional como pescadora, a condição familiar (marido e pai). Ora, sendo assim, se a mulher não for casada, ou não conseguir comprovar que pai e esposo são pescadores, não será considerada pescadora, pois às mulheres não é conferido o status de pescadora, mas de auxiliar do homem na atividade da pesca. (LEITÃO,2012)

De acordo com Ciommo (2007,p.21) a falta de reconhecimento do trabalho das pescadoras impede seu acesso a muitos direitos conquistados pelas mulheres em outras atividades laborais. Um claro exemplo é o auxílio doença por parte da previdência social, além disso, licença maternidade e seguro desemprego são direitos garantidos a todas as profissionais, mas que, pela condição auxiliar dos pescadores não é possível acessar.

Outro problema é a contagem dos anos para a aposentadoria especial, da qual faz jus os pescadores artesanais, mas não as mulheres trabalhadoras da pesca. A ausência do reconhecimento jurídico do trabalho da mulher apresenta consequências gravíssimas em dois níveis. O primeiro é o tratamento oferecido a mulher pescadora, ignorada pela legislação brasileira, e, portanto sem quaisquer garantias trabalhistas e previdenciárias. O segundo nível é justamente a gradativa diminuição da mão-de-obra pesqueira, até que tal atividade passe a ser somente um atrativo turístico e não mais uma profissão.

Com a perda de espaço para a pesca artesanal, que em geral é maior ou até mesmo a única fonte de renda das famílias, têm-se olhado com mais atenção para as atividades das mulheres e se apontando para a necessidade de repensar a importância da sua participação a geração de renda e na articulação da comunidade.

4.0 Conclusão

Diante dos estudos analisados, verificou-se que os autores se complementam no sentido de defenderem que o espaço da mulher no ambiente de trabalho ainda é demarcado por significativos impasses, e que é necessário discutir sobre esse espaço que vem se construindo dentro de um cenário histórico-cultural que permeia os espaços de trabalho, intensificando a ideia binária e biológica de que os espaços de trabalho (público) variam de acordo com o sexo, como ocorre nos ambientes pesqueiros, onde destaca-se a função do homem pescador, ao mesmo tempo que desvaloriza o trabalho da mulher marisqueira.

Bourdieu nos seus dois livros: O poder simbólico e a dominação masculina, destaca de forma profunda e reflexiva sobre as características atribuídas aos homens e as mulheres e os impactos dessa distinção no inconsciente coletivo. Os processos simbólicos que permeiam as relações dentro da sociedade se configuram a partir de uma forma cristalizada, resultando em formas naturais e ao mesmo tempo perversas de aceitação da condição vulnerável na qual a mulher está inserida. Ele ainda afirma que as divisões constitutivas da ordem social, e mais precisamente, as relações sociais de dominação e exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Os outros autores complementam a partir de alguns conceitos sobre essa divisão visivelmente estabelecida na sociedade. Ao contrário da discussão provocada por Bourdieu sobre os complexos sistemas simbólicos que regem essa natural distinção, os outros autores discutem de forma superficial, porém não menos importante, sobre as consequências dessa divisão, ou seja, sobre os impactos gerados na sociedade a partir dessa naturalização de papéis, incluindo alternativas para se pensar em solucionar essa problemática. As contribuições desses autores foram extremamente úteis e necessárias para compreender de forma mais clara os apontamentos de Bourdieu.

Diante de todas as reflexões, conclui-se que apesar do tema desigualdade de gênero nos ambientes de trabalho seja atual e constantemente discutido, esse problema precisa necessariamente ser visto sob uma ótica histórica e simbólica que perpetua sobre o inconsciente coletivo dentro de um contexto naturalizado e tecido nas camadas sociais. Estudar a evolução do lugar dos homens e das mulheres no mercado de trabalho não é somente dedicar-se a

sociografia de uma categoria de mão de obra à parte – as mulheres. É ter meios para identificar as mudanças estruturais que produziram ou não as transformações da população ativa. É analisar as lógicas sociais que regem o mundo do trabalho. Aprofundando a análise das diferenças de sexo no mercado de trabalho, não se contribui apenas para o acúmulo de saberes sobre a atividade feminina, participa-se também do progresso geral dos conhecimentos sobre o mundo do trabalho e como ele foi constituído. E é exatamente essa ideia que ainda é difícil de admitir, mas que urge aceitar. É necessário que a variável sexo deixe de ser discutida e der espaço para as lógicas simbólicas de gênero que estão no cerne da reflexão sobre o trabalho e o emprego.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIEU, Pierre. O Poder. Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 314p.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2002. 82p.

BRUSCHINI, Maria. **trabalho e gênero no brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

DI CIOMMO, R.C. **Pescadoras e Pescadores: a questão da equidade de gênero em uma Reserva Extrativista Marinha**. Ambiente & Sociedade: Campinas, v. X, n. 1, p. 151-163, jan.jun., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v10n1/v10n1a10.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

FASSARELA, S. **O trabalho feminino no contexto da pesca artesanal: percepções a partir do olhar feminino**. Universidade de Brasília.v.10,n.23,p.195-199. jul/dez.2008 .Disponível em : http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/26/26. Acesso em: 03 de mai 2018

FREIRE, N. ; ABRAMO,L. ; SANCHES, S. ; MORAES, E ; LEITTE, M ; SOUZA, S. ;ROSEMBERG, J; LEZINGER, B,. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Organização Internacional do Trabalho: Brasília : OIT,2010.216p.

GRIMSHAW, Damian OIT: **participação das mulheres no mercado de trabalho ainda é menor que dos homens**. Disponível em : <https://nacoesunidas.org/oit-participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-ainda-e-menor-que-dos-homens/>Acesso em: 06 de jul de 2018.

LAURIETS, Tereza de. A tecnologia do gênero. In : HOLLANDA, H.B, de tendências e impasses. **O feminino como crítica da cultura**. Rio de Janeiro : Rocco,1994.p

LEITÃO,M. **Transversalidade de gênero e pesca artesanal na paraíba**. Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/download/187/81>. Acesso em: 03 de mai 2018.

TOKARSKI,Flávia.**Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1.ed. São Paulo : Boitempo,2018. 227p.

Irunditia: as narrativas de viagem do toánucê Murillo de Campos nas expedições da comissão de Rondon¹⁷⁵

*Irunditia: las narrativas de viaje del toánucê a Murillo de Campos en las
expediciones de la comisión de Rondon*

*Irunditia: the travel narratives of the toánucê Murillo de Campos in the
expeditions of the commission of Rondon*

Me. Tiago Bomfim¹⁷⁶

Resumo

Este texto pretende investigar e analisar, a atuação do médico e higienista do exército brasileiro Murillo de Souza Campos, como produtor e um dos divulgadores do conhecimento científico da área da saúde desta instituição, entre os anos de 1910 a 1950. A participação de Murillo de Campos no cenário nacional foi materializada em diversas publicações como jornais, periódicos, entre outros. Para este trabalho daremos ênfase na obra “Interior do Brasil: Notas médicas e etnográficas”, publicado em 1936. Neste livro Murillo de Campos descreve as viagens que realizou ao interior do Brasil no período das expedições científicas da comitiva do Candido Mariano da Silva Rondon, mais conhecido como Marechal Rondon. Nesta obra Murillo de Campos descreve suas atividades na região Nordeste de Mato Grosso, partindo do Rio de Janeiro a Cuiabá, através de Goiás. Divido por regiões forjadas por este médico militar, o livro apresenta uma discussão de antropologia física e etnografia. O que nos chama atenção nesta obra e que vou explorar ao longo deste texto são as notas de tradução deste médico. Ao fim de cada capítulo Murillo de Campos apresentou um dicionário sobre os principais termos usados pelos indígenas que encontrou em sua expedição. Desta forma nossa preocupação é contextualizar este médico no campo intelectual do período e utilizando do conceito de tradução, aqui compreendo este conceito tanto no sentido da tradução como parte do processo de compreensão, por parte do receptor, da mensagem emitida por um emissor, quanto no que diz respeito às traduções de uma língua para outra. Assim sendo meu objetivo é perceber Murillo de

¹⁷⁵ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁷⁶ (Mestre em História e Regiões, Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil).

Campos como sendo um “tradutor do mundo” que vivenciou enquanto passava pelas regiões do Brasil enquanto médico militar no início do século XX.

Palavras-Chave: Tradutor; Ciência; Murillo de Campos; Brasil.

Resumen

Este texto pretende investigar y analizar, la actuación del médico e higienista del ejército brasileño Murillo de Souza Campos, como productor y uno de los divulgadores del conocimiento científico del área de la salud de esta institución, entre los años 1910 a 1950. La participación de Murillo de Souza Campos en el escenario nacional se materializó en diversas publicaciones como periódicos, periódicos, entre otros. En este libro, Murillo de Campos describe los viajes que realizó al interior de Brasil en el período de las expediciones científicas de la comitiva del Candido Mariano da Silva Rondon, más conocido como Marechal Rondon. En esta obra Murillo de Campos describe sus actividades en la región Nordeste de Mato Grosso, partiendo de Río de Janeiro a Cuiabá, a través de Goiás. Divido por regiones forjadas por este médico militar, el libro presenta una discusión de antropología física y etnografía. Lo que nos llama atención en esta obra y que voy a explorar a lo largo de este texto son las notas de traducción de este médico. Al final de cada capítulo Murillo de Campos presentó un diccionario sobre los principales términos usados por los indígenas que encontró en su expedición. De esta forma nuestra preocupación es contextualizar a este médico en el campo intelectual del período y utilizando el concepto de traducción, aquí comprendo este concepto tanto en el sentido de la traducción como parte del proceso de comprensión, por parte del receptor, del mensaje emitido por un emisor, que se refiere a las traducciones de una lengua a otra. Así pues, mi objetivo es percibir a Murillo de Campos como un "traductor del mundo" que vivenció mientras pasaba por las regiones de Brasil como médico militar a principios del siglo XX.

Palabras Clave: Traductor; la ciencia; Murillo de Campos; Brasil.

Abstract

This paper aims to investigate and analyze the role of the doctor and hygienist Brazilian army Murillo de Souza Campos, as a producer and one of the promoters of scientific knowledge of the health of this institution, between the years 1910 to 1950. The participation of Murillo Campos in the national scenario was materialized in several publications such as newspapers, periodicals, among others. For this work we will emphasize in the book "Inside Brazil: Medical and ethnographic notes," published in 1936. In this Campos Murillo book describes the trips he made to the interior of Brazil in the period of the scientific expeditions of the entourage of

Candido Mariano da Silva Rondon, better known as Marechal Rondon. In this work Murillo de Campos describes its activities in the northeast region of Mato Grosso, departing from Rio de Janeiro to Cuiaba through Goias. Divided by regions forged by this military doctor, the book presents a discussion of physical anthropology and ethnography. What strikes us in this work and which I will explore throughout this text are the translation notes of this doctor. At the end of each chapter Murillo de Campos presented a dictionary on the main terms used by the natives he encountered on his expedition. Thus our concern is to contextualize this medical intellectually period and using the concept of translation, here understand this concept both in the sense of translation as part of the process of understanding on the part of the receiver of the message issued by an issuer, as in which concerns translations from one language to another. So my goal is to realize Murillo de Campos as a "translator of the world" who experienced while passing through the regions of Brazil as a military doctor in the early twentieth century.

Keywords: translator; Science; Murillo de Campos; Brazil.

1. Introdução

No século XIX, os relatos de viagem foram um importante meio de representação do Outro e de outros países. Por meio desses interessantes e pitorescos relatos, a comunidade em geral podia formar construções imagéticas de pessoas e lugares que muitas vezes só eram possíveis de serem construídas através do olhar e leitura realizado por alguém letrado, pois dificilmente seriam visitadas pessoalmente.

Em geral, o conceito de “relato de viagem” tem como significado ser uma narrativa subjetiva, que expressa impressões pessoais sobre a experiência de uma viagem. Conforme Todorov apresenta, do ponto de vista dos leitores, o autor deste gênero literário deveria se expressar sobre civilizações distintas daquela a qual o leitor pertencia. Desta forma, era fundamental que a escrita promovesse um “sentimento de alteridade em relação aos seres e os lugares evocados” (TODOROV, 2006).

Os relatos de viagem sobre o Brasil ganharam maior visibilidade a partir da abertura dos portos em 1808. Após este advento, diversos viajantes das mais diversas localidades do mundo vieram para o Brasil e publicaram suas impressões sobre o “Novo Mundo”. Os relatos sobre o Brasil, não ficaram apenas a cargo dos estrangeiros. No século XX, houve um grande investimento por parte do Estado brasileiro em conhecer seu próprio território, com isso algumas instituições (de âmbito privado e público) adentraram ao interior do país e produziram diversos materiais sobre referente a estas viagens.

Desta forma, o presente artigo busca apresentar alguns excertos de um relato de viagem sobre o interior do Brasil no início do século XX, tendo em vista analisar e apresentar

possibilidades de interpretação desse tipo de fonte, a partir da identificação do lugar de fala daqueles que os escreveram e da compreensão da importância, ao se trabalhar esse tipo de documento, de compreendê-los a partir da imbricação entre política e cultura.

2. A comissão Rondon e o ideal de ciência e nação

O início do século XX brasileiro foi marcado por diversos empreendimentos promovido pelo governo para conhecer e explorar seu território e população. Além das expedições ao interior do Brasil promovida por Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Roquette-Pinto, entre outros pesquisadores para avaliar a condição de vida da população brasileira e conhecer os indivíduos que habitavam estas regiões, outros empreendimentos tinham o objetivo semelhante porém sob uma roupagem militar.

Um destes empreendimentos foi a “Comissão construtora de linhas telegráficas de Mato Grosso”, também conhecida como “Comissão Rondon”. Sob o comando do engenheiro militar Cândido Mariano da Silva Rondon, este projeto que durou em meados dos anos de 1900 a 1930, teve dois momentos de grande marcha destes militares ao interior do Brasil que foram organizadas para a expansão da rede telegráfica nacional, fragmentada em diversos estágios, secções e expedições menores (MACIEL, 1997).

O território abrangido por estas expedições se deu no sul do Mato Grosso (1900 a 1906), no qual atravessou o noroeste do deste estado, e percorreu o extremo sudoeste do Amazonas, hoje estado conhecido como Acre (1907-1915), porém não chegando ao seu destino final previsto que foi Manaus. (MACIEL, 1999). Compreendendo este território como um espaço com grande potencialidade ao progresso, porém carente de atividade civilizadora, os engenheiros ligados a Comissão Rondon, reproduziram este discurso gestado pela intelectualidade brasileira da virada do século XIX para o XX. “Ocupar” e “avançar fronteiras” eram os principais objetivos do governo Republicano a ser conduzido pelo exército.

Com o objetivo de assegurar a comunicação da capital com os estados centrais do Brasil, a comissão Rondon também procurava demarcar os principais pontos estratégicos do país, justamente para incorporar e delimitar as fronteiras brasileiras. Embebida de valores positivista, a comissão não só realizou o propósito da construção de telégrafos, como também tornou-se representativa pelo contato que teve com as populações indígenas, no qual originou o primeiro órgão governamental de assistência aos índios, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), que

com o passar dos anos seria substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) (BARBIO, 2011).

Neste sentido, povoar o território, construir ferrovias e telégrafos torna-se, para Rondon, as principais estratégias militares ou ferramentas de “civilização” a serem conduzidos pelo exército. Passar pelo interior do Brasil com as linhas férreas, rodoviárias e de telégrafo significava abrir caminho para a ocupação efetiva deste território, que só seria possível de se concretizar através do empenho do exército. Imbuído deste ideal científico do período, Rondon organizou alguns dos oficiais da comissão, para que estes realizassem pesquisas sobre os estudos e reconhecimentos que já haviam sido produzidos referente aos locais que a comissão passariam ou estabeleceriam acampamento. Os principais materiais que serviram de base para a comissão ter um prévio reconhecimento sobre os rios, territórios, indígenas, entre outros conhecimentos, foram os relatos de viajantes do século XVIII (MACIEL, 1999).

A partir deste conhecimento prévio levantado pelos oficiais da comissão, foram produzidos novos relatos destas viagens ressaltando os estudos sobre a dimensão das áreas, solos, riquezas minerais, clima, florestas e possíveis locais de povoamento. Devido a grande proporção que estas pesquisas, diversas áreas do conhecimento foram se instituindo neste período, por exemplo, a botânica, zoologia, antropologia, geologia, entre outros campos de conhecimento (BARBIO, 2011).

Com o passar dos anos, a construção das redes telegráficas, tornou-se cada vez mais sem sentido, pois o telégrafo sem fio rapidamente passou a substituir o uso destas linhas telegráficas. Com isso, os trabalhos científicos que circulavam em segundo plano, passaram a ser o foco central da comissão Rondon. Neste sentido, a própria figura do indígena foi uma das questões apropriada pela comissão. O objetivo de Rondon ao se apropriar das questões indígenas era de transformar o índio em trabalhador nacional (BARBIO, 2011).

Referente a esta questão, Rondon defendia que desde “pacificados” e “civilizados”, estes indígenas que habitavam estas regiões seriam os melhores “guardiões das fronteiras nacionais”. As pesquisas realizadas pela comissão sobre os grupos indígenas e a população sertaneja, seus modos de vida e produção, línguas e costumes, além do levantamento de dados antropométricos, buscavam construir uma representação de um “tipo ideal de raça”, que sobrevive e “evolui”, apesar das condições insalubres do território, porém que necessitavam apenas do contato com a civilização (MACIEL, 1999).

É nesta perspectiva que se explica a participação de profissionais em diversas áreas, principalmente do campo científico da antropologia. Conhecer e catalogar, costumes e hábitos, criar censos de habitantes, fazer registros de línguas indígenas e das expressões populares, servia para criar e estabelecer a comunicação, mas tendo em vista construir uma hierarquia entre os militares e as populações que habitavam este território.

3. Murillo de Campos e a expedição Rondon

O antropólogo Roquette-Pinto desenvolveu diversas pesquisas referentes a análise das culturas indígenas e dos trabalhadores que encontrou enquanto acompanhava a comissão Rondon. Ligado ao exército, Murillo de Campos foi outro cientista que buscou analisar e categorizar estas populações que habitavam o interior do Brasil.

Nascido em 18 de dezembro de 1887, em Amparo (SP), filho de João de Souza Campos e Olímpia de Souza Campos, Murillo de Campos passou grande parte de sua atuação no exército servindo em hospitais e juntas de saúde de várias regiões do Brasil. Formado em 1908 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, defendeu a tese sobre “dores torácicas”.

Como “cientista militar” Murillo de Campos produziu vários livros, às suas temáticas sempre eram relacionadas às questões de higiene, doenças e também os problemas que atingiam os militares que ingressavam no serviço militar.

Dentre estas obras escritas por Murillo de Campos podemos citar os livros “Notas do interior do Brasil (Noroeste de Mato-Grosso) - Arquivos Brasileiros de Medicina” (1913); “Notas do Interior do Brasil (Do Rio de Janeiro a Cuiabá, via Goiás)”, “Brasil-Médico-Arquivos Brasileiros de Medicina” (1913); “Notas do Interior do Brasil (Vale do Juruena-Tapajós)”; “O grupo de Esquizofrenias Ou Demência Precoce – Arquivos Brasileiros de Neurologia e Psiquiatria” (1929); “Elementos de Higiene Militar” (1929); “As Constituições em Psiquiatria” (1927); “A Epilepsia e sua significação constitucional” (1934); “Introdução a Psiquiatria Objetiva” (1960); “O índio no Brasil e o problema de seu ajustamento à comunidade nacional”.¹⁷⁷

¹⁷⁷ Informações retiradas da Academia Nacional de Medicina disponível em: http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=1781.

Apesar de discutir diversos temas, Murillo de Campos adquiriu maior visibilidade no meio intelectual a partir dos seus escritos sobre higiene militar e antropologia. Sobre a produção do campo antropológico, a obra ‘Notas do Interior do Brasil’ (1936) foi uma reprodução de algumas notas médicas e etnográficas, que Murillo de Campos publicou após deixar a comissão Rondon. Dividida em três partes a primeira aborda a sua passagem pela região Noroeste de Mato Grosso, onde se procedia ao levantamento da linha telegráfica em demanda de Santo Antonio do Madeira. A segunda parte é destinada a viagem que fez para realizar a inspeção do Serviço de Proteção aos Índios no Noroeste de São Paulo, Sul de Goiás e Leste de Mato Grosso. Por fim, a terceira parte encerra alguns dados sobre os trabalhos de uma turma da comissão encarregada da exploração do vale do Juruena – Tapajóz (CAMPOS, 1936).

Ao final de cada capítulo, Murillo de Campos reserva algumas páginas para traduzir o vocabulário dos indígenas. Procurando sempre traduzir palavras que significassem partes do corpo ou doenças, Murillo de Campos retrata os principais obstáculos para realizar tal tarefa, conforme o trecho a seguir:

Tarefa difícil é a de obtenção de vocabulários de uma tribo como a dos Nhambiquaras, que se tem conservado fora do contato dos civilizados. Não se pode contar, nem ao menos com o concurso dos interpretes indígenas. E assim nunca se tem a certeza que o índio tenha compreendido exatamente o que se lhe pergunta, nem de que a sua resposta a mais adequada. Também muito embaraçosa, porque toda pessoal, é a questão da grafia do que se tem por bem ouvido (CAMPOS, 1936, p. 55).

Apesar de encontrar dificuldade, Murillo de Campos ao passar da viagem e da narrativa dos capítulos apresentou maior variedade de palavras traduzidas, o que demonstra que o mesmo passou a receber influência da cultura que encontrava e tinha contato. Percebe-se ao analisar as palavras que Murillo de Campos traduzia em seu livro, a necessidade que o mesmo tinha em tentar apresentar ao seu leitor as representações sobre a cultura que ele via ao visitar os indígenas durante os anos que trabalhou na comissão.

4. Considerações finais

Murillo de Campos foi um dos trabalhadores da comissão a deixar obras que retratavam a vivência que tiveram ao explorar o interior do Brasil. A preocupação em anotar e apresentar aquilo que via, parte não somente do interesse de Rondon em fazer com que seus oficiais

alavancassem a produção científica do exército, mas sim de tentar representar ao leitor as diversas culturas que encontrou ao adentrar o território brasileiro.

Neste sentido, nosso objetivo aqui é refletir se seria possível pensar Murillo de Campos como um tradutor na concepção de Iúri Lotman. Para a historiografia que trabalha com este autor, a tradução parte tanto no sentido da tradução como parte do processo de compreensão, por parte do receptor, da mensagem emitida por um emissor, quanto no que diz respeito às traduções de uma língua para outra, ou seja, o ato de comunicação (de todo modo bastante complexo e, portanto, valioso do ponto de vista cultural) deve ser analisado não como um simples deslocamento de uma mensagem, a qual permanece adequada a si mesma, da consciência do emissor à consciência do receptor, e sim como uma *tradução* de um texto da linguagem do meu "eu" para a linguagem do teu "tu" (VÓLKOVA, 2014).

Referência bibliográfica

ARAÚJO, Carolina Pucu de. *A construção visual do imaginário sobre os índios na primeira república: a experiência rondoniana*. Rascunhos da História, Rio de Janeiro: PUC, 1998.

BARBIO, Luciana Alves. *Comissão Rondon e a representação da identidade Paresí: um diálogo através de fotografias* RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v5, n.2, p. 27-43, Jun., 2011

COSTA, Romana Maria Ramos. *Cultura e Contato: Um estudo da sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1985. [Dissertação de Mestrado]

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. *Índios de Rondon: Rondon e as linhas telegráficas na visão dos sobreviventes Wáimare e Kaxíni, grupos Paresí*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1994. [Tese de Doutorado]

MACIEL, Laura Antunes. *A comissão Rondon e a conquista ordenada dos Sertões: espaço, telegrafo e civilização*. Proj. Historia, São Paulo, mai. 1999.

SÁ, Dominichi Miranda de; SÁ, Magali Romero; LIMA, Nísia Trindade. *Telégrafos e inventário do território no Brasil: as atividades científicas da Comissão Rondon (1907 – 1915)*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 779-810, jul. – set. 2008.

TODOROV, Tzvetan. *“A viagem e seu relato”*. In Revista de letras da UNESP. São Paulo: vol. 46, n.1, 2006.

VÓLKOVA AMÉRICO, E. *O conceito de tradução na obra de Iúri Lotman: entre intraduzibilidade e liberdade* TradTerm, São Paulo, v. 24, Dezembro/2014, pp. 17-33

Entre a Loucura e o Crime: Os Discursos na Obra “Espiritismo no Brasil” (1931) De Leonídio Ribeiro e Murillo de Campos¹⁷⁸

De la locura al crimen: Los discursos en la Obra "Espiritismo en Brasil" (1931) De Leonídio Ribeiro y Murillo de Campos

Between Madness and Crime: Discourses in the Work "Spiritism in Brazil" (1931) By Leonídio Ribeiro and Murillo de Campos

Me. Tiago Bomfim¹⁷⁹

Resumo

Nas últimas décadas, a questão da construção da identidade nacional brasileira no início do século XX vem sendo revisitada e rediscutida pela historiografia. Este tema é frequentemente encontrado em discussões sobre as políticas do período Vargas, Primeira Guerra Mundial, modernismo paulista da Semana de Arte Moderna de 1922, entre outros recortes. Inserido no recorte temporal do período Vargas (1930-1945), mas não discutindo propriamente Getúlio Vargas e suas ações, este texto tem como problemática pensar a construção da identidade médica brasileira a partir da obra “O espiritismo no Brasil” (1931) escrito por Leonídio Ribeiro e Murillo de Campos. No Brasil, especialmente entre os anos de 1890 e 1940, o espiritismo torna-se alvo de preocupação de diversos intelectuais, que ligados a instituições procuraram formular teorias e acusações para defini-lo e deslegitimá-lo. Dentre estas instituições as faculdades de medicina foram um dos principais interessados em discutir o espiritismo no Brasil. Neste período, os argumentos médicos poderiam ser encontrados em teses, laudos médicos-legais e em denúncias de funcionários sanitários. “Espiritismo” e “curandeirismo”, eram representados da mesma maneira pelo campo médico, o que originou em uma campanha “contra o espiritismo”, no qual, relatórios eram formulados e entregue as autoridades policiais e governamentais, criando polêmicas com aqueles que assumissem a identidade de espíritas, dentre os quais poderiam ser juízes, advogados, jornalistas e até mesmos médicos. O enfoque deste texto é justamente pensar como o saber médico produzido por Leonídio Ribeiro e Murillo de Campos sobre espiritismo, forjou representações de identidades no campo médico do período. Entretanto, outro objetivo deste texto é pensar como estas identidades forjadas por estes médicos legitimaram práticas de intervenção social na população brasileira no período, em prol de um projeto nacional de construção de uma nação brasileira.

¹⁷⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁷⁹ (Mestre em História e Regiões, Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil).

Palavras-Chave: Espiritismo; Ciência; Murillo de Campos; Brasil.

Resumen

En las últimas décadas, la cuestión de la construcción de la identidad nacional brasileña a principios del siglo XX viene siendo revisitada y rediscutida por la historiografía. Este tema es frecuentemente encontrado en discusiones sobre las políticas del período Vargas, Primera Guerra Mundial, modernismo paulista de la Semana de Arte Moderno de 1922, entre otros recortes. En el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, Y en el caso de las mujeres. En Brasil, especialmente entre los años 1890 y 1940, el espiritismo se convierte en objeto de preocupación de diversos intelectuales, que vinculados a instituciones procuraron formular teorías y acusaciones para definirlo y deslegitimarlo. Entre estas instituciones las facultades de medicina fueron uno de los principales interesados en discutir el espiritismo en Brasil. En este período, los argumentos médicos podrían ser encontrados en tesis, laudos médicos-legales y en denuncias de funcionarios sanitarios. "Espiritismo" y "curandero", eran representados de la misma manera por el campo médico, lo que originó en una campaña "contra el espiritismo", en el cual, informes eran formulados y entregado a las autoridades policiales y gubernamentales, creando polémicas con aquellos que asumir la responsabilidad identidad de espíritas, entre los cuales podrían ser jueces, abogados, periodistas e incluso médicos. El enfoque de este texto es justamente pensar como el saber médico producido por Leonidio Ribeiro y Murillo de Campos sobre espiritismo, forjó representaciones de identidades en el campo médico del período. Sin embargo, otro objetivo de este texto es pensar cómo estas identidades forjadas por estos médicos legitimaron prácticas de intervención social en la población brasileña en el período, en pro de un proyecto nacional de construcción de una nación brasileña.

Palabras Clave: Espiritismo; la ciencia; Murillo de Campos; Brasil.

Abstract

In the last decades, the question of the construction of Brazilian national identity in the early twentieth century has been revisited and rediscuted by historiography. This theme is often found in discussions about the policies of the Vargas period, World War I, modernism from the Paulista Modern Art Week of 1922, among other cuts. This text, which is inserted in the temporal cut of the Vargas period (1930-1945), but does not properly discuss Getúlio Vargas and his actions, has as its problematic the construction of the Brazilian medical identity from the work "Spiritism in Brazil" (1931) Leonidio Ribeiro and Murilo de Campos. In Brazil, especially between the 1890s and 1940s, spiritualism became a matter of concern for many intellectuals, who linked institutions to formulate theories and accusations to define and delegitimize it. Among these institutions medical schools were one of the main stakeholders in discussing spiritualism in Brazil. In this period, the medical arguments could be found in theses, medical-legal reports and in denunciations of health officials. "Spiritism" and "curandeirismo" were represented in the same way by the medical field, which originated in a campaign "against spiritualism", in which reports were formulated and handed over to police and government authorities, creating controversy with those who assumed the identity of spiritists, among which could be judges, lawyers, journalists and even doctors. The focus of this text is precisely to think as the medical knowledge produced by Leonidio Ribeiro and Murillo de Campos on

spiritism, forged representations of identities in the medical field of the period. However, another objective of this text is to think how these identities forged by these doctors legitimized practices of social intervention in the Brazilian population in the period, in favor of a national project of construction of a Brazilian nation.

Keywords: Spiritism; Science; Murillo de Campos; Brazil.

1. Leonídio Ribeiro e Murillo de Campos: Os saberes médicos psiquiátricos

Nascido em 18 de dezembro de 1887, em Amparo (SP), filho de João de Souza Campos e Olímpia de Souza Campos, Murillo de Campos passou grande parte de sua atuação no exército servindo em hospitais e juntas de saúde de várias regiões do Brasil. Formado em 1908 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, defendeu a tese sobre “dores torácicas”.

Como “cientista militar” Murillo de Campos produziu vários livros, às suas temáticas sempre eram relacionadas às questões de higiene, doenças e também os problemas que atingiam os militares que ingressavam no serviço militar.

Dentre estas obras escritas por Murillo de Campos podemos citar os livros “Notas do interior do Brasil (Noroeste de Mato-Grosso) - Arquivos Brasileiros de Medicina” (1913); “Notas do Interior do Brasil (Do Rio de Janeiro a Cuiabá, via Goiás)”, “Brasil-Médico-Arquivos Brasileiros de Medicina” (1913); “Notas do Interior do Brasil (Vale do Juruena-Tapajós)”; “O grupo de Esquizofrenias Ou Demência Precoce – Arquivos Brasileiros de Neurologia e Psiquiatria” (1929); “Elementos de Higiene Militar” (1929); “As Constituições em Psiquiatria” (1927); “A Epilepsia e sua significação constitucional” (1934); “Introdução a Psiquiatria Objetiva” (1960); “O índio no Brasil e o problema de seu ajustamento à comunidade nacional”.¹⁸⁰

Engajado nos debates do período, Murillo de Campos solicitou a inscrição na Academia Nacional de Medicina no ano de 1931, como candidato à vaga que estava aberta devido ao falecimento do acadêmico Raymundo Teixeira Mendes. Ao apresentar o trabalho intitulado “o problema constitucional da epilepsia”, Murillo de Campos teve sua inscrição confirmada. Em 05 de dezembro de 1957 pediu transferência para a Classe dos Membros Eméritos.

¹⁸⁰ Informações retiradas da Academia Nacional de Medicina disponível em:
http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=1781.

Apesar de discutir diversos temas, Murillo de Campos adquiriu maior visibilidade no meio intelectual a partir dos seus escritos psiquiátricos. Segundo Venancio (2010), Murillo de Campos fez parte da nova geração de psiquiatras orientados por Juliano Moreira e Henrique Roxo que trabalhou no Hospital Nacional de Alienados e na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no qual tornou-se livre docente. Para concluir o curso de livre docência, Murillo de Campos defendeu a tese intitulada *As constituições em psiquiatria: contribuição a seu estudo*. Dentro do Campo psiquiátrico, Murillo de Campos fez parte do círculo de médicos, que no início do século XX, passou a divulgar a psicanálise, propondo-a como prática terapêutica.

2. A quem pertence o direito de curar?: identidade e o debate sobre espiritismo

Denys Cuche (2006) afirma que a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. A disputa pela “arte de curar” colocou em lados opostos a classe médica brasileira no início do século XX e os gestores dos centros espíritas.

Na obra *O espiritismo no Brasil* (1931), Ribeiro e Campos procuram delimitar através das representações quais seriam o espaço de atuações autorizadas quando o assunto é o monopólio da cura. Segundo estes médicos, a medicina dos “espíritas” era condenável porque colocava os pacientes sob a responsabilidade de pessoas sem competência para tratá-las, impedia a intervenção competente dos médicos, ou ainda porque poderia tornar mais grave a doença (RIBEIRO & CAMPOS, 1931).

O argumento utilizado por Ribeiro e Campos para deslegitimar as práticas espíritas foi sem dúvida, o conhecimento científico. Todo aquele que não passasse pelas fileiras das Faculdades de medicina e que praticasse alguma ação em prol de curar alguém, seria representado como charlatão. No Brasil, segundo Ribeiro e Campos o charlatanismo espírita havia se organizado de tal forma e com tantos recursos materiais que se tornou uma indústria das mais rentáveis (RIBEIRO & CAMPOS, 1931).

Para Giubelli (1997) a chave do aumento das práticas de “charlatanismo espírita”, seria para Ribeiro e Campos a ignorância aliada ao misticismo do povo e também a falta de repressão por parte das autoridades competentes. A partir disso, estes dois médicos se utilizaram dos discursos jurídico e passaram a examinar os processos criminais para apontar os erros da não

condenação de alguns casos registrados. Tomando como base o Código Penal de 1890, em seu artigo 157, Ribeiro e Campos destacam em sua obra o seguinte trecho:

Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar talismãs e cartomancias, para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar curas de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública, pena de 1 a 6 meses; se por influência ou em consequência de qualquer destes meios resultar ao paciente privação ou alteração temporária ou permanente das faculdades físicas, pena de 1 a 6 anos. (RIBEIRO & CAMPOS, 1931, p.85)

Ao analisarmos o artigo 157 do código penal selecionado por Ribeiro e Campos, é possível de perceber que a legislação da época compreendia como “espiritismo” outras práticas que não faziam parte do seu *metiê*, como por exemplo, a prática de sortilégios. Mas o que ressaltamos neste trecho é a preocupação destes médicos em descaracterizar as práticas de curas utilizadas principalmente em sessões espíritas, procurando ressaltar que isto se configurava em crime. O item *Formas do charlatanismo espírita* do terceiro capítulo da obra de Ribeiro e Campos, é destinado para análise das visitas empreendidas por Murillo de Campos aos centros espíritas, com ênfase no Centro Espirita Redentor.

Fundado no Rio de Janeiro em 1912, o Centro Espirita Redentor foi o principal alvo das autoridades médicas devido a grande circulação de pessoas que procuravam o estabelecimento em busca de cura. Segundo Ribeiro e Campos, em 1914 a polícia do Rio de Janeiro abriu um inquérito para apurar estes casos e acabou confirmando a existência de um hospital, no qual abrigava quatro doentes internados “dois dementes precoces, um epilético e um com afasia motora”(RIBEIRO & CAMPOS, 1931, p.91).

O que inquietava estes médicos psiquiatras eram as práticas de curas para as doenças mentais empreendidas pelo Centro Espirita Redentor. Segundo a narrativa destes médicos o centro espírita fazia “o alienado voltar a situação de possuído, não pelo demônio, mas pelo espírito mau, e, nessas condições, prescreve as amarrações e os castigos corporais” (RIBEIRO & CAMPOS, 1931, p.100). Além disso, o centro espírita apresentava a cura da loucura e de outras doenças consideradas incuráveis, sem pedir nada em troca, ou seja, sem interesse monetário (RIBEIRO & CAMPOS, 1931).

A fonte de renda do Centro Espirita Redentor, segundo estes médicos seriam através da doação de alguns donativos, pagos por aqueles que gostariam de contribuir com o estabelecimento. O fato deste centro espírita não cobrar pelos seus serviços indignava Ribeiro e Campos, pois a legislação da época não considerava isso como charlatanismo, ou como

explica Ribeiro e Campos “tem se alegado como um dos motivos mais sérios para impedir que os charlatões sejam punidos, a falta de provas no sentido demonstrar que eles visam com a prática do curandeirismo lucros materiais” (RIBEIRO & CAMPOS, 1931, p.85).

Comparando com a legislação de outros países, que consideravam como práticas ilegais de medicina a presença de doentes em estabelecimentos, o curandeiro que recebe e atende e que aconselha o uso de remédio, Ribeiro e Campos apontam a “fragilidade” da legislação brasileira em precisar de provas para condenar os casos presentes no Brasil. Assim sendo, a chave para conseguir implementar uma campanha de repressão contra as práticas espíritas seria através da campanha de “higiene mental” propostas pelo campo médico psiquiátrica (RIBEIRO & CAMPOS, 1931, p.87).

Segundo Giumbelli (1997) esta campanha consistia em impedir os anúncios dos centros espíritas em jornais, mobilizar as autoridades policiais e sanitárias para a realização de fiscalizações a estes lugares de culto, fechando e prendendo os responsáveis, sendo os médiuns entregue aos médicos psiquiatras para que fossem tomadas as medidas necessárias. Desta forma, uso da noção de “higiene mental”, termo de concepção ampla neste período, acabou tornou-se a chave para descaracterizar a prática espírita no Brasil.

Para compreendermos como esta disputa entre o campo médico brasileiro e os responsáveis pelos centros espíritas, também se dá no campo das identidades, recorreremos as análises de Denys Cuche sobre identidade. Para este autor, a identidade vem sempre acompanhada da identificação, e esta identificação pode funcionar como afirmação ou imposição de identidade. Desta forma, a identidade se constrói através da negociação entre uma “auto-identidade” que é definida por si mesmo e uma “hétero-identidade” ou uma “exo-identidade” que é definida pelos outros (CUCHE, 2012).

Entendemos que através da caracterização e homogenização de algumas práticas que possuem sua especificidade como sendo “espiritismo”, o discurso médico brasileiro, através das representações buscou definir identificações para estes grupos, o que acabou resultando em uma exo-identidade. Assim como Denys Cuche afirma que destas relações de forças simbólicas, exista uma situação de dominação caracterizada, a exo-identidade acaba se tornando em estigmatização dos grupos minoritários, resultando no que o autor chama de identidade negativa (CUCHE, 2012).

Esta identidade negativa para Cuche (2012), aparece como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzira muitas vezes como uma tentativa para

eliminar na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa. Desta forma a identidade é o que está em jogo nas lutas sociais, porém nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, este poder vai depender da posição que se ocupa no sistema de relações.

No caso analisado neste texto, o que legitimou a ação destes médicos para forjar representações e identificações “negativas” para os grupos espíritas, seria o caráter científico das suas pesquisas. Cabe ressaltar que a virada do século XIX para o XX é marcada pela ambição dos Estados Nacionais em racionalizar a maioria dos espaços através do uso da ciência. O discurso difundido por grande parte da Europa e também dos Estados Unidos era de alcançar o mais alto nível da civilização através do progresso técnico da ciência. E neste concerto das nações o Brasil não poderia ficar de fora. Desta forma, o progresso através da ciência foi uma das principais bandeiras defendida pela intelectualidade nacional, o que resultou na tentativa de descaracterizar, e por que não dizer eliminar, toda a prática que não fosse considerada “civilizada” e que acabasse impedindo o desenvolvimento do Brasil.

Se um dos principais problemas encontrados no Brasil seria o alto número de centro espíritas (considerada como uma cultura “atrasada” por ainda acreditar em fatores sobrenaturais), a alternativa apresentada para combater estas praticas que inviabilizavam o progresso brasileiro seria através do uso ciência. O discuso científico tornou-se a ferramenta para condenar o espiritismo a partir da noção de “higiene mental”.

Caracterizando as sessões espíritas de três formas diferentes, o discuso médico apresentava a ideia de espiritismo hora como doença ora como crime. Desta forma, o médium seria o resultado final do desenvolvimento de alguma doença mental, no qual comprometia as capacidades de crítica do indivíduo, estando a inteligibilidade de seus atos sujeita as regras da psiquiatria. O diretor do centro espírita seria a representação do explorador, que se aproveitava da ignorância daqueles que procuravam alívio dos problemas como a cura de doenças, soluções para problemas familiares, e que deveria ser condenado por “charlatanismo” por se utilizar das artes de curar sem possuir legitimidade acadêmica. E por fim, o publico que procurava auxílio nos centros espíritas, estes seriam doentes mentais ou ignorantes que deveriam ser encaminhados para as instituições psiquiátricas (GIUMBELLI, 1997).

3.Considerações finais

Conforme apresentamos neste texto, o espiritismo no Brasil durante a passagem do século XIX para o XX foi alvo de preocupação da intelectualidade, que ligados a instituições, procuraram formular teorias, hora para defini-lo hora para deslegitimá-lo. Dentre estas instituições, nosso foco foi discutir como a medicina psiquiátrica torna-se um dos principais interessados em discutir o espiritismo no Brasil.

Em 1931, o livro “O espiritismo no Brasil” escrito por Leonidio Ribeiro e Murillo de Campos, reuniu em suas páginas os principais interesses da classe médica. “Espiritismo” e “curandeirismo”, foram representados da mesma maneira nesta obra, o que resultou em uma campanha “contra o espiritismo”, no qual, relatórios e inquéritos foram formulados e entregue as autoridades policiais e governamentais, tendo em vista a repressão da prática espírita comum nas cidades brasileiras.

A preocupação destes médicos em encontrar mecanismo para reprimir as práticas espíritas tinham como um dos argumentos as suas pesquisas que apontavam para o alto índice de doentes mentais com o histórico de serem frequentadores de centros espíritas. A relação “espiritismo x loucura” presente no discusso médico brasileiro e um dos temas abordados no livro de Ribeiro e Campos, abriu precedentes para que estes médicos ligados ao campo da psiquiatria invadissem com o aval do estado e da legislação, os centros espíritas prendendo e recolhendo os indivíduos presentes nas sessões os encaminhando para a delegacia ou hospitais psiquiátricos (RIBEIRO E CAMPOS, 1931).

Ao caracterizar o espiritismo como uma doença, em um contexto em que se havia um amplo projeto de saneamento dos espaços brasileiros, a classe médica mais uma vez se utilizou da autoridade científica para se legitimar perante os outros campos de saber se consolidavam no início do século XX¹⁸¹ e desqualificar um grupo que também se utilizava da arte da cura. Desta forma, procuramos demonstrar que esta disputa pela autoridade em se dizer o que é passível ou não de curar, estava relacionada a um conflito de identidades.

Referências

CERQUEIRA, Ede. *A perícia médico-legal e o ensino: dissidências e discussões na Sociedade brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina-Legal*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.641-649.

¹⁸¹ Estes campos aos quais nos referimos seriam o campo jurídico e o campo da engenharia.

CORRÊA, Norton F. *Sob o signo da ameaça*. Conflito, poder e feitiço nas religiões afro-brasileiras. 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, Edusc, 2012

GIUMBELLI, Emerson. *Heresia, doença, crime ou religião: O espiritismo no discurso de médicos e cientistas sociais*. Rev. Antropol. Vol.40, n.2. São Paulo, 1997.

GUTMAN, Guilherme. *Criminologia, Antropologia e Medicina Legal. Um personagem central: Leonídio Ribeiro*. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 13, n. 3, p. 482-497, setembro 2010.

JABERT, Alexander. *De médicos e mediúns: Medicina, Espiritismo e loucura no Brasil da primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro, s.n. 2008. 312 f.

PACHECO E SILVA, Antonio Carlos. *A higiene mental e o espiritismo*. Revista de medicina militar, setembro de 1942.

SILVA, Kelen Katia Prates; CARVALHO, Carlos Eduardo Souza de. *A Construção da identidade nacional durante a Era Vargas: Os políticos, os intelectuais e o futebol*. Revista Outras Fronteiras, Cuiabá-MT, vol. 3, n. 1, jan/jun., 2016 ISSN: 2318 – 5503

VENANCIO, Ana Teresa. *Classificando diferenças: As categorias demência precoce e esquizofrenia por psiquiatras brasileiros na década de 1920*. História, Ciência e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, supl.2, dez.2010, p. 327-343.

Atitudes linguísticas de alunos hispanofalantes em torno das línguas na Unila¹⁸²

Actitudes lingüísticas de alumnos hispanohablantes en torno de las lenguas en la Unila

Language Attitudes of Spanish-speaking Students Around Languages at Unila

Laura Andrea Cristian Mosquera¹⁸³

Franciele Maria Martiny¹⁸⁴

Resumo

Este estudo parte da ampla corrente migratória no Brasil e, mais especificamente, em Foz do Iguaçu, onde encontramos um contexto complexo de correntes migratórias nas regiões fronteiriças, inclusive, na própria Unila, universidade que reúne uma diversidade cultural e linguística muito grande. Esta realidade permite uma gama de análise de comportamentos linguísticos em torno das diversas culturas e línguas em contato. Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo de analisar as atitudes linguísticas de discentes provenientes de vários países hispanofalantes da América-latina em torno do conhecimento e do uso das diferentes línguas na Unila. Além de verificar a relação desses sujeitos com sua língua materna, analisamos a relação que tem o falante de espanhol com as variações que apresenta sua própria língua e, finalmente, a relação que esse sujeito tem com relação à(s) língua(s) do outro. Para tanto, com base na Linguística Aplicada e nos estudos sociolinguísticos, fizemos um levantamento de dados qualitativos e quantitativos por meio de entrevistas a discentes de vários cursos da Unila. Desta forma, visamos mostrar a pluriculturalidade e o bilinguismo/multilinguíssimo como um fenômeno sociolinguístico complexo, que abrange situações sociais mais amplas.

Palavras-Chave: Sociolinguística; Línguas em Contato; Bilinguismo/Multilinguíssimo, Atitudes linguísticas; Unila.

Resumen

Este estudio parte de la amplia corriente migratoria en Brasil y, más específicamente, en Foz de Iguazú, donde encontramos un contexto complejo de corrientes migratorias en las regiones fronterizas, inclusive, en la propia Unila, universidad que reúne una diversidad cultural y lingüística muy grande. Esta realidad permite una gama de análisis de comportamientos lingüísticos en torno a las diversas culturas y lenguas en contacto. En este sentido, el presente trabajo tiene el objetivo de analizar las actitudes lingüísticas de discentes provenientes de varios países hispanohablantes de América Latina en torno al conocimiento y el uso de las diferentes lenguas en la Unila. Además de verificar la relación de esos sujetos con su lengua materna, analizamos la relación que tiene el hablante de español con las variaciones que presenta su propia lengua y, finalmente, la relación que ese sujeto tiene con relación a la(s) lengua(s) del otro. Para ello, con base en la Linguística Aplicada y en los estudios sociolinguísticos, hicimos un relevamiento de datos cualitativos y cuantitativos por medio de entrevistas a discentes de varios cursos

¹⁸² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁸³ Estudante graduação em Ciência Política e Sociologia ILAESP-Unila, Bolsista IC/UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, lac.mosquera.2016@aluno.unila.edu.br.

¹⁸⁴ Doutora em Letras, docente da Unila, ILAACH, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, franciele.martiny@unila.edu.br

de la Unila. De esta forma, pretendemos mostrar la pluriculturalidad y el bilingüismo/multilingüismo como un fenómeno sociolingüístico complejo, que abarca situaciones sociales más amplias.

Palabras claves: Sociolingüística; Lenguas en contacto; Bilingüismo/Multilingüismo; Actitudes lingüísticas; Unila.

Abstract

This study is based on the wide migratory current in Brazil and, more specifically, in the city Foz do Iguaçu, where we find a complex context of migratory currents in this border regions, including Unila itself, a university with a very great cultural and linguistic diversity. This reality allows a range of analysis of linguistic behavior around the various cultures and languages in contact. In this sense, the present work has the objective of analyzing the linguistic attitudes of students coming from a lot of Hispanic-Latin American countries around the knowledge and use of the different languages in Unila. In addition to verifying the relationship of these subjects with their mother tongue, we analyze the relationship that the Spanish speaker has with the variations that his / her own language presents and, finally, the relation this student has with the other language (s). To do so, based on Applied Linguistics and sociolinguistic studies, we did a qualitative and quantitative data collection through interviews with students from various Unila courses. In this way, we aim to show pluriculturality and bilingualism / multilingualism as a complex sociolinguistic phenomenon, which encompasses broader social situations.

Keywords: Sociolinguistics; Languages in Contact; Bilingualism / Multilingualism, Language Attitudes; Unila.

1. Introdução

O estado do Paraná forma um dos 26 estados da República Federativa do Brasil. Esse estado, localizado na região sul do país, é caracterizado por possuir grandes fluxos migratórios, com regiões fronteiriças, tanto pelas relações comerciais, como pelas relações de trabalho e educacionais. Assim como a autora Corbari (2014 p.1779) aponta, diante desse contexto, o estudo das atitudes linguísticas é bastante propício na região e justifica as pesquisas realizadas neste estado. Além das características já mencionadas da região, a presença da Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), na cidade de Foz do Iguaçu, enriquece ainda mais esse contexto multilíngue e multicultural.

A universidade acima citada foi criada em 2010 com a missão institucional de formar seres humanos capazes de contribuir amplamente para a integração da população da América-Latina, promovendo, a partir de seu projeto, o multiculturalismo, o bilinguismo, a interdisciplinaridade e a integração latino-americana. Já sua vocação é o intercâmbio acadêmico e a cooperação com os países membros do Mercosul e outros países da América Latina e do Caribe, acolhendo estudantes de 19 países da região, em 29 cursos de graduação (sem contar os programas de pós-graduação *latu e strictu sensu*), os quais trazem consigo suas línguas e culturas diversas, fomentando contatos dos mais diversos possíveis.

A partir desta conjuntura, o presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica (IC), realizado em 2017/2018, na referida universidade, que teve como objetivo principal analisar as atitudes linguísticas de estudantes oriundos de diversos países de língua hispana da América-Latina em torno do conhecimento e do uso das diferentes línguas em Unila. Além de verificar a relação destes indivíduos com a sua própria língua e com as variações apresentadas do espanhol, analisamos a relação que o sujeito tem em relação à(s) língua(s) do outro.

Nesse sentido, aclaramos, na sequência, um pouco mais sobre questões teórico-metodológicas que seguimos para alcançar nosso objetivo na pesquisa apresentada.

2. Ambientação teórica: a Linguística Aplicada e os estudos sociolinguísticos

Nossa investigação teve como embasamento teórico a Linguística Aplicada (LA), um ramo da linguística que deu seus primeiros passos com a ideia de resolver alguns problemas do uso ou ensino de línguas. Esse campo surgiu aproximadamente no final da década de 1940, nos Estados Unidos e, apesar de atualmente essa visão da LA não ser tão predominante, há um alto impacto nas discussões da própria linguística.

Alguns teóricos dessa área estabeleceram a necessidade de pensar em uma LA que dialogasse com outras áreas do conhecimento das ciências sociais e humanas, pois:

É assim que a LA precisa dialogar com teorias que tem levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias (MOITA LOPES, 2006, p.23)

Consideramos que esse campo de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, ou seja, nas palavras de Moita Lopes (2006) uma área de estudos híbrida, mestiça que considera debates de outras áreas como próprios, para discutir a linguística como um fenômeno das ciências sociais.

Percebemos que a LA, na sua vertente *INDisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), pode contribuir para o olhar crítico de situações que surgem na comunidade acadêmica e no próprio cotidiano da comunidade acadêmica da UNILA, uma LA que nos ajuda a sair da teorização abstrata e chegar as análise da prática cotidiana universitária da tríplice fronteira.

Além disso, nosso projeto se baseia nos estudos sociolinguísticos, que visam focalizar os vários aspectos da sociedade que influenciam o ensino/uso da língua. Campo teórico que estabelece correlações entre o comportamento linguístico e o contexto sócio-situacional dos sujeitos pesquisados, com a intenção de entender como a variação dialetal se manifesta num grupo particular e quais variações linguísticas caracterizam os diferentes grupos sociais.

A ideia, nesse sentido, é atentarmos para questões que nos ajudem a refletir a percepção, aceitação, identificação e posicionamento de falantes em contato com os diferentes falares, questões que terão uma abordagem qualitativa e quantitativa e que visam mostrar um pouco mais da realidade linguística do cenário multilíngue e multicultural da Unila, a partir da observância do contato entre os diversos falantes aprendidos, ensinados e usados pelos discentes hispano-falantes.

Para tanto, na sequência deste texto, abordaremos um pouco mais sobre a definição do que consideremos ser as atitudes linguísticas.

2.1 Atitudes Linguísticas: compreendendo os contatos/conflitos linguísticos

O conceito de atitude linguística é cercado por diferentes percepções, porque autores de diferentes áreas de estudo podem oferecer uma abordagem diferente para esta conceituação.

Segundo Frosi, Faggion e Dal Corno (2005, p.263), o termo “atitude” é originário do latim “aptus”, correspondendo no português a “aptidão”, ou também, do latim “actitudine(m)”. Já “actus” tem como significados ação, postura, comportamento.

Os psicólogos sociais Lambert e Lambert (1966 p.78), percursores dos estudos sobre atitudes, acreditam que “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Compreendemos, assim, que uma atitude linguística pode ser composta por emoções, sentimentos ou crenças. Para os referidos autores, as atitudes se encontram de algum modo inter-relacionados aos sentimentos e tendências, e de alguma forma eles interferem com a maneira de pensar e agir dos indivíduos a determinadas pessoas ou eventos.

Depreendemos que uma atitude linguística pode ser entendida como uma postura que determinado indivíduo ou grupo de indivíduos assumem ante algo, geralmente em uma reação valorativa favorável ou desfavorável em relação a um sujeito ou objeto. As atitudes tendem a

ser influenciadas por fatores históricos, psicológicos e ideológicos que permeiam a vida dos falantes, bem como outros fatores: idade, gênero e status socioeconômico.

Para Corbari (2014 p.1782), as atitudes são adquiridas no processo de socialização e, portanto, são características de um grupo diante de um indivíduo. Portanto, as atitudes linguísticas representam um componente fundamental na identidade linguística do indivíduo, oferecendo as ferramentas para a leitura e a compreensão do comportamento linguístico de uma pessoa constituindo uma categoria particular, uma vez que seu objeto de estudo não são as línguas, mas sim os grupos que falam determinadas línguas. As atitudes linguísticas podem trazer à luz a linguagem de prestígio e a linguagem estigmatizada em constantes relações de poder entre diferentes grupos em contato/conflito.

As autoras Frosi, Faggion e Dal Corno (2005 p. 264) referem-se aos estudos de Grosjean (2001) para mostrar que:

A língua do grupo dominante, a língua de prestígio, é considerada, pela sociedade em geral, mais bonita, mais expressiva, mais lógica e mais capaz de exprimir pensamentos abstratos, enquanto a língua minoritária tende a ser considerada agramatical, empobrecida, rude, tornando-se objeto de ataque. O próprio fato de a língua ser chamada o dialeto a menospreza, ao contrapô-la à língua oficial. Esses fatos denotam atitudes negativas dos usuários da língua de prestígio, traduzidas em diversas formas de preconceito, julgamentos e estereótipos, geralmente adotados também pelo grupo minoritário (GROSJEAN, 2001 apud FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2005, p 264)

Diante desse contexto, nossa proposta visou verificar como são feitos os contatos entre as diferentes falares da universidade e discutir as relações de poder entre os sujeitos, buscando problematizar o relacionamento entre línguas de prestígio e minoritárias na universidade. Para delinear um pouco mais como foi a pesquisa, apresentamos no próximo tópico um pouco sobre a metodologia usada na investigação.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Como já citado, os dados coletados para nossa investigação foram levantadas por intermédio de um projeto de IC “Atitudes linguísticas em torno do uso da língua de aprendizagem em outras línguas na Unila” apoiado pela universidade em questão. O roteiro de entrevista utilizado foi adaptado à realidade sociolinguística e cultural da comunidade pesquisada, dessa forma, foram feitas 43 perguntas separadas em 3 eixos principais: Dados

socioculturais; Dados sociolinguísticos e Atitudes/Identidades, a fim de contemplar todo o perfil do sujeito entrevistado.

As questões abertas buscaram investigar: a) as línguas faladas pelos entrevistados tanto na sua infância e na atualidade, bem como por seus familiares e amigos próximos; b) os contatos com as línguas adicionais; c) a percepção dos entrevistados em relação às diferentes variações tanto do espanhol quanto do português; d) a avaliação do entrevistado em relação ao português e ao português Espanhol; e) a percepção/posição do entrevistado sobre as língua padrão e a(s) nacionalidade(s) que teriam essa linguagem padrão; f) aceitação ou não de línguas indígenas e variações do espanhol na fronteira.

Para a seleção dos entrevistados, foram consideradas as principais nacionalidades presentes na universidade cuja língua oficial era a língua espanhola. Todas as entrevistas foram feitas dentro da Universidade, foram também gravadas e tiveram a duração de uma hora a uma hora e meia. Após, foram transcritas e analisadas.

Optamos por desenvolver uma abordagem qualitativa e interpretativa de análise dos dados, pois as respostas dadas pelos entrevistados foram interpretadas para atender aos objetivos propostos neste trabalho e a sondagem das atitudes linguística. Também empregamos o método quantitativo na contabilização estatística de alguns dados para apresentar algumas informações que consideramos relevantes.

Na continuidade, deste artigo, mostraremos um pouco a situação que verificamos com a aplicação do projeto de pesquisa na universidade.

4. Descrição e análise dos dados obtidos na pesquisa

Dispomos, na sequência, um quadro com o perfil sociolinguístico dos entrevistados da pesquisa, com informações sobre estado civil, gênero, idade, nacionalidade, línguas materna e adicionais

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados

Sujeito	Estado civil	Gênero	Idade	Nacionalidade	Língua materna	Línguas adicionais ¹⁸⁵
---------	--------------	--------	-------	---------------	----------------	-----------------------------------

¹⁸⁵ Baseados nos estudos de SCHLATTER; GARCEZ, (2009, p. 127), entendemos línguas adicionais como essa língua que não é a segunda, já que outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades indígenas ou de imigrantes. Esta designação pode se referir também a uma comunidade ou grupo e pessoas que fala uma língua

Sujeito 1	Solteiro	Masculino	23 anos	Uruguaio	Espanhol	Português
Sujeito 2	Solteira	Feminino	22 anos	Chilena	Espanhol	Português
Sujeito 3	Solteiro	Masculino	19 anos	Boliviano	Espanhol	Português
Sujeito 4	Solteira	Feminino	20 anos	Colombiana	Espanhol	Português e Inglês
Sujeito 5	Casada	Feminino	36 anos	Argentina	Espanhol	Guarani y Português
Sujeito 6	Solteiro	Masculino	19 anos	Peruano	Espanhol	Português e Inglês
Sujeito 7	Solteira	Feminino	20 anos	Paraguaia	Espanhol	Guarani y Português
Sujeito 8	Solteira	Feminino	22 anos	Boliviana	Espanhol	Quéchua y Português
Sujeito 9	Solteira	Feminino	21 anos	Salvadorenha	Espanhol	Português e Inglês
Sujeito 10	Solteiro	Masculino	20 anos	Peruano	Espanhol	Português
Sujeito 11	Solteiro	Masculino	20 anos	Chileno	Espanhol	Português
Sujeito 12	Solteira	Feminino	19 anos	Paraguaia	Espanhol, Português e Guarani	...
Sujeito 13	Solteira	Feminino	24 anos	Equatoriana	Espanhol	Português
Sujeito 14	Solteiro	Masculino	23 anos	Venezuelano	Espanhol	Português e Inglês
Sujeito 15	Solteira	Feminino	26 anos	Equatoriana	Espanhol	Português
Sujeito 16	Solteira	Feminino	25 anos	Argentina	Espanhol	Português
Sujeito 17	Solteira	Feminino	20 anos	Venezuelana	Espanhol	Português
Sujeito 18	Solteiro	Masculino	21 anos	Cubano	Espanhol	Português
Sujeito 19	Solteira	Feminino	22 anos	Salvadorenha	Espanhol	Português e Inglês

Fonte: Elaboração própria (2018)

Como pode ser observado, participaram das entrevistas 19 pessoas de alguns países de língua espanhola presentes em Unila, como Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru, El Salvador, Venezuela - correspondendo a 11% de cada nacionalidade - e Colômbia, El Salvador e Venezuela - correspondendo a 5%.

Podemos verificar que a maioria dos entrevistados nesta pesquisa foi composta por mulheres (63%) e 37% por homens. Apenas um sujeito está casado, os demais todos estão solteiros, o que tem relação também com a faixa etária, pois com exceção daquele sujeito (que tem 36 anos), os demais possuem entre 19 e 26 anos de idade.

Com relação às questões relacionadas às línguas faladas pelos entrevistados na infância e na atualidade, a maioria dos entrevistados relatou falar espanhol como língua materna e, após,

não nativa em um determinado espaço onde se essa língua adicional é a língua materna, demonstrando uma capacidade de adequação as regras socioculturais daquele espaço.

a aprendizagem do português somente dentro da Unila. A exceção dos sujeitos 11 e 19 que aprenderam esta segunda língua em outros espaços. Além disso, um entrevistado relatou falar uma língua indígena desde a infância ainda que com algumas especificidades. Trata-se do sujeito 5 que relatou que a aprendizagem da língua indígena foi um pouco conflituosa, pois foi devido a uma necessidade do momento para conseguir se inserir socialmente a um determinado grupo. Tal situação revela como as questões sociais interferem diretamente nas escolhas linguísticas do falante, como, neste exemplo, em uma situação em que a língua de prestígio era outra diferente do que o falante apresentava e, assim, para se sentir aceito pelo grupo, houve a necessidade de aprender e falar outra, com o apagamento de sua língua materna em determinados momentos; Por outro lado, os sujeitos 7, 8 e 12 contaram que a aprendizagem foi realizada por inferências familiares e passados por via oral inicialmente, embora o entrevistado 12 teve uma interferência que julgamos ser espacial uma vez que o seu local de nascimento foi na tríplice fronteira, lugar onde, por razões comerciais e sociais, são falados tanto o guarani quanto o espanhol e o português, sendo essas três línguas as línguas presentes no lar e nos demais espaços próximos a ele.

A respeito da relação que tinham os entrevistados com variações apresentadas pelo espanhol, 47% declarou acreditar que não há como existir um espanhol padrão, enquanto os demais 53% achava que sim, que existe um espanhol padrão que poderia ser encontrado em países como a Colômbia ou poderia estar presente nas mídias ou no campo acadêmico. Em relação ao país latino-americano que os entrevistados consideravam falar um espanhol "correto" ou "bonito", 57% dos sujeitos mencionaram ser o falar da Colômbia e do Peru; 3% disse que de nenhum país e o 40% mencionou países como Equador, Bolívia, El Salvador, Uruguai e Argentina. Esses dados revelam que apesar de uma parte dos entrevistados não acreditar que em um espanhol padrão, há relações bem presentes de prestígio de falares desta língua em determinados países, quase sempre os países dos próprios entrevistados.

Em relação ao país da América-Latina a falar um espanhol menos "correto" ou "difícil", foi mencionado pelos entrevistados que 37% deste falar espanhol seria o falar paraguaio, ou o espanhol chileno 37% e, ainda, 16 % do espanhol falado na Argentina. Percebe-se, nesse sentido, atitudes depreciativas com relação a falares de espanhol de outros países, como no caso do Paraguai, mas que não tem a ver com a língua ou, neste caso, ou com a variação da língua (como os sujeitos afirmaram), mas com seus falantes, o que revelam situações muito mais complexas relativas ao contexto histórico-social que influenciam tais atitudes. Além disso,

percebe-se que a visão depreciativa de alguns falares tem a ver com eles apresentarem maior uso de gírias ou de expressões informais, o que segundo os entrevistados “empobrecem” a língua, ou seja, uma visão ainda de língua como algo que deveria ser puro, ideal e mais formal.

Sobre a relação que tinham os entrevistados com a língua do outro, verificamos que muitos mostraram como a aprendizagem do português deveu-se a razões de obrigação em um contexto de profunda imersão na língua, ou apenas ao fato de morar em um país que a língua oficial era o português, o que, segundo os entrevistados, obrigava-os a aprender a falar em todos os espaços o português. A maioria tinha uma atitude positiva sobre a aprendizagem de outros idiomas, como no caso do inglês, alemão, mandarim ou francês, destacando que a eleição dos dois primeiros foi devido a questões comerciais, e no caso da língua francesa foi devido à própria interferência que a Unila e sua população francófalante.

Por fim, as línguas indígenas não foram mencionadas em nenhum momento das interações, sendo somente lembradas quando perguntadas na parte final do roteiro, não sendo consideradas pelos discentes entrevistados como uma língua “útil, sendo que deveriam ser aprendidas ou ensinadas na universidade somente se fossem em cursos extracurriculares. Nota-se, assim, um status maior com relação a outras línguas e um status inferior com relação aos falares indígenas, mas que também estão presentes na universidade e presentes na vida de muitos estudantes.

5. Considerações finais

Apresentamos neste artigo parte dos dados levantados por uma pesquisa realizada no ambiente universitário a partir de entrevistas realizadas com discentes hispano-falantes da Unila, que considerou a visão deles sobre as línguas usadas, aprendidas e ensinadas, antes e após sua inserção na referida universidade. Verificamos relações de poder entre alguns falares e grupos presentes naquele ambiente, evidenciando atitudes de valorização da aprendizagem da língua adicional (língua portuguesa), principalmente pelo contexto de imersão destes alunos, e a relação que esses fazem entre a língua oficial do Brasil e a obrigação que sentem de aprendê-la e falá-la nesse contexto, sendo considerada pela maioria como uma língua “útil”. Também ficou caracterizado o prestígio de algumas línguas europeias, do mandarim e do inglês que são mencionados quando se questiona qual língua o discente gostaria de aprender. Por outro lado, revelou-se um *status* inferior com relação a falares do português com interferências de outras

línguas, como espanhol ou guarani, muito presentes na fronteira, e, ainda, do espanhol de outros países e das línguas indígenas, esas últimas sendo consideradas como “línguas menos úteis” e somente citadas após serem mencionadas na entrevista.

Referências

- CORBARI, Clarice. *Atitudes linguísticas em uma localidade paranaense de colonização multiétnica*. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América (ALFAL) Latina. Paraíba-Brasil p. 1779-1790, 2014.
- FROSI, Maria V; FAGGION, Carmen M; DAL CORNO, Giselle O. *Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI*. MÉTIS: história e cultura, vol 4, n 8, 2005, p 257-280.
- LAMBERT, William; LAMBERT, Wallace. *Psicologia social*, Rio de Janeiro, Zahar 1966.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola*. In: Referencial curricular: Lições do Rio Grande. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

A CULTURA PATRIARCAL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO¹⁸⁶

La Cultura Patriarcal y las Relaciones de Genero en el Campo

Patriarchal Culture and Gender Relationships in the Field

Neusa Schnorrenberger¹⁸⁷

Resumo

A cultura do patriarcado é uma constante na sociedade moderna, restando diversas barreiras a serem rompidas, em especial pelas mulheres na seara rural. Neste sentido o presente resumo visa analisar a cultura patriarcal e as relações de gênero no campo e como se aplica a lógica da racionalidade descentrada e paradoxal ao patriarcado e as mulheres que (sobre)vivem no meio. O estudo ocorre através de um estudo bibliográfico, histórico e doutrinário. Para alcançar o objetivo exposto, este estudo abordará primeiramente o contexto do surgimento da agricultura e em segundo momento o patriarcado com as relações de gênero no *habitus* rural.

Palavras-Chave: Cultura Patriarcal; Mulheres Camponesas; Relações de Gênero.

Resumen

La cultura del patriarcado es una constante en la sociedad moderna, restando diversas barreras a ser rompidas, en especial por las mujeres en la misa rural. En este sentido el presente resumen busca analizar la cultura patriarcal y las relaciones de género en el campo y cómo se aplica la lógica de la racionalidad descentrada y paradójal al patriarcado y las mujeres que viven sobre el medio. El estudio ocurre a través de un estudio bibliográfico, histórico y doctrinal. Para alcanzar el objetivo expuesto, este estudio abordará primero el contexto del surgimiento de la agricultura y en segundo momento el patriarcado con las relaciones de género en el *habitus* rural.

Palabras claves: Cultura Patriarcal; Mujeres Campesinas; Relaciones de Género.

Abstract

The culture of patriarchy is a constant in modern society, subtracting various barriers to be broken, especially by women in the rural mass. In this sense, the present abstract seeks to analyze patriarchal culture and gender relations in the field and how the logic of decentralized and paradoxical rationality is applied to patriarchy and women living on the environment. The study takes place through a bibliographical, historical and doctrinal study. In order to achieve the stated objective, this study will first address the context of the emergence of agriculture and, second, patriarchy with gender relations in the rural *habitus*.

¹⁸⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁸⁷ Mestranda em Direito no PPGD - Mestrado e Doutorado/ URI. Integrante do Grupo de Pesquisa “Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”, vinculado ao PPGD, acima mencionado. Bolsista CAPES. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. Advogada. E-mail: asuensch@hotmail.com

Keywords: Patriarchal Culture; Peasant Women; Gender Relationships.

1. Introdução

A cultura do patriarcado determina as mais diversas ações do cotidiano das pessoas, de modo inconsciente e consciente. Muitos preconceitos de gênero e conflitos em relação ao outro estão relacionados à forma cultural em que as relações do patriarcado se transfiguraram, sob os tentáculos da dominação. Atingindo principalmente as relações de gênero de quem (sobre)vive na zona rural, em especial em relação a mulher camponesa que advém da família nuclear (pai, mãe e filhos), afetando-a de modo negativo e levando a mesma a esfera da invisibilidade frente sua família, sociedade e Estado. Assim se enseja a relevância do presente estudo para a convergência da lógica paradoxal e não logocêntrica, para um rompimento desta cultura opressora.

2. Cultura patriarcal e as mulheres camponesas

A agricultura em seu viés é uma criação feminina, ou seja, ela foi uma invenção das mulheres. De acordo com os ensinamentos de Elisabeth Badinter, a mulher por tradição era uma coletora e, com isso, obteve a oportunidade de observar os fenômenos da sementeira e germinação natural das sementes, fazendo com que passasse a reproduzir essa transformação artificialmente, perto de suas moradas (BADINTER, 1986, p. 59-60).

Enquanto as mulheres manipulavam práticas de agricultura, os homens se aperceberam que a prática da caça seria insustentável, criando-se desse modo a proteção dos animais para fim de alimentação como fonte de nutrição e assim passam a domesticar os animais (BADINTER, 1986, p. 61-62). Advém com isso que

[...] o homem passa muito mais tempo constituindo seu rebanho e vigiando-o do que propriamente caçando. Se ele decide quanto à alimentação carnívora, esta não tem mais a importância que possuía outrora, quando o clima era frio. Além do mais, se a criação substitui a caça, o prestígio do criador é muito menor do que o do caçador, que arriscava constantemente sua vida (BADINTER, 1986, p. 62).

Na seara apresentada, ambas as tarefas se complementam e são respeitadas, portanto “[...] o valor atribuído a cada uma delas não é mais igual” e, ainda quanto maior é o afastamento do período dos caçadores, mais próxima se torna a agricultura e “[...] mais impressionante vai ficando o poder feminino” (BADINTER, 1986, p. 62). No entanto, além de uma participação

maior na agricultura, os homens passam a dominar a agricultura, após a noção de excedente da produção que se transforma em renda.

A partir do domínio do arado puxado por bois, passou-se a economia de esforços e criou-se a possibilidade de semeadura em maiores proporções de terra, momento em que a agricultura tornou-se “[...] o domínio dos homens”, transformando em sua propriedade exclusiva. Para a mulher apenas restou a semeadura e o cuidado do jardim (BADINTER, 1986, p. 74).

O cenário de uma cultura patriarcal e conseqüentemente a dominação no campo pelo homem, continua se fazendo presente nas práticas e relações de agricultura de hoje denotando uma relação de desigualdade entre homens e mulheres, baseada no poder, sendo que a

[...] perspectiva de gênero no estudo das relações sociais do mundo rural trata da emergência de uma forma mais consistente de analisar os papéis sociais das mulheres e homens na sociedade, apreendendo as desigualdades e desenvolvendo como um de seus componentes analíticos centrais a assimetria de poder. É necessário ampliar o conceito de gênero para além da percepção de que este seja apenas a consideração dos papéis socialmente atribuídos as mulheres e homens. É preciso uma abordagem transversal e multidisciplinar, que desenhe um quadro geral do papel feminino na sociedade e no caso particular do meio rural (MELO; DI SABBATO *in* BUTTO [Org.], 2009, p. 34).

Para os autores acima o uso do termo de divisão sexual do trabalho pode gerar uma subestimação de atividades realizadas por mulheres no âmbito familiar, o que contribui para um viés da invisibilidade do trabalho das mulheres. Portanto, é necessário ir mais adiante, já introduzindo a questão da classe, gênero, dos direitos de propriedade, do acesso à terra, da distribuição do poder na sociedade (MELO; DI SABBATO *in* BUTTO [Org.], 2009, p. 34). Para Pierre Bourdieu,

A divisão sexual está inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho, assim como, mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de **representação**, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras [...] ela está inscrita, por outro lado, nas disposições (os *habitus*) dos protagonistas da economia de bens simbólicos: as mulheres, que esta economia reduz ao estado de **objetos** de troca [...] (BOURDIEU, 2014, p. 71, grifo original).

A partir dos ensinamentos de Bourdieu, percebe-se a situação engessada na lida diária camponesa, na qual também compreende a divisão social do trabalho no campo, entre homens e mulheres, tarefas essas desiguais em reconhecimento. As atividades na agropecuária e agricultura são tradicionais e refletem na vida social e observa-se que no ambiente rural ainda resta uma forte presença da família nuclear patriarcal (pai, mãe e filhos), com uma discreta,

porém crescente, participação feminina como chefe de uma família, conforme apontam Melo e Di Sabbato: “No entanto, ainda permanece a tradição patriarcal na constituição da família rural: embora lentamente nesse mundo também apareçam sinais de mudanças, como ligeiro aumento de chefia feminina nos lares rurais” (MELO; DI SABBATO *in* BUTTO [Org.], 2009, p. 57). Segundo os escritores Noli Bernardo Hahn e Rosângela Angelin a cultura ou sistema patriarcal consiste em e entendido/compreendido pelo logocentrismo:

A metafísica ocidental na sua conceitualidade, em sua lógica logocêntrica, opera numa compreensão em que o sentido já está dado; a origem é o sentido; o principio é o significado. O pai do *logos* “olha” os *logoi*; ele sai “para ver”; o pai é o que supervisiona, controla o sentido, o significado, o nome. É ele que vai dizer se está bem ou não. É ele que vai constituir e instituir o sentido. Quanto mais próximo da origem, menor é o risco do desvio, da falsidade, da inverdade. O *logos* é a verdade imutável supervisionado pelo pai do *logos* invisível, onisciente, onipotente e onipresente. Essa mesma lógica pode ser percebida na construção e manutenção dos parâmetros patriarcais, onde o **pai/homem**, que é tido como o sábio, o detentor do poder de mando, o que controla e determina. Se o pai do *logos* sai “para ver” e não concorda com o que vê, ele despreza, desconsidera, desvaloriza e anula. Tudo por conseguinte, que se desvia **do** sentido não tem significado. O *logos*, que institui o **mono** (monolinguismo), impõe limites, fecha-se sobre si, absolutiza, dogmatiza e despreza o que não estiver **no** sentido ou **no** significado (HAHN; ANGELIN *in* COPETTI, 2015, p. 68-69, grifo original).

Na passagem acima, é possível observar a maneira como também o sistema patriarcal se comporta, ou seja, visualiza-se como o patriarcado funciona e é incutido na sociedade, principalmente em relação às mulheres, que as observam, que as controlam, que vigiam e desprezam dentre tantas outras repressões. Inclusa nesta mesma lógica, no aspecto religioso, está a santíssima trindade masculinizada – em nome do pai, do filho e do espírito santo - o poder eclesiástico/religioso, que como instituição da sociedade também vigia e controla e segundo Bourdieu a Igreja continuou por longos períodos a inferiorizar e moldar a mulher:

Quanto a Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres (BOURDIEU, 2014, p. 120).

A Igreja contribuiu em seus discursos religiosos para a inferioridade das mulheres, através de seus tentáculos de modo direto e indireto, agindo “[...] sobre as estruturas históricas do inconsciente, por meio sobretudo da simbologia dos textos sagrados, da liturgia e até do espaço e do tempo religiosos [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 120). Como solução ao sistema

logocêntrico Hahn e Angelin apresentam a racionalidade descentrada e paradoxal¹⁸⁸. Em relação à racionalidade descentrada e paradoxal consiste:

[...] destacar que esse tipo de racionalidade não nasce de um *logos* ou da premissa de da existência de uma **grande luz** que ilumina os **sem-luz**. Muito menos parte do pressuposto de que exista um centro de sentido do qual deriva ‘o’ sentido para todos os contextos e situações. Então, a lógica do entendimento da racionalidade descentrada parte de outro lugar que não seja um centro de sentido, do qual brotam, conforme Derrida, todas as significações. Este outro lugar tem nome. Aliás, vários nomes: contexto, lugar, experiência, vivência, existência, entre outros (HAHN; ANGELIN *in* COPETTI, 2015, p. 71, grifo original).

Embora as mulheres que vivem no meio urbano e no meio rural sejam oprimidas pelo patriarcado, o trabalho tem um significado diferente para elas. No cotidiano das mulheres no meio rural, na ótica de Fischer, elas estão em duas pontas do processo da cadeia de produção alimentar, bem como transformando os produtos no alimento. A sistemática abrange as atividades da lavoura e da casa, configurados como o espaço público e privado. São interdependentes e a constante transitoriedade entre os dois meios é inscrita numa relação: dominação/subordinação. Em relação ao âmbito público e privado das mulheres camponesas, Fischer elucidada:

A condição da mulher no meio rural se constitui numa configuração muito peculiar dos espaços público e privado de produção e reprodução, em que um diz respeito à produção de bens materiais, e o outro, à reprodução de indivíduos sociais. **Na divisão social do trabalho, cabe ao homem o exercício da produção, da mesma forma que concerne à mulher o da reprodução** (FISCHER *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p. 193, grifo da autora).

O homem, portanto é a figura pública de representação daquele núcleo familiar trabalhador e, como chefe da família, é também chefe dos demais sendo declarado “naturalmente” o detentor dos recursos financeiros advindos da produção, tendo o poder de decisão sobre o uso dos mesmos e a distribuição entre o núcleo (se esta ocorrer) (SILVA; PORTELLA *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p. 141-142).

A centralidade da figura masculina na família estende-se de modo ‘natural’ para a esfera da produção, ficando em suas mãos o poder de decidir e organizar o trabalho, bem como o de fazer a ligação entre a unidade familiar e o ambiente externo pela comercialização dos produtos e pela aquisição no mercado de bens não produzidos pela família (SILVA; PORTELLA *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p.142).

¹⁸⁸ Baseada nos estudos de Jacques Derrida (DERRIDA, 2004, p. 13).

Nesta mesma senda, Fischer, complementa a vida dura das mulheres camponesas na atualidade:

A jornada cotidiana da mulher no campo é, geralmente, subestimada, uma vez que o trabalho da roça fica subsumido no doméstico, considerado não trabalho, visto como extensão de suas atribuições de mãe/esposa/dona-de-casa, naturalmente considerada parte das relações afetivas. A jornada de trabalho da mulher rural inclui o cuidado das crianças, dos doentes, dos velhos, o apoio psicológico para manter a família unida, o abastecimento d'água, que, muitas vezes, supõe seu deslocamento diário até 3, 4 quilômetros, e o da lenha, que, além de exigir o esforço físico para cortar a madeira, requer a condução dos feixes pesados até a casa. Tudo isso faz parte do seu trabalho familiar, que, somado ao da roça, perfaz uma superjornada que se inicia geralmente às 4 horas da manhã e só termina com a chegada dos filhos da escola noturna. A mulher é a última a deitar-se e a primeira a acordar (FISCHER *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p. 195-196).

Para a escritora Maura Penna,

O trabalho da mulher rural não tem correspondência com o reconhecimento de sua condição feminina ou de sua resistência física. A técnica e a experiência são capazes de superar a força muscular. O problema da divisão sexual do trabalho encontra-se nas regras masculinas que prevalecem na sociedade, discriminando a mulher (PENNA, 1992, s.p).

A inferiorização das mulheres, em especial, as agricultoras que vivem no meio rural, foi uma das tônicas que fez emergir os Movimentos de Mulheres Camponesas que buscam melhores condições de trabalho e reconhecimento na esfera rural e direitos de cidadania, para emancipação social e jurídicas das camponesas, previsto à partir da Constituição Federal de 1988.

O papel de labuta das mulheres na lavoura sempre foi excluído da possibilidade de ser valorado. O denominado trabalho (in)visível feminino no campo, de produção de alimentos para consumo, determina a segurança alimentar para muitas famílias, que inclusive chega a compor até 80% da produção para consumo próprio (autoconsumo) em diversos países (FISCHER *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p. 96).

Ao que tange o perfil da mulher camponesa, elas têm importante papel na agricultura familiar e camponesa, sendo elas responsáveis, em ampla parcela pela produção de alimentos com destino ao autoconsumo familiar, como já referido anteriormente, e por práticas de agroecológica e na reprodução de diversas sementes denominadas de crioulas, garantindo uma maior qualidade de vida para a família e o seio social comunitário, bem como a um manejo ambiental mais apropriado às pequenas unidades produção familiares. Elas são mais de 14

milhões de mulheres no meio rural, o que representa aproximadamente 48% da população destas áreas rurais (BRASIL, MDA, p. 02, s.a). Alguns dados importantes seguem abaixo, tabelados (BRASIL, MDA, p. 03, s.a):

INFORMAÇÃO	FONTE/ANO
24,8% das mulheres são responsáveis por famílias (únicas ou conviventes).	(Censo, 2010)
34,1% das mulheres com 16 anos ou mais que não possuem rendimento estão no meio rural.	(Censo, 2010)
A razão entre o rendimento médio das mulheres ocupadas em relação ao dos homens ocupados no meio rural é 72,7%.	(Censo, 2010)
Mulheres rurais contribuem com 42,4% do rendimento familiar.	(Censo, 2010)
12,68% dos estabelecimentos têm como responsáveis as mulheres .	(Censo Agro, 2006)
16% dos estabelecimentos da Agricultura Familiar têm como responsáveis as mulheres.	(Censo Agro, 2006)

Fonte: BRASIL, MDA, p. 03, s.a

Fischer crítica que, “Mesmo assim, a miopia tem se mostrado patente até mesmo nos locais onde só se pratica esse tipo de agricultura” (FISCHER *in* SCOTT; CORDEIRO [Orgs.], 2006, p. 96). Para a escritora Maura Penna,

O trabalho da mulher rural não tem correspondência com o reconhecimento de sua condição feminina ou de sua resistência física. A técnica e a experiência são capazes de superar a força muscular. O problema da divisão sexual do trabalho encontra-se nas regras masculinas que prevalecem na sociedade, discriminando a mulher (PENNA, 1992, s.p).

A submissão das mulheres agricultoras e que vivem no meio rural, através desta divisão sexual e social do trabalho, foi uma das tônicas que fez emergir os movimentos de mulheres camponesas que buscam melhores condições de trabalho e reconhecimento na esfera rural e direitos de cidadania, o que será estudado abaixo.

3. As camponesas a partir de conquistas dos movimentos

Reconhecer alguém ou um grupo social depende de como estes são vistos, aceitos e do lugar que tem na sociedade. Não se pode negar que os movimentos de mulheres do campo foram o grande impulso de mudanças na estrutura do trabalho feminino na agricultura. Merecido é o destaque da figura das mulheres camponesas, que passaram a articular-se e, assim conseguiram manterem-se fortes e unidas em prol de suas reivindicações, representando um movimento muito importante dentro da sociedade brasileira.

O movimento das mulheres rurais surge nos anos de 1980 através de diferentes movimentos no campo nos Estados brasileiros, construindo sua própria organização. Porém, como tem ocorrido o reconhecimento das mulheres camponesas? Sua motivação fora erguida pelo reconhecimento tanto econômico como identitário, ou seja, pela valorização como trabalhadoras rurais, lutando por uma libertação, por sindicatos, acesso a documentos pessoais de identificação, direitos da previdência e uma maior participação política (LA VIA CAMPESINA, 2011, s. p). A organização dessas mulheres é dividida em grupos como o Movimento das Margaridas, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais e, também o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) que, ligados a várias vertentes, construíram – e ainda constroem- a identidade política e o reconhecimento público das camponesas. Por meio dessas conquistas e acessos, elas sentem-se reconhecidas e valorizadas como sujeitas de direitos, fazendo com que sigam trabalhando em forma de organizações coletivas, não somente de mulheres, mas também envolvidas com outras organizações que tem a ver com o meio rural (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, s.a, s.p.).

Denota-se deste modo a existência de várias organizações de mulheres do campo e, o conjunto das mesmas compõe o movimento das mulheres camponesas. Todos esses movimentos articulados de mulheres do campo foram muito bem desenvolvidos, através de mobilizações, lutas pontuais, processos de formação e divulgação através da produção de materiais formativos e informativos (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, s.a, s.p).

Pertinente ao estudo dos movimentos das mulheres camponesas são as teorias trazidas por Axel Honneth e Nancy Fraser, que tratam sobre a teoria do reconhecimento e da redistribuição, respectivamente. Na teoria do reconhecimento, destaca-se Axel Honneth, figura de maior destaque dentre a terceira geração de Frankfurt, com seus estudos concentrados nas áreas de filosofia social, política e moral, tratando principalmente, da explicação teórica e crítico-normativa das relações de poder, respeito e reconhecimento na sociedade atual. O ponto

central de Honneth, em sua obra intitulada *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, é demonstrar como as pessoas e os grupos sociais se encontram e são reconhecidos na sociedade atual. Isso decorre através de lutas por reconhecimento do meio subjetivo (HONNETH, 2003).

Para o teórico acima citado há três formas de ocorrer o reconhecimento: pelo o amor, pelo direito, e por meio da solidariedade. Na visão do mesmo autor, a luta para o reconhecimento ocorre com o início de uma experiência de desrespeito de alguma das três formas acima mencionadas de reconhecimento. Conforme Honneth “A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima” (HONNETH, 2003, p. 155- 211).

Na teoria de Honneth existe a necessidade de reciprocidade para que haja o reconhecimento das mulheres camponesas. O reconhecimento para isso também é aplicado para o caso das identidades de cada indivíduo, ou seja, da identidade individual. Assim, para garantir a chamada integridade humana, o indivíduo necessita do reconhecimento pela outra pessoa ou pelo Estado. Este reconhecimento individual identitário também é importante para as mulheres camponesas que estão inseridas num movimento social de mulheres, pois é meio do qual elas auto-conhecem suas situações de fragilidades e desigualdades sociais podendo, diante disso, buscar o reconhecimento identitário e seu espaço na sociedade (HONNETH, 2003). Em Honneth, com sua teoria do reconhecimento a partir de um conflito social, é possível verificar um elo com os movimentos de mulheres camponesas. A partir de um conflito não jurídico, que as mulheres camponesas passam a buscar o reconhecimento social, em especial frente ao Estado, quando buscam direitos humanos.¹⁸⁹

Porém, para a autora americana Nancy Fraser, filósofa afiliada a escola de pensamento da Teoria Crítica. O reconhecimento, no caso das mulheres, é o resultado da mudança de status,

¹⁸⁹ A definição de Direitos Humanos trazida por João Martins Bertaso é a seguinte: “Os direitos humanos se colocam como referencial de um ideal político e social a ser alcançado, mantendo a dimensão normativa da cidadania, como um comportamento coletivo desejado. A dimensão de reconhecimento funcionando como elemento de sustentação subjetiva, como condição de possibilidades de se trabalhar as paixões – individuais e grupais – que consubstanciam as relações e práticas humanas. De um lado, uma atitude concreta de entendimento transindividual (intra, inter e transpessoal), de outro, a utopia que move as ideologias e os projetos emancipatórios. De um lado, um potencial pré-normatizante; de outro, a ação política, complementam-se para viabilizar uma sociedade local/global de com-vivência” (BERTASO, 20013, p. 38).

através da redistribuição de renda, denunciando a desigualdade material como a principal causa das desigualdades entre gênero conforme segue:

Las luchas por el reconocimiento tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio, aunque también, de manera más evidente, en el consumo de calorías y la exposición a la toxicidad medioambiental y, como consecuencia, en las expectativas de vida y las tasas de enfermedad y mortalidad. La desigualdad material va en aumento en la mayoría de los países del mundo, en los Estados Unidos y en Haití, en Suecia y en la India, en Rusia y en Brasil (FRASER, 2011, p. 217-254).

A teoria da autora, centrada nas acepções de justiça, para a qual justiça se apresenta como conceito complexo devendo ser entendido sob três conceitos separadamente, mas interrelacionados: distribuição de recursos produtivos e de renda, reconhecimento de contribuições variadas de diferentes grupos sociais e representação na linguagem e em todo o domínio simbólico (FRASER, 2011, p. 217-254).

Ambas teorias acima expostas divergem entre si, mas em realidade se complementam. Fraser em sua teoria, quando traz a forma como é tido o reconhecimento, trabalha com a ideia de redistribuição de renda que modifica o status social e que permite uma participação paritária de mulheres nas decisões sociais e do Estado. Os remédios que a referida autora aponta para a transformação da injustiça social é uma forte e intensa mudança de estrutura na política econômica frente a uma redistribuição melhor de renda, de uma reorganização de relações na esfera do trabalho e de uma participação democrática mais ativa/participativa nas decisões dos investimentos pelo Estado. A autora propõe concorrentemente ainda, uma reavaliação das identidades estereotipadas e um respeito à diversidade cultural presente (FRASER, 2010, p.182-187). Portanto, na seara do campesinato feminino, primeiramente é mais propícia a teoria trazida por Fraser, por acreditar-se que a luta das mulheres agricultoras em seu meio de trabalho é uma questão que envolve redistribuição de recursos e de renda, para alcançar o reconhecimento social, não se excluindo a necessidade do reconhecimento através de um conflito social, trazida por Honneth.

Deste modo, os movimentos de mulheres do campo que buscaram e ainda buscam redistribuição de renda e reconhecimento identitário estão alinhadas às teorias apresentadas acima. Historicamente os movimentos envolvendo mulheres camponesas, suas lutas e conquistas são revelados no reconhecimento insculpido na Constituição Federal de 1988, em

qual situa-se em seu princípio fundamental – “a dignidade da pessoa humana”, em seus objetivos “a construção de uma sociedade que seja justa e solidário” e principalmente garantiu direitos e garantias consideradas fundamentais que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988).

Os direitos conquistados pelas mulheres agricultoras por meio da Constituição Federal de 1988 como o reconhecimento como trabalhadoras rurais, a garantia de direitos trabalhistas, previdenciários, ou seja, de redistribuição econômica, de acordo com Nancy Fraser, ao mesmo tempo em que se reconhece um novo status identitário – adquirem um reconhecimento jurídico do Estado conforme teoria trazida por Honneth.

3. Conclusões

O estudo trouxe alguns dos desdobramentos sobre o surgimento da agricultura, a cultura patriarcal e divisão do trabalho dentro da família na zona rural. Como uma possível solução para o enfrentamento da cultura patriarcal no âmbito rural, se destaca o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) que obteve grandes resultados na região sul do país, sendo pioneiro em suas lutas pela visibilidade e reconhecimento das mulheres agricultoras na sociedade, frente ao Estado e na família. Conforme estudado, é possível se aplicar a lógica descentrada e paradoxal derrideana para a busca de sua emancipação frente ao poder patriarcal presente na sociedade contemporânea sob um intenso raciocínio logocentrismo, que necessita ser desconstruído.

Ademais para a conquista da autonomia e a participação da mulher no desenvolvimento rural são necessários diversos fatores que promovem o reconhecimento e o empoderamento das mulheres camponesas, o que pode ser embasado nas teorias brevemente aqui apresentadas por Axel Honneth e Nancy Fraser. Em primeiro momento, faz-se necessário promover a cidadania e a participação com confecção de documentação pessoal, participação social e a socialização dos cuidados. Em segundo momento, com o acesso a terra, através da reforma agrária, crédito fundiário e as ações fundiárias. Num terceiro momento, apresenta-se a inclusão produtiva com acessos aos mercados, crédito produtivo, infraestrutura, organização produtiva, assistência técnica. São passos para uma rota de políticas públicas que levam a autonomia e participação da mulher camponesa, porém faz devir lembrar ser a participação do homem, que é essencial na construção de novas formas de relações humanas que acontecerão apenas com o exercício

da alteridade, fazendo verdadeiros os ensinamentos de Axel Honneth o qual afirma que para existir o reconhecimento, é preciso a reciprocidade.

Referências

BANDINTER, Elisabeth. *Um é o outro*. Relações entre homens e mulheres. Trad. Carlota Gomes. Título original: “L’U UM est l’autre”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BERTASO, João Martins. “Aspectos da cidadania e direitos humanos”. In: BERTASO, João Martins; COPETTI, André Leonardo. *Cidadania e direitos culturais: a tutela judicial das minorias e hipossuficientes no Brasil*. Santo Ângelo: FuRI, 2013.

BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 17 Jul. 2017.

BRASIL. *Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)*. Políticas públicas para mulheres rurais no Brasil. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/POLITICAS_PUBLICAS_PA_RA_MULHERES_RURAIIS_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 1ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FISCHER, Izaura R. “Relações de gênero na agricultura familiar no acampamento de Sem Terra do Engenho Prado”. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide [Orgs.]. *Agricultura familiar: práticas, movimentos e políticas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

FRASER, Nancy. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». In: FRASER, Nancy; GAMUNDÍ, María Antonia Carbonero; VALDIVIELSO, Joaquín (Coords.). *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización*. 2011. p. 217-254. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

FRASER, Nancy. “Redistribuição, Reconhecimento e Participação: Por uma Concepção Integrada da Justiça”. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Orgs.). *Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p. 167-190.

HAHAN, Noli Bernardo; ANGELIN, Rosângela. “A contribuição dos movimentos feministas para a cultura dos direitos humanos mediante a perspectiva da racionalidade descentrada”. In: SANTOS, André Leonardo Copetti et. al. [Coords.]. *Policromias da diferença: inovações sobre pluralismo, direito e interculturalidade*. Lisboa: Editorial Juruá, 2015.

LA VIA CAMPESINA movimento campesino internacional. *Jornada da via campesina mobiliza 10 estados contra os agrotóxicos*. Disponível em: <<https://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/mujeres-mainmenu-39/1121-jornada-da-via-campesina-mobiliza-10-estados-contra-agrotoxicos>>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

MELO, Hildete Pereira de; DI SABBATO, Alberto. “Trabalho feminino no meio rural: invisibilidade e lutas pelo direito à terra”. In: BUTTO, Andrea [Orgs.]. *Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. Brasília: MDA, 2009.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS. *História*. Disponível em: <<http://www.mmcbrasil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

PENNA, Maura. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o escândalo Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Carmen; PORTELLA, Ana Paula. “Divisão sexual do trabalho em áreas rurais no Nordeste brasileiro”. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide [Orgs.]. *Agricultura familiar: práticas, movimentos e políticas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

Educação técnica e integração: a política de criação dos Institutos Federais de Fronteiras¹⁹⁰

Educación técnica y integración: la política de creación de los Institutos Federales de Fronteras

Technical education and integration: the policy of creation of Federal Institutes of Borders

Me Andréa Marcia Legnani¹⁹¹

Dr^a. Silvana Aparecida de Souza¹⁹²

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo preliminar sobre as possibilidades e desafios da implantação dos Institutos Federais de Fronteira (IFF's), envolve analisar as categorias território, fronteira, integração, educação profissional, políticas públicas e educacionais, que permeiam o tema abordado. A pesquisa tem a abordagem qualitativa, que utiliza como estratégia metodológica o estudo comparativo, envolve a consulta bibliográfica e documental. Tem como objetivo compreender e analisar como se efetiva a política de implantação de Institutos Federais de Fronteira. Optou-se pelo o estudo comparado, pois possibilitou a análise de dois casos de instituições de ensino distintas, observando-os em suas peculiaridades locais e temporais, além de, proporcionar uma interpretação numa perspectiva em que aborda uma temática no campo da educação profissional em região de fronteira, comparando a implantação do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) Campus Santana do Livramento que apresenta uma experiência na oferta de cursos binacionais entre instituições de ensino do Brasil e Uruguai e o Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Foz do Iguaçu o qual oferta vagas em curso subsequente para alunos oriundos do Paraguai e Argentina.

Palavras-Chave: Educação Profissional; Fronteira; Políticas Públicas; Território.

Resumen

Este trabajo presenta un estudio preliminar sobre las posibilidades y desafíos de la implantación de los Institutos Federales de Frontera (IFF's), involucra analizar las categorías territorio, frontera, integración educación

¹⁹⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁹¹ Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedade, Cultura e Fronteira da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Pedagoga do Instituto Federal do Paraná; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: andrea.legnani@hotmail.com

¹⁹² Pós-doutora no Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGSP) da UnB, Doutorado em Educação pela USP, Professora Associada do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: silvana.souza@unioeste.br

profesional, políticas públicas y educativas, que permean el tema abordado. La investigación tiene el abordaje cualitativo, que utiliza como estrategia metodológica el estudio comparativo, involucra la consulta bibliográfica y documental. Tiene como objetivo comprender y analizar cómo se efectúa la política de implantación de Institutos Federales de Frontera. Se optó por el estudio comparado, pues posibilitó el análisis de dos casos de instituciones de enseñanza distintas, observándolos en sus peculiaridades locales y temporales, además de, proporcionar una interpretación en una perspectiva en que aborda una temática en el campo de la educación profesional en región de frontera, comparando o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) Campus Santana do Livramento que presenta una experiencia en la oferta de cursos binacionales entre instituciones de enseñanza de Brasil y Uruguay y el Instituto Federal de Paraná (IFPR) - Campus Foz do Iguaçu o Brasil, que ofrece vacantes en curso subsecuente para alumnos oriundos de Paraguay y Argentina.

Palabras claves: Educación Profesional; Frontera; Políticas Públicas; Territorio.

Abstract

This work presents a preliminary study about the possibilities and challenges of implantation of the Federal Institutes of Border (IFFs). It involves the analyses of the categories: territory, border, professional education, public and educational policies, which involve the approached theme. The research has the qualitative approach, which uses the comparative study as a methodological approach, involving documental and bibliographical search. The aim is to comprehend and analyze how the policy of implantation of the Institutes of Border turns into effect. The option was for a compared study, as it enabled the analysis of two cases from different learning institutions, observing them on their local and temporal peculiarities and also provide an interpretation on a perspective that approaches the themes of a border region professional education, compared to the process of implementation of Sul-rio-grandense Federal Institute (IFSUL) campus Santana do Livramento which presents the offer of binational courses among learning institutions of Brazil and Uruguay and the Federal Institute of Paraná (IFPR) – campus Foz do Iguaçu, which offers the enrollment in subsequent courses for students from Paraguay and Argentina.

Key-words: Professional Education, Border, Public and Educational Policies, Territory.

1. Introdução

Procurar conceituar as categorias fronteira, território e integração, bem como as questões ligadas às políticas públicas e educacionais, além de relacioná-las a educação profissional no sentido de analisar as possibilidades e desafios da implantação de Institutos Federais de Fronteira (IFF's), é o objetivo deste estudo.

O trabalho aqui apresentado é um recorte do projeto de pesquisa para doutorado no qual se configura como objeto de estudo a seguinte problematização: quais os limites e possibilidades na implantação de um Instituto Federal de Fronteira? - Para responder tal questionamento apresenta-se como hipótese a ser investigada: ao que parece a definição do perfil desses institutos bem como o processo de escolha dos cursos em tais instituições são decisões tomadas por gestores das instituições pesquisadas, dirigentes políticos, e não pela comunidade local e isso pode talvez não contemplar a necessidade da demanda regional por qualificação profissional.

Tal proposta de pesquisa se justifica na perspectiva em que aborda uma temática no campo da educação profissional em região de fronteira, com um estudo comparado entre um

“Instituto de Fronteira” (IFSUL) Campus Santana do Livramento, que conforme Silva e Lima (2015) é uma experiência tida como exitosa e pioneira na oferta de cursos binacionais na América Latina e um “Instituto na Fronteira” (IFPR - Campus Foz do Iguaçu) o qual oferta vagas em curso subsequente para alunos oriundos do Paraguai e Argentina.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, que conforme Flick (2009, p. 37) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Como estratégia metodológica optou-se pelo estudo comparado, envolvendo consulta bibliográfica e documental, pois a pesquisa comparativa “[...] interpreta e constrói fatos não se limitando a descobri-los ou a descrevê-los” (NÓVOA, p. 52, 2009), o que torna o estudo instigante e interessante porque “Eis que põe em causa toda uma série de dicotomias constitutivas das nossas concepções de ciência (sujeito/objeto, texto/contexto, corpo/espirito, etc.) convidando-nos a pensar de outra maneira nosso trabalho” (*Id. Ibid*).

A estrutura deste artigo está assim disposta: no primeiro item traz a contextualização do objeto de estudo por meio da fundamentação teórica com a abordagem das categorias: território, fronteira e integração procurando fazer uma articulação entre a função do Estado, políticas públicas e educação profissional; no segundo item, descreve a experiência no campo da educação profissional em região de fronteira, IFSUL- Campus Santana do Livramento, e o IFPR – Campus Foz do Iguaçu, abordando algumas indicações do que foi possível analisar e compreender até o momento e, finalizando, apresenta as considerações finais.

2. A relação entre território, fronteira, integração, educação profissional e políticas públicas

A ideia aqui é buscar conceituar e estabelecer relações entre as categorias que servem de base para construção de uma fundamentação teórica sobre o tema em estudo, iniciando por território e fronteira, fazendo um aporte no que diz respeito à integração correlacionado tal arcabouço com educação profissional, políticas públicas e o papel do Estado diante de tal contextualização.

Se atendo ao conceito geográfico, o território é formado a partir do espaço, que é resultado de uma ação conduzida por um sujeito; que, ao se apropriar do espaço, concreta ou abstratamente “territorializa” tal espaço (RAFFESTIN, 1993). Sendo assim, a territorialidade retrata a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelo coletivo social, por meio de relações

que podem ser existenciais e/ou produtivistas. Sendo relações consideradas de poder, pois são estabelecidas na interação entre os sujeitos que procuram transformar, tanto as suas relações com a natureza, como as relações sociais entre si (*Id. Ibid.*).

Essas relações de poder delimitam o espaço do território interferindo na territorialidade, bem como na dinâmica das relações sociais, culturais, econômicas e de produção, pois como Raffestin (1993, p. 159) destaca, “O poder é inevitável e, de modo algum, inocente”, sendo assim pode-se dizer que o poder também delimita fronteiras.

E em se tratando de uma noção conceitual de fronteira, depara-se com uma categoria de sentido polissêmico, amplamente debatido em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a abordagem de Nogueira (2007, p. 29), “as origens políticas do conceito estão associadas à própria formação dos Estados-nacionais, que no seu processo de consolidação tiveram, e ainda tem que demarcar claramente as linhas divisórias [...]”. Para Curcio, fronteira é uma construção histórica, que delimita domínios, estando relacionada a disputas de poder, a defesa de territórios e limites legais (CURCIO, 2014).

Por sua vez, Albuquerque destaca que (2009, p. 159) “as fronteiras nacionais políticas são criações humanas, delimitadas e demarcadas sucessivamente de acordo com os processos de ocupação militar, demográfica, econômica, política e cultural que ocorrem nos territórios limítrofes”.

No que interessa a este estudo, a representação da ideia de fronteira, vai além das abordagens tradicionais, têm uma perspectiva ampla, buscando trazer uma visão crítica e múltipla, abarcando também as questões culturais, que, por sua vez induzem a pensar a fronteira no sentido de “pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio” (PESAVENTO, 2002, p. 36), configurando assim “um trânsito não apenas de lugar, mas também de situações ou épocas, assim como de população, esta dimensão aponta para uma nova reflexão: a de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira é, sobretudo, híbrida e mestiça” (*Id. Ibid.*).

Assim, a fronteira tem variados sentidos construídos pelas populações locais que vivem o cotidiano das travessias e dos controles estatais. Para estas populações, outras fronteiras constroem-se por meio do comércio na fronteira, das redes de amigos, dos familiares, isso ultrapassa os limites políticos, estando em constante movimento e negociação (ALBUQUERQUE, 2009).

No que tange à legislação em relação à fronteira, a Lei Federal nº 6.634, de 1979 que dispõe sobre a delimitação da área fronteira, estabelece que é considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, sendo designada como Faixa de Fronteira.

A responsabilidade sobre a demarcação de limites é do Estado. Sendo assim o Estado elabora políticas para ordenar do território em termos de limites físicos e sociais permeado pelas relações capitalistas de produção. Neste caso, o Estado é o detentor do poder de legislar sobre a ordem e a regulação do uso social do território, sendo então, o maior ordenador e controlador de tais normativas (LUCHETTI, 2014).

Se atendo um pouco mais e para fazer uma reflexão mais detalhada e crítica em relação ao papel do Estado na organização do território, recorre-se a Friedrich Engels e sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”. Nessa obra o autor traz um estudo sobre as três formas pelas quais se originou o Estado em Atenas, Roma e pelos germanos. Destacando que o Estado,

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que esta sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 191).

Engels ainda argumenta que o Estado se originou por necessidade de conter o antagonismo das classes em meio ao conflito entre as mesmas, sendo o Estado da classe econômica e politicamente dominante adquirindo assim novas formas de exploração dos oprimidos.

Em relação ao antagonismo entre as classes, para Marx e Engels (2005, p. 40), “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes”. Tal afirmação elaborada em 1848, no Manifesto Comunista, e que continua vigente se observarmos o desenvolvimento das sociedades sob uma perspectiva crítica na qual sempre

houve no decorrer da história uma classe dominante que explora para manter seus privilégios e uma classe de explorados que vende sua força de trabalho para tentar sobreviver.

Trazendo para atualidade pode-se dizer que apesar de com o tempo e o desenvolvimento das sociedades o papel do Estado também tenha evoluído em alguns aspectos, ainda pode-se observar a preponderância das classes dominantes na organização e dinâmica do Estado, o que envolve além dos aspectos econômicos e políticos questão da implantação de políticas públicas para área social e educacional.

A elaboração e a implantação de políticas públicas são necessárias como forma de ordenação do território, pois há necessidade de planejamento para o desenvolvimento das localidades e da convivência social. Mas, por vezes, as políticas públicas implantadas na região fronteira encontram dificuldades para ser efetivada como barreiras legais e diplomáticas, falta de articulação com o centro político decisório do país, a falta de informações sobre a região e a informalidade de diversas ações executadas para implantação das mesmas (LUCHETTI, 2014).

Na implantação de políticas públicas em região de fronteira alguns aspectos precisam ser levados em consideração, além do contexto político, econômico e administrativo a diversidade cultural que permeia tal região deve ser observada, bem como os fluxos transfronteiriços que acontecem todos os dias entre os países vizinhos.

As políticas federais relacionadas à faixa de fronteira englobam vários órgãos governamentais, cada um com normativas próprias e atribuições em diversas linhas de ação, as quais precisam ser realizadas conjuntamente, por meio de uma infraestrutura adequada e controles apropriados para que suas atuações sejam produtivas de modo a possibilitar que os objetivos comuns sejam alcançados (TCU, 2014).

Os fluxos transfronteiriços no contexto educacional variam muito de acordo com o nível de desenvolvimento das cidades. Algumas dificuldades como: a diferenças de idioma, cultura, altos custos e questões burocráticas que envolvem o reconhecimento de diplomas inibem a movimentação de estudantes e profissionais estrangeiros para as cidades vizinhas, principalmente no que diz respeito ao ensino superior (BRASIL, 2005).

Tal situação apresenta-se como um desafio na área educacional, corroborando com a ideia de que, “Cooperação e integração entre países configuram-se num desafio constante, complexo e repleto de dificuldades, e que traz a questão da implantação destes Institutos de Fronteira para o centro das discussões (LEGNANI e CURY, 2018, p. 250)”.

Mas, a fronteira considerada um marco divisório, de separação entre países, territórios, estados, cidades pode ser vista sob a perspectiva da integração. Usualmente, “integração” é conceituada como a junção de várias partes num todo. Na literatura da ciência econômica, não há um significado claro a respeito do conceito de “integração econômica”. Há autores que incluem a integração social neste conceito, outros a consideram como várias formas de cooperação internacional, defendendo que a simples existência de relações comerciais entre economias independentes já é uma demonstração de integração (BALASSA, 1982).

No contexto deste estudo a concepção de integração parte de uma perspectiva de cooperação e solidariedade, envolvendo as dimensões política, social, educacional e cultural em prol do desenvolvimento, da soberania e do bem estar das populações fronteiriças.

Em relação à educação como agente de integração, e mais especificamente a educação profissional cabe fazer aqui um aparte para refletir sobre a forma como a mesma vem sendo implementada no Brasil. Para Frigotto (2005), as políticas de formação profissional no Brasil, são políticas de formação emergenciais ou centradas na ideia de treinamento.

Neste sentido pode-se trazer para discussão o pensamento de Karl Marx, destacado em sua obra “O Capital: crítica da economia política”:

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores de mercadorias (MARX, p. 202, 2017).

É perceptível assim, que na visão capitalista da educação profissional esta se reduz ao treinamento de habilidades, meramente para atender as demandas da produção, não se preocupando com a formação integral do trabalhador.

Cabe destacar nas palavras de Antonio Gramsci (2001) que: “[...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. Tal ideia corrobora com o que acontece na história da educação brasileira no que diz respeito à educação profissional.

Na história da educação brasileira fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra

instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Assim, trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, 2005).

Para Antonio Gramsci,

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001).

Nesse sentido a educação profissional deve possibilitar a formação integral do trabalhador, equilibrando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar tecnicamente com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual e não apenas formar apenas o trabalhador técnico.

A educação profissional e tecnológica revela uma possibilidade estratégica de contribuição para o desenvolvimento nacional resultado de transformações no decorrer das últimas décadas na Rede Federal de Educação, passando a ter visibilidade recentemente com a criação da Universidade Tecnológica Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (PORTAL MEC, 2008).

A educação profissional em faixas de fronteira pode possibilitar maior integração entre os países vizinhos, fazendo aproximações e cooperações que por vezes não são possíveis de serem concretizadas por instancias governamentais e por impedimentos de ordem burocrática.

Fazendo um aparte em relação à educação como fator de transformação social, é interessante trazer para a discussão as palavras de Vitor Paro no que diz respeito a tal tema, nas quais destaca: “a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de

superação da atual sociedade de classes” (p. 103, 2000). Complementando ainda que, “a questão da educação enquanto fator de transformação social inscreve-se no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política” (*Id. Ibid.*).

Neste sentido é preciso certo cuidado para não se perder nas ideias do senso comum quando o tema é educação, pois:

A legitimidade e o reconhecimento da educação estão impregnados no senso comum, tanto que frequentemente se ouvem pais argumentarem com os filhos que eles devem estudar, não pela compreensão de que a educação é um valor em si e um direito do ser humano, mas pelo fato de acreditarem que a escolarização possibilitará a seus filhos uma mobilidade social, demonstrando-se uma visão instrumental da educação (SOUZA, p. 27, 2013).

De acordo com Marx (2011, p. 25), “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Assim, a educação escolar, e no caso deste estudo a educação profissional integrada a uma educação integral do indivíduo pode possibilitar que mesmo com as interferências de todo um contexto que envolve aspectos econômicos, políticos e sociais, com que os homens possam fazer a sua própria história na medida em que empoderam-se mediante a emancipação humana e passam da condição de seres alienados de sua real condição para seres conscientes do poder de transformação da realidade ao seu entorno.

Diante da contextualização apresentada observa-se que educação e política são categorias vinculadas e necessárias para compreender a complexa relação do desenvolvimento de políticas de implantação de instituições de educação profissional em regiões de fronteira.

3. Experiências de educação profissional nas fronteiras: IFSUL – Campus Santana do Livramento e do IFPR – Campus Foz do Iguaçu

Em 2005, foi firmado um acordo entre os governos brasileiro e uruguaio para a implantação de Escolas e/ou Institutos binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o credenciamento de cursos técnicos binacionais na zona de fronteira comum a ambos os países. O objetivo da criação dessas instituições foi promover a qualificação profissional,

possibilitando a inclusão da população da área de fronteira, sendo a educação um fator de fortalecimento da integração (BRASIL, 2005).

A partir desse acordo, somado aos acordos de Cooperação Científica e Técnica de junho de 1975 e do Acordo de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Transfronteiriços Brasileiros e Uruguaios de agosto de 2002, deu-se início em 2006 a primeira experiência de implantação de um Instituto Federal que ofertasse cursos binacionais (SILVA e LIMA, 2015).

Essa iniciativa partiu do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e agora Instituto Federal de Educação Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e do *Consejo de Educación Técnico Profesional da la Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU). Em 2007, foi assinada a primeira ata entre as instituições, servindo de convênio para várias ações desenvolvidas até 2009: curso de qualificação profissional, intercâmbios, visitas técnicas e elaboração de projetos (*Id. Ibid.*).

Em 2009, com o incentivo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e partindo de um diagnóstico de demandas laborais realizadas pelo Observatório do Mundo do Trabalho Regional Sul, iniciaram-se as ações para elaboração e oferta dos primeiros cursos binacionais no Campus Santana do Livramento (*Id. Ibid.*).

Em março de 2011, iniciaram as primeiras turmas na modalidade subsequente do Curso Técnico Binacional em Informática para Internet no Campus Santana do Livramento, e do Curso Técnico Binacional de Controle Ambiental, pela *Escuela Técnica Superior de Rivera* no Uruguai (*Id. Ibid.*).

Essa é uma experiência pioneira no Brasil e que pode ser considerada exitosa, pois já completou ciclos de formação em dois cursos subsequentes e destes originaram-se mais seis cursos técnicos nas modalidades subsequente e integrada (*Id. Ibid.*).

O percentual de vagas para cada curso tanto para os cursos do Campus Santana do Livramento quanto para a *Escuela Técnica Superior de Rivera* é de 50% por cento para alunos brasileiros e 50% para alunos uruguaios, percentual este estipulado pelo acordo firmado em 2005 pelos dois países.

O convênio estabelecido entre o IFSUL e o *Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU) é uma cooperação internacional inédita, que ao que parece constitui uma forma mais efetiva integrada de ensino binacional na América do Sul. O ineditismo está no fato de que os diplomas dos cursos ofertados são

reconhecidos por ambos os países, permitindo que o profissional atue em qualquer um deles sem a necessidade de revalidar seu diploma (DINIS e MELLO, 2015).

A oferta de cursos binacionais abre oportunidades de trabalho e estágio para os alunos em ambos os países, além de aproximar a população fronteiriça por meio da educação possibilitando o fortalecimento da integração entre os dois países.

O IFSUL - Campus Santana do Livramento encontra-se com desenvolvimento considerável em relação aos acordos e parcerias com o Uruguai, o que proporciona uma série de ações possíveis em ambos os lados da fronteira.

Na Tríplice Fronteira Brasil (Foz do Iguaçu) – Paraguai (Cuidad del Leste) – Argentina (Puerto Iguaçu), o Instituto Federal do Paraná Campus Foz do Iguaçu, apesar de também estar em região de fronteira, apresenta outra realidade.

Inicialmente no Campus Foz do Iguaçu, eram ofertadas vagas para alunos paraguaios, nos cursos subsequentes de Técnico em Aquicultura, Técnico em Cozinha e Técnico em Hidrologia, baseado no Programa Executivo Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai, de 12 de abril de 2007, o qual aprofunda a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. O percentual de vagas para alunos paraguaios era de 10% o que equivale a 4 vagas por curso.

Atualmente, após a suspensão dos cursos Técnico em Aquicultura e Técnico em Hidrologia, apenas o Curso Técnico em Cozinha oferta vagas para alunos transfronteiriços, sendo que a oferta foi ampliada para candidatos oriundos, além, da República do Paraguai para candidatos da República da Argentina.

O edital para seleção desses alunos está fundamentado no Decreto nº 2.689, de 28 de julho de 1998, que promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico, assinado em Assunção, em 28 de julho de 1995. Aqui podemos observar apenas a fundamentação legal de parceria bilateral com o Paraguai. Com a Argentina não há um protocolo formal para oferta destas vagas.

Alguns trâmites relativos à documentação devem ser seguidos para que alunos transfronteiriços possam se matricular no curso. Os alunos paraguaios e argentinos devem seguir a regulamentação de fronteira entre estes países e a República Federativa do Brasil, para a providência de documentação exigida para sua circulação em território brasileiro.

Fato que desperta interesse e que não foi possível ainda verificar e que espera-se no decorrer da pesquisa de doutorado elucidar, é a diferença nos dois últimos editais de 2016 e 2017 para seleção de alunos estrangeiros, no Campus Foz do Iguaçu.

O Edital Nº 104/2016 foi destinado para seleção estudantes oriundos do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL): Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, para ingresso no Curso Técnico em Cozinha, na forma de oferta subsequente, na modalidade presencial, para ingresso no ano letivo de 2017.

Por sua vez, o edital de seleção nº 081/2017 do Processo Seletivo Simplificado para ingresso no Curso Técnico em Cozinha, Nível Médio, para de oferta Subsequente foi destinado para estudantes oriundos da República do Paraguai e República da Argentina.

Até o momento apenas alunos paraguaios ingressam nos cursos técnicos do IFPR Campus Foz do Iguaçu. Não há ainda uma política de cooperação e convênios firmados entre os países para validação no Paraguai ou na Argentina dos diplomas expedidos pelo IFPR. Não há também uma política de acompanhamento destes alunos após conclusão dos cursos.

Como é possível observar, por meio alguns apontamentos do histórico e das dinâmicas dessas duas instituições de educação profissional em cidades de fronteira, as experiências são bem diferenciadas e demanda um estudo mais aprofundado para compreender melhor a legislação, as relações internacionais e as políticas governamentais entre os países envolvidos.

Uma das diferenças entre as duas experiências que pode ser destacada é que, no caso do IFSUL - Campus Santana do Livramento há mais articulação na questão das relações internacionais e acordos de cooperação existentes entre o Brasil e o Uruguai, bem como o interesse das instituições governamentais locais, incluindo as instituições de ensino de ambos os países que tiveram interesse e força política para que os cursos binacionais fossem implantados. Tal experiência, acima descrita, no que diz respeito às relações internacionais e acordos de cooperação, ao que parece ainda não acontece no caso do IFPR - Campus Foz do Iguaçu em relação à Argentina e ao Paraguai, possivelmente devido às questões políticas que envolvem acordos de cooperação entre os países e talvez por falta de iniciativa por parte da comunidade de fronteira em buscar as instituições locais dos países vizinhos para estabelecer parcerias e acordos no sentido de implantação de cursos binacionais.

Outro ponto relevante para análise é de que o caráter conceitual das escolas de fronteira não se dá apenas pela localização, mas também pelo grau de interação da instituição com o país vizinho. Existem *Campi* que se localizam na região de fronteira e não tem qualquer interação

com outro lado da fronteira. Existem outros que interagem com a população dos países vizinhos, mas não de forma institucionalizada, em ações isoladas. Um campus binacional, porém, tem a preocupação na integração em todas as suas ações, assim como em todas as suas decisões e em todas as suas ofertas (SILVA e LIMA, 2015).

5. Considerações Finais

Comparado as instituições destacadas neste estudo, localizadas em faixa de fronteira internacional, observa-se que o Campus Santana do Livramento (IFSUL) em relação às políticas transfronteiriças e de cooperação com o Uruguai apresenta uma condição consolidada, pois tem cursos binacionais em funcionamento desde 2011, com diplomas reconhecidos tanto pela instituição de ensino brasileira quanto pela uruguaia. Ao que parece há maior proximidade nas relações diplomáticas entre Uruguai e Brasil o que pode ser comprovados pelos acordos e convênios estabelecidos entre os dois países, como o Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica estabelecido em 1997, o Acordo de Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios em 2002 e o Acordo de Criação de escolas e/ou Institutos Binacionais de Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para Credenciamento Técnico de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços de 2005.

Somando-se a esses acordos, o interesse, o trabalho e a articulação das instituições e instâncias governamentais locais, ao que indica foi e está sendo fundamental para que a experiência do campus Santana do Livramento venha se estabelecendo como uma experiência exitosa na educação profissional binacional parece demonstrar que essa cooperação vem possibilitando a integração entre os dois países por meio da educação.

O Campus Foz do Iguaçu apresenta uma realidade bem diferente, pois está localizado em uma Tríplice Fronteira, já são outros países, outras instituições, enfim outras variantes que podem estar contribuindo para que o Campus ainda não tenha conseguido se desenvolver mais em relação a questão de talvez também de fato se tornar um Campus binacional. Pois, pode-se dizer que inicia sua caminhada em relação a oferta de educação profissional levando em consideração a fronteira, com uma oferta incipiente de vagas para alunos transfronteiriços, ainda sem nenhum acordo ou política implantada com os países com os quais ofertas as vagas para validação dos diplomas em seus países de origem.

O processo de criação, implantação e consolidação de Institutos Federais de Fronteira trazem desafios e dificuldades de tramitação legal, mas, também, podem ser uma oportunidade repleta de possibilidades de integração por meio da oferta de educação profissional.

A oferta de educação profissional possibilitada por instituições de diferentes países passa por um processo complexo, que envolvem a legislação, a elaboração de currículos, a escolha de processos de seleção dos alunos, a efetivação das matrículas e a legalidade dos diplomas emitidos para os estudantes dos países envolvidos.

Os Institutos Federais ofertam educação profissional e tecnológica; e, no que diz respeito aos institutos localizados em região fronteira, há que se considerar a elaboração de políticas educacionais que tenham um olhar sobre os alunos transfronteiriços, que compõem uma diversidade social e cultural que para além das questões burocráticas devem ser observadas.

Os *Campi* dos Institutos Federais localizados em zona de fronteira podem proporcionar um fluxo de estudantes transfronteiriços promovendo ações de integração entre as instituições de ensino dos países fronteiriços, sendo uma possibilidade que pode contribuir com a qualificação da população fronteiriça, conseqüentemente contribuindo desenvolvimento regional dessas localidades e melhoria da qualidade de vida nas fronteiras.

Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. A Dinâmica das Fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n31/a06v1531.pdf> >. Acesso em 27 dez. de 2018.

BALASSA, B. *Teoria da Integração Econômica*. Lisboa: Livraria Clássica Editora A. M. Teixeira & (Filhos), 1982.

BRASIL. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental da Uruguai para a criação de Escolas e/ou institutos binacionais fronteiriços profissionais e/ou técnicos e para credenciamento de cursos técnicos binacionais fronteiriços, de 1 de abril de 2005. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/decreto/D8455.htm >. Acesso em: 26 dez. de 2018.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*, Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Disponível em: <

<https://docs.ufpr.br/~adilar/SEMIN%C3%81RIOS%202018/Problem%C3%A1tica%20Fronteiras/Programa%20Nacional%20Faixa%20Fronteira.pdf> >. Acesso em: 27 dez. de 2018.

CURCIO, D. da R. Cooperação e Integração na Fronteira Brasil–Uruguai Desafios e Perspectivas na Implantação de Cursos Binacionais de Educação Técnica. Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território, 2014.

DINIS, M. A. P.; MELLO, L. M. de. Cursos binacionais: relatos de uma experiência. Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook, 2015.

FLICK, U. Introdução a Pesquisa Qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ENGELS, F. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Tradução de Leandro Konder. 9ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Educação Profissional e Desenvolvimento. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005. Disponível em: <
http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf >. Acesso em: 07 set. 2016.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Volume 2. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

LEGNANI, A. M.; CURY, M. J. F. A Política de Implantação dos Institutos Federais de Fronteira: um estudo comparado IFSUL-campus Santana do Livramento e IFPR- campus Foz do Iguaçu. In: Olhares interdisciplinares sobre território e as territorialidades em fronteiras. Curitiba: CRV, 2018.

LUCHETTI, L, A. O papel desempenhado pelo estado no estabelecimento de políticas sociais em áreas de fronteira. In: Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2014. Disponível em: <
www.eumed.net/rev/cccs/27/políticas-sociales-fronteras.html >. Acesso em: 04 set. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto Comunista. 4ª ed. Tradução Alvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf > Acesso em: 26 de dez. de 2018.

MARX, K. 1818-1883. O capital: crítica da economia política. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf >. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

NOGUEIRA, R. J. B. Fronteira: Espaço de Referência Identitária? Revista Ateliê Geográfico da Universidade Federal de Goiânia – UFG/IESA. V.1, n.2, Dez/2007, Goiânia-GO, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/3013/3051> > Acesso em: 04 set. 2016.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: Educação Comparada: rotas além-mar. Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martinez (organizadores). São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. In: Fronteiras Culturais: Brasil – Uruguai – Argentina. MARTINS, Maria Helena. (org.). São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

PORTAL MEC. Histórico da Educação Profissional. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf >. Acesso em: 5 set. 2016.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática. 1993.

SILVA, A.; LIMA, P. H. A. O contexto dos Cursos Binacionais na Fronteira Sant’Ana do Livramento-BR/Rivera-UY. In: Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora. /Miguel Angelo Pereira Dinis, Luciano Moura de Mello. Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook, 2015.

SOUZA, S. A. de. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social. São Paulo: Xamã, 2013.

[TCU. Tribunal de Contas da União. Relatório: Auditoria Operacional. Avaliação de Governança de Políticas Públicas. Fortalecimento da Faixa de Fronteira. 2014. Disponível em: < <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A24F99F813014FB44F0D0500F4&inline=1> >. Acesso em: 04 set. 2016.](#)

A Marca Como Elemento Cultural – A Moda Ecológica de Flavia Aranha¹⁹³

La Marca Como Elemento Cultural – La Moda Ecológica de Flavia Aranha

The Brand as a Cultural Element – Flavia Aranha Eco-Fashion

Lana de Araújo Gomides¹⁹⁴

Resumo

Atualmente as marcas podem ser reconhecidas como um elemento cultural de novo gênero, uma vez que promovem sua imagem através de um universo estético. Nesse contexto, as instituições saem em defesa de grandes causas com o intuito de gerar sentido e valores para engajar seu público. Afinal, a hipercultura revela consumidores que almejam um suplemento que possa ajudá-los na construção de suas identidades – e essas têm sido embasadas em princípios estéticos. Assim, o artigo propõe uma análise desse contexto a partir da marca latino-americana “Flavia Aranha” a fim de verificar as relações entre marca e cultura, tendo em vista a valorização de uma arte que leve em consideração saberes não institucionalizados, contrariando uma noção hegemônica de cultura.

Palavras-Chave: arte; cultura popular; hipercultura; saberes tradicionais.

Resumen

Actualmente, las marcas pueden ser reconocidas como un elemento cultural de nuevo género, una vez que promueven su imagen a través de un universo estético. En este contexto, las instituciones salen en defensa de grandes causas con el propósito de generar sentido y valores para involucrar su público. A fin de cuentas, la hipercultura revela consumidores que desean un suplemento que pueda ayudarles en la construcción de sus identidades - y esas han sido basadas en principios estéticos. Así, el artículo propone un análisis de ese contexto a partir de la marca latinoamericana "Flavia Aranha" a fin de verificar las relaciones entre marca y cultura, con vistas a la valorización de un arte que tenga en cuenta saberes no institucionalizados, contrariando una noción hegemónica de cultura.

Palabras claves: arte; cultura popular; hipercultura; saberes tradicionales.

Abstract

Currently the marks can be recognized as a new cultural genre, once that they promote your image through an aesthetic universe. In this context, the institutions come out in defense of big issues with the aim of generating meaning and values to engage your audience. After all, the hiperculture reveals consumers who crave a supplement that can help them in building of their identities - and these have been based on aesthetic principles. Thus, the article proposes an analysis of this context from the Latin American brand "Flavia Aranha" to verify the relationship between brand and culture, with a view to the development of an art that takes into consideration non-institutionalized knowledge, contrary to a hegemonic notion of culture.

¹⁹³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁹⁴ Mestranda em Arte e Cultura Visual; Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás – FAV (UFG); Goiânia, Goiás, Brasil; лана_gomides@hotmail.com.

Keywords: art; hiperculture; popular culture; traditional knowledge.

1. Introdução

É perigoso viajar em busca de história. Se pedirmos ajuda ao primeiro guia desavisado, ele nos entregará um mapa cheio de classificações. Seguir suas instruções parece fácil, afinal, tudo aparenta estar no seu devido lugar: indígenas em suas tribos, os pretos em seus guetos, os camponeses produzindo o alimento que chega a nossa mesa e a indústria produzindo e facilitando o nosso dia a dia. Pode não parecer óbvio, mas essas categorizações estão cheias de armadilhas e são um tanto romantizadas.

Para a jornada não ser tão longa, façamos um recorte nos percursos da cultura popular que tem entrado em contato com a moda hegemônica. Independentemente de qual for esse popular, haverá tensões constantes entre ele e uma cultura dominante que teve seus padrões disseminados graças à história construída pelo olhar eurocêntrico.

A cultura popular não é, num sentido "puro", nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas. Nos estudos da cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com o duplo interesse da cultura popular, o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior (HALL, 2003, p. 248-249).

Pode soar contraditório, mas, para construirmos nossos próprios mapas é necessário desconstruir classificações e visões estereotipadas, tendo em vista que a busca pela compreensão do popular deve ser constante e, por isso, dificilmente se dá por encerrada. A desconstrução acontece através do contato, até porque as interações com os indivíduos de diferentes comunidades são fatores que tendem a nos tirar da zona de conforto ao ampliar nossa visão, que tende a ser limitada.

Assim, por diferentes motivos, pesquisadores, figuras da indústria cultural e consumidores partem em busca do popular e, muitas vezes, seus trânsitos se cruzam. No caso a ser analisado neste artigo temos o encontro de consumidores que buscam, através da moda, construir suas identidades pautadas em princípios (supostamente) éticos e de uma marca – Flavia Aranha – que evidencia sua criação a partir da valorização dos conhecimentos tradicionais e técnicas de agricultores, artesãos e costureiras (o popular do qual esta pesquisa aborda) com os quais ela trabalha. Como diriam Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, “aqui o

comercial se mescla com o cultural, com a arte e a estética” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p.7). Por isso cabe aqui a análise dessa marca, já que as roupas comercializadas na loja advêm de parcerias entre a estilista e grupos populares que bordam, fiam algodão, se utilizam de cascas, folhas e outros elementos naturais para tingir tecidos, entre vários outros hábitos culturais, para criar cores e costuras para as vestimentas.

Essa interação resulta em contribuições significativas para as comunidades? Até que ponto isso pode resultar na perpetuação das produções tidas como tradicionais? Será que a Flavia Aranha atua com uma ideia salvacionista? Essas perguntas não precisam e não devem ser respondidas de imediato. Mas, é importante ter em vista que essas trocas culturais contemporâneas resultam na dissolução de fronteiras “a partir da ruptura de barreiras entre alta cultura e cultura de massa” (RESENDE, 2002, p. 121).

Enquanto Néstor Canclini (1998) e Beatriz Resende (2002) veem essas aproximações a partir de uma perspectiva positiva, há autores do campo da cultura visual que qualificam essas rotas como caminhos um tanto negativos.

Da mesma maneira que se constrói um hipercapitalismo tentacular e globalizado, vemos desenvolver-se o que se pode chamar uma hipercultura, uma cultura-mundo. Ela se define em primeiro lugar pelo fim da separação entre cultura e economia, em segundo lugar pelo significativo desenvolvimento da esfera cultural, em terceiro lugar pela absorção dela pela ordem mercantil. A cultura que caracteriza a época hipomoderna não é mais o conjunto das normas sociais herdadas do passado e da tradição (a cultura no sentido antropológico), nem mesmo o "pequeno mundo" das artes e das letras (a alta cultura); ela se tornou um setor econômico em plena expansão, a tal ponto considerável que se chega a falar, não sem razão, de "capitalismo cultural". (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 68).

Claro, há que se tomar o cuidado para não cair na romantização dessas relações, que podem conter níveis de conflitos. No entanto, é possível visualizar certa conquista de espaço por parte do popular. Nesse ponto, Canclini (1998) levanta reflexões acerca das trocas entre o povo e a indústria apontando contribuições significativas da hegemonia para a perpetuação dos artesanatos. Isso não quer dizer que a cultura dos artesãos permanecerá a mesma. Pelo contrário, suas produções se transformam a partir desse contato e sobrevive, derrubando o discurso comum de que a cultura do povo possui o destino fatídico de “cair por terra”.

Mas o que já não se pode dizer é que a tendência da modernização é simplesmente provocar o desaparecimento das culturas tradicionais. O problema não se reduz, então, a conservar e resgatar tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como

estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade. (CANCLINI, 1998, p. 218).

Nesse contexto, como se apresenta essa hipercultura abordada por Lipovetsky e Serroy (2011)? Por que esses consumidores buscam esse contato com os saberes populares através da moda? Caso os agricultores, os artesãos e as costureiras, que trabalham com a Flavia Aranha, não tivessem essa relação com a marca, as pessoas que consomem essa moda sustentável se importariam em saber da existência de seus trabalhos? O presente artigo intenciona se aproximar dessas questões evidenciando essa relação que se desemboca num emaranhado constituído por marcas e consumidores sustentáveis e produtores (detentores do saber popular).

2. Traçando rotas: a viagem começou

Na sociedade em geral, há muito que o consumo não é feito apenas para o suprimento das necessidades básicas humanas e passou a atuar como uma ferramenta de construção de identidades - não é por acaso que elas têm sido reformuladas, constantemente, sobre princípios estéticos, e não éticos. O contexto da moda é o espaço em que mais se sente o consumo como uma forma de revitalizar o sentido da própria vida. As pessoas se transvestem dos valores (raciais, éticos, a favor do meio ambiente, entre outros) vendidos pelas marcas, sendo que, fazer parte de um nicho que apoia determinada causa pode ser um indicativo de *status*.

Daí em diante, a marca pretende-se global e cultural, criadora de um universo de vida, de um estilo de vida global. Estamos na época em que criar produtos já não basta: é preciso criar uma identidade ou uma cultura de marca por meio do marketing, do superinvestimento publicitário e da hipertrofia da comunicação [...] Pois o que o hiperconsumidor compra em primeiro lugar é a marca, e com ela um suplemento de alma, de sonho e de identidade. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 95).

Quando a estilista Flavia Aranha começou a planejar seu negócio, ela diz ter tido a percepção de que precisaria construir uma rede de fornecimento que não fosse óbvia¹⁹⁵. Sua tentativa precisava estar centrada em novas alternativas que apoiassem causas. Há uma exigência de comunicação em que as marcas devem estar atentas a uma procura de novidades e cultura por parte do hiperconsumidor, o que proporciona uma mescla de arte, moda e

¹⁹⁵Informação retirada do blog da loja. Disponível em: <<http://flaviaaranha.com/new-blog/2017/4/6/nossa-loja-de-matria-prima>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

comercial (LIPOVETSKY e SERROY, 2011). Eis que surge um elemento cultural de novo gênero.

Consequentemente, a moda assume uma de suas funções mais preponderantes: representar o indivíduo que está em busca de sentimento de inclusão em determinada causa ou grupo. Quem opta por vestir Flavia Aranha conhece os valores da marca e assume a identidade de consumidor consciente que, nesse caso em específico, valoriza o processo produtivo entremeado por saberes e tradições fazendo com que as memórias desse povo possam resultar em visibilidade e retorno financeiro. Não sabemos até que ponto a afirmação anterior se confirma e se o capital gerado a essas comunidades são compatíveis ao seu merecimento ou se está próximo aos ganhos da marca – o que, na maioria dos casos, seria pouco provável por uma série de motivos. A questão que vem ao caso é: será que esse hiperconsumidor ao mesmo tempo em que se simpatiza com a causa não cria fronteiras a partir do momento em que ele precisa de uma marca para fazer essa ponte?

“O popular é nessa história o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado [...] ‘incapazes’ de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos” (CANCLINI, 1998, p. 205). Calma! As artesãs do Vale do Urucuia (MG)¹⁹⁶ sabem muito bem de onde vem a técnica artesanal de tecelagem que costura as roupas dos sujeitos que vestem Flavia Aranha. É certo que Canclini faz essa abordagem para falar da visão construída pelos cânones europeus – e isso não quer dizer que ele concorde com tal posicionamento. Mas, utilizemos esse pensamento hegemônico para provocação: não seria instigante visualizar o consumidor como o viajante incapaz de conhecer a fundo a causa a qual se propõe a “fazer parte”?

Ao mesmo tempo, na tentativa de romper com a ideia de que o popular é resgatado, mas não é conhecido (CANCLINI, 1998), Flavia Aranha afirma entregar um consumo consciente do processo de manufatura e que valoriza a memória dos produtores, e não somente o produto final. Se for para pensar em categorizações, a marca se classifica nos moldes da moda hegemônica. Afinal, para receber a alcunha de estilista, Flavia Aranha teve que passar pelo sistema acadêmico e, de acordo com os padrões, seu saber é legitimado. Há um senso comum que tende a criar uma separação entre artista e artesão designando o primeiro como um inovador

¹⁹⁶ Grupo de artesãs que tem parceria com Flavia Aranha para a produção de peças especiais em xinil. Disponível em: <<http://flaviaaranha.com/new-blog/2017/7/14/pau-brasil-o-nosso-vermelho>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

capaz de construir algo único. Já o segundo seria a pessoa que, a partir de métodos tradicionais e manuais, se atém mais ao mero produzir, sem inovação. O que significa, então, a mescla de trabalhos entre Flavia Aranha e os grupos produtores tradicionais? Para o olhar hegemônico, o produto final desse encontro seria deturpado? Do outro lado, será que hiperconsumidores estão vestindo a causa consciente porque alguém, que possui um lugar de fala tido como dominante, determinou a importância dessa atitude?

“Até mesmo dentro do mesmo período cultural uma mesma obra pode funcionar tanto como arte popular quanto como arte maior, dependendo da maneira que é interpretada e apropriada pelo público” (SHUSTERMAN, 1998, p.100). Engraçado é que a moda “passa”, certo? Há quem carregue consigo as causas pelas quais luta pelo resto da vida. Mas não podemos perder de vista aquele hiperconsumidor “sustentável” que se apropria dos ideais para obter *status*. Chega um momento em que ele vai “lavar as mãos” e procurar outra “tribo”. Esse tipo de contato conseguiu chegar a algum tipo de desconstrução?

Como se dá essa relação entre a marca Flavia Aranha e os grupos produtores? Que tipo de informação sobre os aspectos dessa cultura popular o consumidor tem acesso? Afinal, quais são os benefícios para todos os passageiros que embarcam nessa viagem?

3. Conhecendo os passageiros

A Flavia Aranha é uma marca brasileira com loja física na cidade de São Paulo cuja premissa básica é a produção e venda de roupas com design atemporal e tingimento natural.

No menu do site que contém informações sobre a marca, há o seguinte fragmento:

Além de vestir a roupa é também registro de seu processo produtivo, que revela uma trama preciosa de saberes, tradições e improvisos, urdidos na produção artesanal. Ater-se a essa memória é valorizar não só o produto final, como também seus materiais e especialmente, quem o produziu. (ARANHA, 2018. Disponível em: <<http://flaviaaranha.com/atelie/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.).

Adentrando nas postagens do blog não é difícil encontrar registros do contato da marca com diversas figuras da chamada cultura popular. Em relação à figura 1, Flavia Aranha conta sobre a viagem – agora, no sentido literal da palavra – que fez à Unaí (MG)

com o intuito de estabelecer contato com a tradição ancestral cultivada pelas artesãs da região. Com o algodão em mãos, essas mulheres fiam, tingem (com folhas, cascas, e raízes do bioma do Cerrado) e finalizam o trabalho com tecelagem artesanal e bordado livre – cujo tema é a cultura local. A coleção de acessórios da marca advém dessa produção.



Figura 1 – Produção de tecidos em tear artesanal no Vale do Urucuia

Fonte: Blog Flavia Aranha, 2017

Vasculhando um pouco mais é possível ver a relação da marca com artesãs da Linha Nove, grupo formado por mulheres pertencentes às comunidades Favela da Linha, Favela do Nove e Cingapura Madeirite. Seus bordados deram início ao Instituto Acaia e juntas elas conseguiram mais autonomia podendo gerar uma complementação para a renda familiar.

Mas, o que mais chama a atenção entre as várias relações listadas no blog é o Projeto Circular - ideia que surgiu com o intuito de repensar o consumo na sociedade atual. As clientes levaram à loja uma peça da marca em bom estado e, assim, tiveram desconto em alguma roupa nova da coleção. Com as peças arrecadadas, Flavia Aranha fez um brechó on-line. Segundo informações do blog, cem por cento da renda gerada foi direcionada a projetos socioambientais que são ligados aos grupos produtores que trabalham com a marca.

Ao passo que Flavia Aranha tem uma iniciativa de retorno a essa cultura popular, a contrapartida por parte dos clientes não parece competir de igual para igual. Nos primeiros três meses de existência do projeto apenas 35 peças foram arrecadadas. Considerando o

fato de a loja possuir 25,4 mil seguidores na rede social Instagram, a devolutiva por parte dos consumidores não parece um pouco lenta? Sim, há alguns fatores que podem intervir nesse número – alguns perfis são de concorrentes e outros de pessoas que não compram efetivamente. Ainda assim, convém indagar: será que os seguidores que estão ali só para “olhar” estabelecem algum tipo de contato com o popular que possa fazer com que eles conheçam esse povo de fato? Seria a oportunidade para o consumidor saber da existência desses grupos e ele mesmo estabelecer pontes? Ou ele não se importa porque, afinal, deixar curtidas na página já o deixa com a consciência tranquila?

Inclusive, Flavia Aranha dá oportunidade para as pessoas terem contato com esses saberes que não são institucionalizados ao compartilhar os conhecimentos adquiridos com o povo através de oficinas e workshops em seu ateliê. A figura 2 trata de uma publicação no perfil da loja falando sobre os cursos de Impressão Botânica, Tingimento Natural com ingredientes nativos brasileiros e Tingimento Natural com Pau-Brasil. Isso pode ser considerado uma via de acesso a esses saberes mesmo quando o indivíduo não tem o intuito de se tornar um consumidor da marca.



Figura 2 – Post no Instagram para divulgação de cursos

Fonte: Perfil do Instagram Flavia Aranha, 2018

A marca demonstra preocupação acerca do processo de construção de identidades do povo brasileiro, um aspecto que fica mais evidente quando traz em suas roupas o resíduo do Pau-Brasil. Nesse sentido, valoriza a preservação de histórias e memórias que são levadas aos seus consumidores. Na figura 3, por exemplo, tem-se o registro de um trabalho desenvolvido com as bordadeiras do Coletivo Marista. Os vários encontros proporcionados

por esse projeto trouxeram a essência do trabalho manual. No blog, foi registrado: “Foram vários encontros em nosso jardim. Tardes de pontos, pespontos, histórias, memórias. Entender o papel do trabalho manual, sob uma perspectiva plural, e nesse caso, pelo bordado, é enriquecedor e inspirador” (ARANHA, 2018).

A bordadeira Lilian menciona sentir falta da permissividade de acesso a grandes marcas ou estilistas nos projetos sociais que lidam com grupos produtivos e que os trabalhos que eles encontram não valorizam a mão de obra artesanal. Já Flavia Aranha parece escapar daquela atitude salvacionista ao estudar e investigar o popular, respeitando



e compartilhando suas memórias.

Figura 3 – Bordadeira do Coletivo Marista

Fonte: Blog Flavia Aranha, 2017

Renato Ortiz em sua obra “Românticos e Folcloristas: cultura popular” aborda que nos séculos 17 e 18 o processo de interação cultural inter-classes não era simétrico, uma vez que a elite participava da tradição do povo, mas este não partilhava de seu universo (ORTIZ, 1992). Com o caso da marca em análise, teríamos uma mudança de perspectiva? Afinal, preocupar-se em definir o que é e o que não se encaixa como “popular”, aproveitar a produção desse grupo para embasar um tom nacionalista e fazer com que isso sirva de engrenagem para o desenvolvimento de algo “maior” para a elite sem estudar o artesão de fato, mas, apenas o que ele produz, provavelmente não é o melhor caminho a ser tomado para o estudo da cultura popular. Essas atitudes silenciam e não geram trânsitos pertinentes

para nenhum lado, fazendo com que os grupos produtores permaneçam como espectadores de um sistema da arte excludente e os estudos não saiam de uma encenação, como diria Canclini (1998).

Ao que parece, Flavia Aranha intenciona andar lado a lado com cultura popular, sendo que as comunidades têm uma contrapartida financeira e de valorização de suas memórias e tradições. Quanto aos consumidores, fica a critério deles um aprofundamento nessas relações. Talvez, sua maior contribuição possa ser o fato de optar por essa moda em detrimento de outras marcas que não se prestam a esse tipo de trabalho social. Mas, é provável que nem todos os clientes busquem a marca defendendo uma causa sustentável, e sim um estilo que lhe pareça esteticamente prazeroso já que advém de uma estilista com certo renome.

Como já foi dito, nem tudo pode ser romantizado.

4. Conclusões

Como diria Ortiz, são os intelectuais que definem a legitimidade do que seria, ou não, popular na maioria das vezes (ORTIZ, 1992). Não poderia me despedir desse trecho da viagem sem deixar claro que, querendo ou não, faço parte do sistema acadêmico de ensino no campo da cultura visual, o que com certeza influencia minha visão sobre o assunto. Do meu lugar de fala, acabo determinando os grupos compostos por agricultores, artesãos e costureiras como populares. Reconheço que algumas categorizações foram necessárias para estabelecer a comunicação aqui empreendida. Mas, a viagem no estudo da cultura popular não encerra aqui e ainda tomarei diferentes rotas.

Contudo, neste breve passeio, pode-se dizer que há uma tentativa, em meio ao caos do consumismo, de estabelecer conexões válidas com o povo que mantém seus saberes, tradições e memórias arraigados em seus afazeres. Ainda que não seja possível concluir se há conflitos entre a marca Flavia Aranha e seus parceiros produtores, é possível perceber uma devolutiva de sua parte para as comunidades com as quais ela trabalha, seja no quesito de visibilidade ou econômica. Também, a memória coletiva é transmitida, o que é crucial para a resistência de um povo (WALSH, 2013).

Claro, ainda há o que ser feito. Por que não há o incentivo de contato real entre os populares e seus clientes (algo que vá além dos relatos no blog)? Clientes que, aliás, saem de viagem sem revisar as condições do veículo. Há interesse na causa, mas, o contato direto não é

evidenciado – não houve nenhum comentário, por parte dos consumidores, durante as pesquisas para a escrita deste trabalho que demonstrasse interesse numa aproximação com os grupos que vá além dos cursos oferecidos pela própria Flavia Aranha. Mas, quem sabe isso seja encontrado numa próxima excursão?

Referências

Blog Flavia Aranha. Disponível em: <https://www.flaviaaranha.com/>. Acesso em: 20 julho 2018.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998. (Obra completa)

HALL, Stuart. *Notas sobre a desconstrução do popular*. In: HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 247- 264. (Capítulo de livro)

Instagram Perfil Flavia Aranha. Disponível em: <https://www.instagram.com/flaviaaranha/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 julho 2018.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obra completa)

ORTIZ, Renato. *Românticos e Folcloristas: cultura popular*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1992. (Obra completa)

RESENDE, Beatriz. *Ruídos da música popular*. In: RESENDE, Beatriz. *Apontamentos de crítica cultural*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Fundação Biblioteca Nacional, 2002, p. 121-169. (Capítulo de livro)

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998. (Obra completa)

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. (Obra completa)

Possibilidades *Outras* para (re)Pensarmos a Representação do Imaginário Sobre o Sujeito Negro no Ensino Brasileiro¹⁹⁷

Posibilidades Otras para (re) Pensar la Representación del Imaginario Sobre el Sujeto Negro en la Enseñanza Brasileña

Possibilities Other for (re) Thinking about the Representation of the Imaginary on the Black Subject in Brazilian Teaching

Profa. M.^{da} Gilmara de Souza de Brito¹⁹⁸

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira¹⁹⁹

Resumo

Este trabalho trata-se de um resumo expandido da pesquisa que está sendo desenvolvida como dissertação para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC/UEMS-UUCG, pesquisa na qual estamos tomando a partir dos Estudos Pós-Coloniais, Estudos Subalternos, Estudos Culturais e Estudos de Cultura para questionarmos a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio em nosso país, para (re)pensarmos a representação do imaginário sobre o sujeito negro no ensino brasileiro. Tomaremos de nosso lócus enunciativo para fazermos emergir possibilidades *outras* para (re)pensarmos esse imaginário, pois, vivemos em uma sociedade que sofreu processo de colonização e, de acordo com o pensamento Moderno/Colonial que se emergiu nesse contexto histórico, fomos relegados à marginalização e à subalternidade, cabendo para nós a (im)posição de “resto” do mundo nas fronteiras que dividem os centros de poder (Europa e Estados Unidos) do “fim do mundo” (América Latina). A nossa proposta não é trazer novas metodologias ou “ensinar” professores a lecionarem suas aulas, pois cansamos destas perspectivas que querem, através de metodologias, apontarem como “fazer” educação em nosso país. Queremos fazer emergir a tomada de consciência, para (re)pensarmos o nosso local nesse projeto global instaurado hoje em nossa sociedade, que nada mais é que uma neocolonização, que tem como modelo sociedades europeias e norte americanas, para que possamos (re)pensar possibilidades *outras* de posição no mundo. E, a partir destas perspectivas, faremos discussões bibliográficas embasadas em Bessa-Oliveira, Bhabha, Canclini, Freire, Hall, Hissa, Mignolo, Spivak e tantos outros, que se debruçam nas perspectivas teóricas apontadas e que emergem dos locais que sofreram tal processo histórico e que se “encaixam” dentro destas perspectivas como o “resto” do mundo.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Fronteiras; Lei 10.639/2003; Pós-Colonial.

¹⁹⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

¹⁹⁸ Mestranda no PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2010). É membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. E-mail: profgilmarabrito@hotmail.com.

¹⁹⁹ Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP. marcosbessa2001@gmail.com.

Resumen

Este trabajo se trata de un resumen ampliado de la investigación que se está desarrollando como disertación para el Programa de Postgrado Maestría Profesional en Educación/PROFEDUC/UEMS-UUCG, investigación en la que estamos tomando partir de los Estudios Poscoloniales, Estudios Subalternos, Estudios Y en el caso de que se produzca un cambio en las condiciones de vida de las personas, brasileño. Tomemos de nuestro locus enunciativo para hacer emerger otras posibilidades para (re)pensar en ese imaginario, pues, vivimos en una sociedad que sufrió proceso de colonización y, de acuerdo con el pensamiento Moderno/Colonial que se emergió en ese contexto histórico, fuimos relegados a la marginación y la subalternidad, correspondiendo para nosotros la (im)posición de “resto” del mundo en las fronteras que dividen los centros de poder (Europa y Estados Unidos) del “fin del mundo” (América Latina). Nuestra propuesta no es traer nuevas metodologías o “enseñar” a profesores a enseñar sus clases, pues cansamos de estas perspectivas que quieren, a través de metodologías, apuntar como “hacer” educación en nuestro país. Queremos hacer emerger la toma de conciencia, para (re)pensar en nuestro lugar en ese proyecto global instaurado hoy en nuestra sociedad, que nada más es que una recolonización, que tiene como modelo sociedades europeas y norteamericanas, para que podamos (re)pensar otras posibilidades de posición en el mundo. Y a partir de estas perspectivas, haremos discusiones bibliográficas basadas en Bessa-Oliveira, Bhabha, Canclini, Freire, Hall, Hissa, Mignolo, Spivak y tantos otros, que se inclinan en las perspectivas teóricas señaladas y que emergen de los locales que sufrieron tal proceso histórico y que se “encajan” dentro de estas perspectivas como el “resto” del mundo.

Palabras clave: Cultura Afro-Brasileña; Fronteras; Ley 10.639/2003; Post-Colonial.

Abstract

This work is an expanded summary of the research that is being developed as a dissertation for the Postgraduate Program in Professional Education in Education / PROFEDUC / UEMS-UUCG, research in which we are taking from the Postcolonial Studies, Subaltern Studies, Cultural Studies and Culture Studies to question Law 10.639 / 2003 that makes teaching about Afro-Brazilian History and Culture compulsory in primary and secondary schools in our country, in order to (re) think the representation of the imaginary about the black subject in Brazilian education. We will take from our enunciative locus to make other possibilities emerge to (re) think this imaginary, because we live in a society that underwent colonization process and, according to the Modern / Colonial thought that emerged in this historical context, we were relegated to marginalization and subalternity, falling to us as the "rest" of the world on the frontiers that divide the centers of power (Europe and the United States) from the "end of the world" (Latin America). Our proposal is not to introduce new methodologies or to "teach" teachers to teach their classes, because we are tired of these perspectives that, through methodologies, aim to "do" education in our country. We want to raise awareness, to (re) think our place in this global project established today in our society, which is nothing more than a neocolonization, modeled on European and North American societies, so that we can (re) think possibilities of position in the world. And from these perspectives, we will make bibliographic discussions based on Bessa-Oliveira, Bhabha, Canclini, Freire, Hall, Hissa, Mignolo, Spivak and many others, that focus on the theoretical perspectives pointed out and that emerge from the places that underwent such historical process and that they "fit" within these perspectives as the "rest" of the world.

Keywords: Afro-Brazilian Culture; Borders; Law 10.639 / 2003; Post-Colonial.

1. Introdução

Este resumo expandido trata de apresentar uma prévia da pesquisa que está sendo desenvolvida para dissertação de mestrado, que pretendemos defender em março de 2019. A pesquisa maior na qual este resumo está vinculado tem por interesse questionar a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o currículo escolar nos ensinos fundamental e médio. Temos também por objetivo com a pesquisa demonstrar que o sistema educacional brasileiro, ancorado em leis,

ainda está descontextualizado da formação cultural brasileira e do reconhecimento e valorização da cultura afro, pois continuamos convivendo com as mazelas do preconceito, da discriminação e do racismo, mesmo após diversas lutas, movimentos e a implantação de leis que tentam barrar tais mazelas e propõem novas perspectivas sociais e educacionais para mudarmos a realidade com a qual convivemos.

O nosso questionamento está em apontarmos que precisamos ir além de leis escritas, pois através das constatações nas bibliografias pesquisadas, compreendemos que as mazelas do preconceito, da discriminação e do racismo estão presentes em nós há muito tempo, muito antes de estarmos nessa sociedade. Elas advêm do processo de colonização pelo qual sofremos e continuam a permanecer entre nós como se a colonização ainda estivesse viva, porém, elas habitam agora o nosso imaginário, transformando-se em atitudes.

E para mudarmos essa dura realidade, precisamos de transformações em nossa consciência. Primeiramente o reconhecimento de que somos sujeitos colonizados e que habita em nós os resquícios do processo de colonização, a partir daí, poderemos lutar para a busca da transformação em nós e na sociedade.

A pesquisa completa que é o texto dissertativo do citado programa de Pós-Graduação, traz profundas reflexões a partir das bibliografias pesquisadas sobre tal temática. Aborda a realidade da Educação brasileira e das legislações, bem como da atual situação do negro em nossa sociedade, principalmente em Mato Grosso do Sul/Campo Grande, que é o lócus de enunciação de onde erige o nosso discurso e traz discussões pertinentes relacionadas a busca pelo enfrentamento e superação de nossa realidade enquanto sujeitos colonizados e relegados à marginalidade.

Para este trabalho aqui apresentado, seremos específicos em fazermos uma breve reflexão sobre como o sujeito negro “habita” o imaginário daqueles que estão no âmbito da educação brasileira, e que possamos, a partir daí, traçarmos novas reflexões e mudanças de atitudes para enfim conquistarmos uma sociedade justa e democrática, superando a sociedade excludente na qual vivemos.

Para argumentarmos estas questões, estamos nos embasando principalmente em Quijano (2002) e Mignolo (2003) a partir do que foi denominado de *colonialidade do poder*, e sobre a *diferença colonial*, *gnose liminar* e o *pensamento descolonial* apontados por Walter D. Mignolo (2003, 2008). Através destas bibliografias estamos “justificando” o porquê de

vivermos ainda em uma sociedade que discrimina seus sujeitos, e, a partir de Hall (2016) compreendemos de que forma essa discriminação habita o nosso imaginário.

E, a partir de tais argumentações epistemológicas, buscamos também apontar possibilidades *outras* (teóricas e práticas) para além da implementação de leis, procurando, assim, transpor as mazelas sociais que insistem em permanecer em nosso meio, para, conseqüentemente, conquistarmos uma sociedade mais justa e que busca o fim do preconceito, do racismo e da discriminação, a partir da tomada de consciência de seus sujeitos.

2. A Colonialidade do Poder e o Imaginário do Sujeito Negro no Ensino Brasileiro

Nós, sujeitos latino-americanos e brasileiros, somos oriundos de uma sociedade que sofreu o processo de colonização a partir do advento da Modernidade. Período em que a Europa subjogou os povos não-europeus, impondo como afirmação de que ela era detentora do poder e da civilização, e ainda, de que os outros povos, se quisessem chegar à condição de civilizados, deveriam segui-la, imitando suas práticas, seus costumes e convertendo-se às mesmas crenças europeias.

A partir desse processo, formamos a nossa identidade sócio-histórico-cultural marcada pelo pensamento Moderno/Colonial, afirmando que todo aquele que não é europeu, é incivilizado, deixando entre os sujeitos sociais colonizados o que Quijano denominou de *colonialidade do poder*, que é “[...] a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social;” (QUIJANO, 2002, p. 4) e que também é afirmada por Mignolo (2003) ser a causa marcante para a *diferença colonial*, que é a noção de hierarquização entre os sujeitos, que, para o pensamento Moderno/Colonial, todo o sujeito que não se encaixava no padrão europeu, branco, macho, fálico e hétero, estava abaixo na hierarquia social.

Para Mignolo, “A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2003, p.10), ou seja, o Brasil, território pelo qual sofreu o processo de colonização, é um local geográfico marcado pela diferença colonial. E esta é a característica marcante para nos (re)pensarmos como sujeitos herdeiros desse processo, e compreendermos que, através dele, hierarquizamos sujeitos, discriminando-os e marginalizando-os, excluindo da/na sociedade todos aqueles que não se encaixam dentro dos padrões (im)postos por tal processo.

E, a partir das mazelas herdadas pela colonização, estamos lutando em busca de transformações sociais para termos uma sociedade justa e igualitária, sem preconceitos, racismo e discriminação. Prova disso é a própria criação da Lei 10.639/2003 que tem como objetivo garantir o reconhecimento da cultura afro-brasileira para o enriquecimento de nosso país, a partir de sua redação que menciona:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Nos fazendo compreender que os sujeitos negros estão emergindo em nossa sociedade e lutando pelos seus direitos de reconhecimento e pertença, e proporcionando alterações em nossa sociedade.

Porém, partimos da ideia de que mesmo que as leis garantam na teoria a igualdade, a desigualdade está além, pois, ela habita a mente dos sujeitos sociais, assim como afirmou Hall que “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20). Ou seja, precisamos ir além de leis escritas, precisamos de tomada de consciência de nosso local enquanto sujeitos colonizados, precisamos (re)pensar nossas práticas e atitudes, tanto na educação quanto fora dela.

E, partindo destas perspectivas, essa pesquisa surge para (re)analisar nosso processo de ensino, as suas estruturas e suas práticas, principalmente no lócus de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, que é de onde ela se erige. Não queremos jamais questionar as boas intenções das leis, porém, acreditamos que precisamos de possibilidades *outras*, nas teorias e

nas práticas, para não repetirmos mais a colonialidade do poder que insiste em nos manter sob a égide do preconceito, do racismo e da discriminação.

Dentro do que Mignolo (2003, 2008) sugere, a partir da *gnose liminar* e do pensamento descolonial, que é o surgimento de epistemologias *outras*, próprias do território latino-americano, marginalizado pelo pensamento moderno/colonial, propomos tais epistemologias locais para fazermos emergir as vozes silenciadas pelo pensamento colonial. Queremos propor práticas, teorias, epistemologias e possibilidades *outras* para (re)analisarmos, (re)pensarmos, (re)contarmos e (re)significarmos nossa história, cultura, arte e produção de saberes e conhecimentos, para assim buscarmos a valorização dos sujeitos negros em nossa sociedade.

Buscaremos, então, a partir de Edgar César Nolasco e Marcos Antônio Bessa-Oliveira, teóricos, pesquisadores, professores universitários e que erigem seus discursos do/no lócus da pesquisa, as bases para justificarmos e afirmarmos a *gnose e o pensamento liminar* que propõe Mignolo.

A partir das pesquisas de Nolasco (2013), embasadas em Mignolo (2003), ele busca fazer emergir o que denominou de teoria pós-crítica (crítica da crítica dos centros), crítica subalternista ou ainda crítica *fronteriza*/fronteira, que são epistemes locais, que tratam de fazer reverberar a nossa própria história, sem que outros (centros do poder) o façam. Complementando também com as propostas de Bessa-Oliveira (2017), que nos apresenta as *Biogeografias – bios* (o sujeito do lugar), o *geo* (o lugar de onde esse sujeito erige seu discurso) e *grafias* (as diferentes produções e práticas culturais desses sujeitos e lugares) – e os Estudos de Culturas, no caso, epistemes locais que (re)pensam os sujeitos, lugares e histórias próprios de nosso lócus enunciativo, propondo, dentro das fronteiras marginalizadas o (re)pensar dos contextos em que vivemos, numa prática contra a colonialidade do poder.

E assim, baseada nessas perspectivas, a pesquisa que se tornará dissertação, propõe novos rumos epistemológicos para compreendermos a nossa sociedade, nos (re)conhecermos em nossa condição de marginalidade, para então lutarmos na busca pela descolonização do pensamento, da educação, das práticas sociais e dos sujeitos. Assim, poderemos seguir na busca pela valorização de nossa história e cultura que foram relegadas às margens, para nos (re)conhecermos enquanto sujeitos produtores de História, Arte, cultura, saberes e conhecimentos, e merecedores de valorização, não numa perspectiva hierarquizante e vertical,

mas na horizontalidade, em que nenhum sujeito ou cultura seja mais ou menos importante do que outros.

3. Conclusões

Não queremos apontar supostos erros e acertos, nem mesmo mostrar como se “faz educação”, queremos levar os envolvidos no nosso processo de ensino à reflexão. Para que assim, possamos caminhar em busca da transposição das barreiras que insistem em nos manter sob a colonialidade do poder.

Queremos fazer reverberar a nossa voz enquanto sujeitos marginalizados pelo processo de colonização. E acreditamos que o processo educacional é um caminho para tal feito. Através dele, com a tomada de consciência de seus sujeitos, poderemos caminhar em busca da descolonização de nosso imaginário/mentalidade, buscando não olhar para o sujeito negro a partir do olhar colonizador, que só via naquele sujeito o escravo, o serviçal e o primitivo.

Ir além é transpor as barreiras da colonização, e (re)conhecer que o negro aqui também produziu e ainda produz história, cultura, arte, conhecimento e saberes, tanto quanto qualquer outra cultura, e que merece o verdadeiro reconhecimento, para além de leis escritos, mas na prática, no dia a dia e no sentimento de pertença.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco dos. *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 17-28.

_____. “Biogeografias Como Episteme Local: Fronteiras Platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)”. In: Bessa-Oliveira, Marcos Antônio. NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco do. *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 29-63.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > Acesso em: 17 dez. 2018.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

_____. *Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

NOLASCO, Edgar César. *Perto do Coração Selbaje da Crítica Fronteriza*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, globalização e democracia*. Revista Novos Rumos, v. 17, n° 37, p. 4-25, maio. /ago. 2002.

Plurilinguismo e Pluriculturalidade: abordagem humanística²⁰⁰

Plurilinguismo y Pluriculturalidad: abordaje humanística

Plurilingualism and Pluriculturality: humanistic approach

Millene Barros Guimarães de Sousa²⁰¹

Resumo

Esta proposta de trabalho fundamenta-se no projeto de pesquisa em vigência no Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Quedas do Iguaçu, no qual atuo como coordenadora, intitulado “Plurilinguismo e Pluriculturalidade: viver, experienciar e ser”. Esse projeto surge da percepção da importância de práticas pedagógicas nas aulas de línguas, materna e estrangeira, voltadas à promoção do saber-fazer e saber-ser do discente em que ele se situe em seu próprio mundo e nos espaços sociais, políticos e culturais de forma crítica e significativa. Os conceitos plurilinguismo e pluriculturalidade convivem no mesmo espaço, principalmente, quando se lança o olhar à realidade escolar heterogêneo, no que tange ao ambiente cultural e linguístico. Ratifica-se a relevância do desenvolvimento de ações que toquem na questão da pluralidade, seja ela cultural, linguística, socioeconômica, étnica, racial, sexual ou política, para que o aprendizado das línguas se torne eficaz, promovendo para um ambiente solidário e democrático. Assim, esse projeto contempla a temática língua, no viés teórico da pluralidade, a fim de que o discente compreenda o conceito língua como uma esfera social, cultural, política, contribuindo para sua vivência, experiência e formação identitária e cidadã na compreensão da sua realidade linguística-cultural materna e variedades, assim como, a realidade linguística cultural de línguas estrangeiras. Este texto apresenta um relato de experiência nos primeiros passos de implementação do projeto com uma proposta relacionada à política para mulheres, desenvolvida no projeto citado, em que o diálogo plural, o respeito à diversidade e a promoção de práticas que proporcione a criticidade do aluno são pilares dessa experiência vivenciada.

Palavras-Chave: Pluralidade; Plurilinguismo; Pluriculturalidade; Educação humanista; Sociedade.

Resumen

Esta propuesta de trabajo surge del proyecto presente en Instituto Federal de Paraná, Campus Avançado Quedas do Iguaçu, que soy coordinadora, llamado “Plurilingüismo y Pluriculturalidad: vivir, disfrutar y ser”. Ese proyecto surge de la percepción de la importancia de prácticas pedagógicas en las clases de lenguas materna y extranjera, que plantea la promoción del saber-hacer y saber-ser del alumno en que él se situó en su propio mundo y en los espacios sociales, políticos y culturales de manera crítica y significativa. Los conceptos plurilingüismo y pluriculturalidad conviven en los mismos espacios, principalmente, cuando se lanza la mirada a la realidad escolar heterogénea, en lo que se refiere al ambiente cultural y lingüístico. Se ratifica la relevancia del desarrollo de acciones que toque la cuestión de la pluralidad, ya sea cultural, lingüística, socioeconómica, étnica, racial, sexual o política, para que el aprendizaje de las lenguas se haga eficaz, a promover a un ambiente solidario y democrático. Así, este proyecto contempla la temática lingüística, en el enfoque teórico de la pluralidad, a fin de que el alumnado comprenda el concepto lingüístico como una esfera social, cultural, política, contribuyendo a su vivencia, experiencia y formación identitaria y ciudadana en la comprensión de su realidad lingüística-cultural materna y variedades, así como la realidad lingüística-cultural de lenguas extranjeras. Este texto presenta un relato de experiencia en los primeros caminos en la implementación de la propuesta con la acción relacionada a la política para mujeres, desarrollada en el proyecto citado, en que el dialogo plural, el respeto a la diversidad y la promoción de prácticas que proporcione la criticidad del alumno son pilares en esta experiencia.

²⁰⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁰¹ Mestre em Letras; Instituto Federal do Paraná - IFPR; Quedas do Iguaçu, Paraná; Brasil; millene.guimaraes@ifpr.edu.br.

Palabras claves: Pluralidad; Plurilingüismo; Pluriculturalidad; Educación humanista; Sociedad.

Abstract

This work proposal comes from the project present in the Federal Institute of Paraná, Campus Avançado Quedas do Iguaçu, which I am a coordinator, called "Plurilingualism and Pluriculturalism: living, experiencing and being". This project arises from the perception of the importance of pedagogical practices in the mother and foreign language classes, which raises the promotion of the know-how and know-how of the teacher in which he placed himself in his own world and in social spaces, politically and culturally in a critical and meaningful way. The concepts plurilingualism and pluriculturalism coexist in the same spaces, mainly, when you look at the heterogeneous school reality, in what refers to the cultural and linguistic environment. The relevance of the development of actions that touch on the question of plurality, whether cultural, linguistic, socioeconomic, ethnic, racial, sexual or political, is confirmed so that the learning of languages becomes effective, contributing to a supportive and democratic environment. Thus, this project considers the linguistic theme, in the theoretical approach of plurality, so that the students understand the linguistic concept as a social, cultural, political sphere, contributing to their experience, experience and identity and citizenship formation in the understanding of their maternal linguistic-cultural reality and varieties, as well as the linguistic-cultural reality of foreign languages. This text presents an account of experience in the first paths in the implementation of the project with the action related to the policy for women, developed in the aforementioned proposal, in which plural dialogue, respect for diversity and the promotion of practices that provide the criticality of the student are pillars in this experience.

Keywords: Plurality; Plurilingualism; Pluriculturalism; Humanist Education; Society.

1. Introdução

O presente trabalho relata as experiências do projeto “Plurilinguismo e Pluriculturalidade: viver, experienciar e ser”, que acontece no Instituto Federal do Paraná Campus Avançado Quedas do Iguaçu, desde março de 2018, com previsão de término, em julho de 2019, principalmente, a experiência da proposta “Pluralidade social: uma abordagem humanística as políticas para mulheres”, integrada ao projeto citado.

O projeto surge da percepção da importância de práticas pedagógicas nas aulas de línguas, materna e estrangeira, voltadas à promoção do saber-fazer e saber-ser do discente, em que ele se situe em seu próprio mundo e nos espaços sociais, políticos e culturais de forma crítica e significativa. Os conceitos pluri- língua e cultura convivem no mesmo espaço, principalmente, quando se lança o olhar à realidade escolar heterogêneo, no que tange ao ambiente cultural e linguístico. Ratifica-se a relevância do desenvolvimento de um projeto de ensino que toque na questão da pluralidade, seja ela cultural, linguística, socioeconômica, étnica, racial, sexual ou política, para que o aprendizado das línguas se torne eficaz, contribuindo para um ambiente solidário e democrático.

Este projeto contempla a temática língua, no viés teórico da pluralidade, a fim de que o discente compreenda o conceito língua como uma esfera social, cultural, política, contribuindo

para sua vivência, experiência e formação identitária e cidadã na compreensão da sua realidade linguística-cultural materna e variedades, assim como, a realidade linguística-cultural de línguas estrangeiras.

O projeto justifica-se pela preocupação e a atitude de realizações pedagógicas que aprimorem e contribuam com a formação humanística da comunidade escolar (professores, técnicos e alunos) do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado de Quedas do Iguaçu, no contexto da educação profissional e até da comunidade externa.

Dessa forma, os objetivos gerais do projeto pautam-se: (i) no desenvolvimento do pensamento crítico do discente a partir da reflexão da própria percepção de Si e do OUTRO, ao interagir e experienciar a pluralidade linguística e cultural e (ii) na transformação do aluno no ser ativo, como agente social, capaz de refletir de sobre as diferentes realidades (local, regional, nacional e mundial), cultivando princípios como: a solidariedade, empatia, equidade e responsabilidade.

A proposta “Pluralidade social: uma abordagem humanística as políticas para mulheres”, em consonância com o projeto explicitado, fundamenta-se no desenvolvimento de ações voltadas aos Direitos Humanos, afirmando o diálogo pluricultural e plurilinguístico na promoção e difusão das políticas públicas para mulheres a partir da abordagem humanística.

Essa proposta surge da observação local e regional de onde se encontra o *campus*, que faltam ações culturais na demanda local e, também, na percepção do conhecimento enciclopédico e de mundo que os discentes expressam nas aulas de língua materna e estrangeira, demonstrando um baixo envolvimento nas ações culturais, e até uma não valorização da competência cultural no processo de sua formação identitária. Conseqüentemente, constitui-se um ambiente com visão unilateral, propício a intolerância e preconceito, afastando-se do ambiente de pluralidade, heterogeneidade e de diversidade. A partir dessa observação, percebe-se, de antemão, a falta de engajamento e sensibilidade às questões que contemplem um ambiente pluricultural, em que as temáticas que relacionam aos Direitos Humanos não caminham de forma igualitária as questões técnicas, ratificando ações preconceituosas, não-igualitárias, violentas e estereotipadas.

Ratifica-se, a relevância deste trabalho torna-se importante lançar o olhar à realidade escolar heterogênea, no que tange ao ambiente cultural e linguístico, no que diz respeito à

política para mulheres no âmbito das relações entre homens e mulheres, arranjos familiares, mudanças históricas, autonomia econômica etc.

Este projeto pretende construir na formação humanística e cidadã da comunidade (interna e externa), alcançando uma formação integral que dialogue entre as disciplinas técnicas e não técnicas do ensino médio técnico integrado. Assim, espera-se o enfrentamento de ideologias e posturas, já fixadas e a desconstrução das mesmas, a fim de instaurar um ambiente pluricultural e democrático, no contexto social.

Este trabalho possibilita, também o movimento transdisciplinar de aprendizagem em que conteúdos de outras disciplinas como história, geografia, biologia, sociologia, filosofia etc, que podem vir a partilhar o mesmo espaço de aprendizagem. Dessa forma, a interdisciplinaridade estará presente na perspectiva que a realização da linguagem humana não se constitui de maneira isolada e requer aspectos biológicos, geográficos, sociológicos, históricos, filosóficos etc.

Convém ressaltar que essa proposta julga desenvolver a educação humanística em busca de direitos de igualdade, equidade, valorização de gênero, constituição identitária, formação coletiva, tolerância em diversos âmbitos sociais a fim de construir um ambiente democrático, dialético e de inclusão quanto às políticas para mulheres.

2. Pressupostos Teóricos

Entende-se como abordagem humanística voltada à educação como aquela que parte de três princípios: filosófico (indivíduo dotado de livre arbítrio, consciência moral, racionalidade e criatividade), sócio-político (ordem política democrática, pluralista e justa, igualdade e solidariedade) e pedagógico (ajudar o desenvolvimento das competências e habilidade dos indivíduos). Esses princípios fundamentais norteiam a educação como base de pensamento e ação de como o educador elabora as estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ancoradas “no respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, diversidade social e cultural e um sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por nosso futuro comum” (UNESCO, c2009).

A partir dos quatro pilares da educação, apresentado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1998, escrito por Jacques Delors, tem-se em vista que o educando precisa

- Aprender a conhecer – um amplo conhecimento geral, com a oportunidade de aprofundar um pequeno número de matérias.
- Aprender a fazer – adquirir não apenas habilidades profissionais, mas também a competência para lidar com muitas situações e trabalhar em equipes.
- Aprender a ser – desenvolver a própria personalidade e ser capaz de agir com maior grau de autonomia, julgamento e responsabilidade pessoal.
- Aprender a viver juntos – desenvolver uma compreensão do outro e uma apreciação da interdependência.

Assim, este projeto visa o desenvolvimento de ações humanísticas que fundamente os pilares educacionais. É papel do professor criar condições de desenvolver os saberes citados acima para que o discente saiba situar-se no próprio mundo e em outros mundos, contribuindo para uma formação válida, crítica e útil.

A maneira de desenvolvimento dessas ações tange aos conceitos de educação plurilingue e pluricultural. Essas concepções teóricas partem do entendimento de que é necessária uma educação pluri – lingue e cultural para oportunizar a igualdade e o respeito entre a comunidade escolar e o respeito à pluralidade, num plano democrático e dialógico.

Braga e Bizarro (2004) defendem que produzir um ambiente de pluralidade é dar voz àqueles ausentes dos conteúdos escolares, na prática escolar, como: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, 3º idade, minorias étnicas e culturais. Trazer para a escola não só a cultura dominante, é necessário, assim como, promover outras culturas que devem ter o seu espaço de convivência.

Assim, o espaço escolar torna-se frutífero à implementação do pensamento e atitude plural por oportunizar o fenômeno da interação, do diálogo, o compromisso, o saber aprender, a convivência, a valorização de SI e do OUTRO.

O plurilinguismo está em consonância com o pluriculturalismo em convergir para as práticas pedagógicas pautadas no mosaico cultural, social, étnico, racial, político etc, vigente no século XXI. Os espaços pluri (s) estão lado a lado na constituição da identidade do indivíduo no processo de re/conhecimento do outro, a partir da relação dialógica.

Portanto, este projeto e proposta preveem, no âmbito da pesquisa, explorar a competência múltipla dos alunos no que diz respeito ao repertório linguístico-cultural a fim de explorar realidades culturais, linguísticas, étnicas, migratórias, minoritárias e raciais; princípios de justiça, igualdade, liberdade, responsabilidade e tolerância; dimensões históricas, econômicas, políticas, estéticas, religiosas, morais e ecológicas, com finalidades de tomar consciência da dignidade humana, respeito à diferença, inclusão, democracia participante e diversidade.

Vê-se, no Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR, 2001, p. 23), a abordagem plurilinguística

[...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

O documento ainda aborda que no ambiente plurilinguístico o contexto pluricultural aparece, ou seja, há uma coexistência de competências em que a cultura não é apenas um elemento inserido na língua ou vice-versa, mas sim um sistema orgânico.

3. Metodologia

A metodologia que sustenta este trabalho pauta-se na pesquisa-ação na compreensão de que é uma forma de investigação que promove novos “observadores”, curiosos e questionadores, além de desenvolver a ação, análise e atitude colaborativa com a análise reflexiva. A pesquisa-ação, neste trabalho, aliado a etnografia e auto-etnografia propõem ao considerar, como atitude principal, a dimensão cultural na descrição e análise reflexiva, na percepção do papel do pesquisador e pesquisado. Assim, acreditamos que a junção das metodologias constitui de forma produtiva o trabalho e se encaixa nos objetivos do estudo.

4. Proposta humanística: política para mulheres

O contexto do estudo é o ambiente escolar, no nível do ensino médio e ainda integrado ao ensino técnico, na região centro-oeste. O projeto, juntamente, com a proposta, pretende construir na formação humanística e cidadã da comunidade (interna e externa), alcançando uma formação completa entre o diálogo entre as disciplinas técnicas e não técnicas do ensino médio

técnico integrado. Assim, espera-se o enfrentamento de ideologias e posturas, já fixadas e a desconstrução das mesmas, a fim de instaurar um ambiente pluricultural e democrático, no contexto social.

A motivação surge da percepção, como professora-pesquisadora, no ambiente escolar, atitudes preconceituosas, machistas, sexistas e intolerância em diversos momentos nas aulas de línguas, materna e estrangeiras. Além do contexto, do quantitativo baixo de mulheres no corpo discente, muito caracterizado por ser um ensino técnico integrado ao ensino médio, na área tecnológica, de informática, numa primeira percepção da manutenção do discurso das áreas de exatas e tecnológicas não serem áreas dominadas pelo gênero feminino, ainda nos dias de hoje. E, também, o contexto de poucas mulheres no corpo docente. Diante dessas contestações, percebe-se a pertinência da proposta em que a voz da mulher e sua representatividade devem ter espaço nesse e em outros ambientes.

O processo de implementação da proposta se inicia com a seleção da bolsista para a proposta. A exigência, que cabe explicitar, é a de gênero, ou seja, que a bolsista fosse do gênero feminino ou que se reconhece ao gênero feminino por conta da oportunidade de dar voz e representatividade à mulher, no ambiente escolar. Houve um processo seletivo com alguns critérios inerentes à bolsa (notas, frequência etc), além da exigência da escrita de um texto na qual a candidata deveria escolher um tema para discorrer. Seguem os temas:

- Mulheres não devem ser discriminadas no mercado e suas oportunidades não devem ser limitadas aos papéis de gênero que a sociedade impõe sobre elas;

- Não é obrigação da mulher cuidar da casa, dos filhos e do marido. Os afazeres domésticos e cuidado com as crianças devem ser de igual responsabilidade para homens e mulheres.

- Nenhuma mulher é uma propriedade. Nenhum homem tem o direito de agredir fisicamente ou verbalmente uma mulher, ou ainda determinar o que ela pode ou não fazer;

- O corpo da mulher é de direito somente da mulher. A ela cabe a sua sexualidade como bem entender, decidir como vai dispor de seu corpo e da imagem, com quem ou como vai se relacionar;

- Qualquer ato sexual sem consentimento é estupro. Nenhum homem tem o direito de dispor sexualmente de uma mulher contra a vontade dela;

- Nunca é culpa da vítima;

- Assédio de rua é uma violência. A mulher tem o direito ao espaço (e também) ao transporte público) sem ser constrangida, humilhada, ameaçada e intimidada por assediadores.

Após a seleção da bolsista, a segunda etapa da proposta foi criar um coletivo de mulheres na instituição com a proposta de sororidade, reflexão e ações que pudessem oportunizar a consciência sobre a temática de gênero, o direito das mulheres e outras questões pertinentes ao contexto, além do escolar.

A criação do coletivo teve resistência por parte das próprias meninas que muitas relataram que não tinham interesse em participar da proposta por não se interessarem pelo tema central ou que tinham receio em participar pelas crenças e/ou falta de conhecimento de termos como feminismo, sexismo etc. Foram realizados diversos convites as meninas para formação do coletivo, sempre esclarecendo o objetivo do trabalho.

O coletivo de alunas foi criado com a participação de 7 (sete) meninas que enfrentaram o primeiro desafio ao definir em um estatuto qual era o papel e objetivo deste grupo. Assim, o processo de consolidação do trabalho deu-se com a elaboração do estatuto. Após algumas reuniões, alguns pontos conflitantes foram levantados pelo grupo, como: o vocábulo menina e mulher.

Os vocábulos *menina* e *mulher* foram discutidos no que tange ao seu conceito na representação desse grupo. As pesquisas realizadas em diversos dicionários indicavam: (i) *menina* 1.criança do sexo feminino. 2. Mulher jovem. (ii) *mulher* 1. Pessoa do sexo feminino. 2. Mulher quando deixa de ser virgem. 3. Condição de menina que entra na puberdade. 4. Esposa, amante, companheira. 5. Pessoa do sexo feminino em idade adulta (AULETE, 2013). As discussões realizadas partem do papel social da mulher de *esposa*, *amante* e *companheira* presente do conceito do vocábulo *mulher*. Assim, o grupo acordou que se sentia mais confortável em direcionar o grupo as denominações como um *coletivo de meninas* pelo vocábulo *menina* não carregar os papéis sociais já pré-estabelecidos pela sociedade até os dias de hoje.

Outra discussão gerada na elaboração do estatuto do coletivo partiu dos deveres das participantes no que se refere à preservação das questões discutidas, respeito à opinião alheia e

experiências das integrantes do grupo e, acima de tudo, o não julgamento nas exposições e discussões.

Nas reuniões do coletivo, foram levantadas ao longo de meses algumas questões que todas elencaram como necessárias às discussões, à observação e à preocupação de gênero no mundo contemporâneo. São elas: (i) dificuldades de mulheres ocuparem empregos com melhores salários, níveis hierárquias e altos níveis de escolaridade? (ii) diferença de ocupação de homens e mulheres nos espaços do mercado no trabalho? (iii) em que momento social, histórico e político passou a ser discutido política para mulheres? (iv) como você se sente em situação vulnerável no dia a dia? (v) qual o limite entre flertar, assediar e elogiar? Essas questões foram levantadas para nortear nossos trabalhos teóricos e práticos ao longo da duração da proposta.

Realizamos, também, discussões sobre o nome do coletivo, a fim de dar visibilidade e criar uma identificação as ações do grupo. Nomeamos o grupo de *Programadas para questionar* pelo contexto de serem futuras programadoras, já que realizam o curso de Técnico em Informática, e as meninas almejem evidenciar a presença do gênero feminino no curso predominante do gênero masculino, além do espaço para discussões de gênero nesse contexto escolar.

Ao longo das reuniões foram percebidas diversas falas das meninas em relação à proposta. Algumas falas partem do preconceito e falta de conhecimento da proposta pautada em discutir gênero, como “não aceitação do projeto” por parte de muitos da comunidade escolar, meninos e meninas. Outras falas surgem da pertinência da temática no ambiente escolar, “importância de um coletivo na escola” e “importância em participar do coletivo”. Além das falas da organização e formação de uma “ação coletiva”. E, também, questões relacionadas às preocupações com crenças e estereótipos que o coletivo objetiva questionar e ,talvez, modificar paradigmas enraizados em diversos ambientes sociais, “crenças, estereótipos e paradigmas a serem quebrados com o coletivo”.

Vale destacar ações educativas práticas que foram realizadas no ambiente escolar. A primeira, na Mostra Científica e Cultural de 2018, elaboramos uma dinâmica a fim de conscientizar sobre o preconceito de gênero enraizado em nossa língua, na reprodução automática de crenças, estereótipos, preconceito e intolerância. Essa dinâmica foi realizada com alunos internos e externos do instituto, na visita de escolas municipais e estaduais do município

de Quedas do Iguaçu, de níveis fundamental I e II, ensino médio e jovens e adultos (EJA), aproximadamente, 500 (quinhentos) estudantes participaram em 2 (dois) dias de mostra.

O coletivo *Programadas para questionar* escreveram diversos cartazes com frases do senso comum e enraizadas em nossa cultura, como: “Lugar de mulher é na cozinha”, “Mulher no volante, perigo constante”, “Mulher não deve vestir roupa curta”, “Essa mulher deve estar na TPM” etc. Essas frases foram dispostas em cartazes na sala de aula da dinâmica. Os participantes leram as frases e aqueles que nunca pensaram ou disseram tais frases deveriam entrar em um quadrado, localizado no chão no centro da sala. Após essa ação as organizadoras da dinâmica explicavam o objetivo da dinâmica. E apresentavam o vídeo da campanha *HeforShe*, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) no âmbito global que retrata uma fala da atriz Camila Pitanga direcionada aos homens que, também, devem ser agentes na luta de igualdade de gênero em diversos espaços e não reprodutores dos discursos expostos na dinâmica. A partir da observação da dinâmica, contestamos que muitos não se deram conta da reprodução dos discursos, outros não admitiram tais pensamentos, poucos admitiram nunca terem reproduzido as frases e muitos se sentiram intimidados com a proposta abordada.

A segunda ação foi realizada no SEPIE²X (Seminário de Pesquisa, Inovação, Ensino e Extensão do Campus Quedas do Iguaçu) em que foi apresentado o trabalho acadêmico em forma de *pôster*, intitulado “As vozes das meninas de Quedas do Iguaçu: uma pesquisa intercultural e humanística”. A apresentação foi uma das formas de divulgar o trabalho realizado pelo coletivo, além de esclarecer dúvidas e trazer conhecimento sobre o tema. Além do *pôster*, foram expostos cartazes com frases em que os alunos receberam de forma anônima no ambiente escolar que muitos alunos se sentiram assediados. Frases como “Minha cama perguntou se você quer dormir comigo” e “Amanhã às 10 horas no banheiro”. Essas frases foram expostas com o objetivo de expor à comunidade escolar essa problemática e gerar reflexão sobre assédio, cantadas, invasão de privacidade etc. A repercussão foi muito satisfatória, na questão, que muitos alunos relataram que não se sentiam confortáveis e pensaram o motivo dessa ação anônima e invasiva.

5. Conclusões

Este trabalho encontra-se em andamento, com previsão de conclusão em julho de 2019, com proposta de renovação. Ainda está previsto no projeto e na proposta exposta neste trabalho um curso de extensão intitulado “Sexismo presente em diversos gêneros textuais: percepção

histórica, social e cultural em diferentes línguas” com duração de 8 horas, em objetiva-se abordar o sexismo presente na linguagem que se relaciona diretamente com as bases históricas e culturais da nossa sociedade. Além da elaboração, como segunda fase da proposta, de um material de conscientização, gênero cartilha, sobre um viés temático que estamos debruçadas “Qual o limite entre flertar, assediar e elogiar?” nas discussões teóricas e elaborações de ações práticas, no presente momento.

O projeto humanístico, assim, como a proposta de política para as mulheres, busca conquistar seu espaço no contexto escolar a fim de trazer questões de gêneros, ou seja, questões de minorias para a constituição de um ambiente de pluralidade social, cultural e linguística em que pilares como a solidariedade, empatia, equidade e responsabilidade sejam praticados em diversos espaços em nossa sociedade.

6. Referências bibliográficas

AULETE, Caldas. *Aulete de bolso: dicionário de língua portuguesa*. – Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. *Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. In: SECÇÃO DE ESTUDOS FRANCESES DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEX/SEF, 1998.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Trad. de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal.: Edições ASA, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Brasília: UNESCO BRASIL, c2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO BRASIL, 2016.

Marcas Territoriais da Multiculturalidade em Santos/SP: Imigrantes Portugueses e Espanhóis na Segunda Metade do Século 19²⁰²

*Las Huellas Territoriales de la Multiculturalidad en Santos/SP:
Inmigrantes Portugueses y Españoles en la Segunda Mitad del Siglo 19*

*Territorial Signs of Multiculturalism in Santos/SP: Portuguese and Spanish
Immigrants in the Second Half of the 19th Century*

Wellington Teixeira Lisboa²⁰³

Resumo

A cidade de Santos, situada no litoral paulista, vem se configurando como um território multicultural desde o período colonial brasileiro, com especial destaque na segunda metade do século 19. A dinâmica agroexportadora da economia cafeeira constituiu o cenário de atração de populações variadas a esse município articulador das transações portuárias oitocentistas, sendo que, naquele quadro, os imigrantes portugueses e espanhóis atuaram como personagens centrais no redesenho das realidades econômicas, políticas, socioculturais, urbanísticas em Santos. O presente estudo, fruto de uma pesquisa de doutorado na área da Sociologia, tem como objetivo apresentar um capítulo da história da formação territorial e cultural deste município, com foco particular nos fluxos migratórios ibéricos ao longo do século 19, sobretudo na sua segunda metade. Com efeito, a perspectiva historiográfica permitirá a identificação e análise das marcas territoriais que narram o protagonismo dessas populações na formação da Santos multicultural, articulando memória, identidade e patrimônio das migrações ibéricas nesse litoral paulista.

Palavras-Chave: Santos; imigração portuguesa; imigração espanhola; território multicultural.

Resumen

Ubicada en la costa del mar de San Pablo, en Brasil, la ciudad de Santos viene configurándose como un territorio de multiculturalidad desde el período colonial brasileño, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX. La dinámica de agrocomercio de la economía del café constituyó el escenario de atracción de distintas poblaciones a ese municipio de articulación de las operaciones portuarias del siglo XIX, y, en ese contexto, los inmigrantes portugueses y españoles actuaron como personajes centrales en el rediseño de la realidad económica, política, socio-culturales y urbana de Santos. El presente estudio, que resulta de una investigación de doctorado en el área de la Sociología, tiene como objetivo presentar un capítulo de la historia de la formación territorial y cultural de este municipio, con foco particular en los flujos migratorios ibéricos a lo largo del siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad. En efecto, la visión historiográfica permitirá la identificación y análisis de las huellas territoriales que narran el protagonismo de esas poblaciones en la formación multicultural de Santos, con articulación de la memoria, identidad y patrimonio de las migraciones ibéricas en esa costa del mar de San Pablo.

Palabras claves: Santos; inmigración portuguesa; inmigración española; territorio de multiculturalidad.

²⁰² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁰³ Doutor em Sociologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Curitiba, Paraná, Brasil; wtlisboa@yahoo.com.br

Abstract

Located on the coast of São Paulo, Brazil, the city of Santos has become a multicultural territory since the colonial period in that country, especially in the second half of the 19th century. The agro-exporting dynamics of the coffee economy constituted the scenario of attraction of varied populations to this municipality that articulated the port transactions. In that context, Portuguese and Spanish immigrants acted as central characters in the redesign of economic, political, socio-cultural and urban realities in Santos. This study is the result of a PhD research in the area of Sociology and aims to present a chapter of the history of the territorial and cultural formation of this municipality, with particular focus on Iberian migratory flows throughout the 19th century, especially in the second half. In fact, the historiographical perspective will allow the identification and analysis of the territorial marks that narrate the protagonism of these populations in the formation of the multicultural Santos, articulating memory, identity and patrimony of the Iberian migrations in this coast of São Paulo.

Keywords: Santos; Portuguese immigration; Spanish immigration; multicultural territory.

1. Introdução

Santos, município do litoral paulista que, oficialmente, reúne mais de quatro séculos de história (SANTOS; LICHTI, 1986), apresenta em sua composição espacial e populacional um conjunto de referenciais cuja decodificação requer o exame analítico das dinâmicas sociais das migrações internacionais processadas no seu território. São as marcas territoriais, na sua vivacidade e eloquência discursiva, que testemunham não apenas o trânsito temporário de estrangeiros no seu solo, mas, sobretudo, a permanência dos imigrantes nesta cidade com firmes traços de natureza multicultural, com ênfase no fim do século 19.

Nas últimas décadas dos oitocentos, a ampliação e o incremento das lavouras cafeeiras do interior paulista e a necessidade de aparelhamento do porto de Santos para a exportação dos grãos de café fizeram com que este município protagonizasse um reordenamento decisivo de seus arranjos urbanísticos e demográficos. Com efeito, o complexo cafeeiro dependente da estrutura portuária afiançou o cenário de oportunidades para a fixação de imigrantes de distintas nacionalidades nesse litoral (LISBOA, 2015). Isso quer dizer que a relevância santista na história das migrações no Brasil não deve se restringir à sua condição como estrutura portuária central para o trânsito massivo de imigrantes com destinos além-planalto paulista. Como território multicultural, Santos fez-se e refez-se com a presença de imigrantes em seu solo, em grande número provenientes de Portugal e da Espanha.

A coexistência de variados grupos cultivando culturas diversificadas num mesmo espaço físico de relações humanas e institucionais, como postula Touraine (1995), produz, afinal, o caráter plural de certas sociedades e de seus territórios, como é o caso específico do território social e cultural santista, em foco no presente estudo. Este autor assinala que

sociedades com tais características, isto é, essencialmente multiculturais, concentram uma pluralidade nacional e étnica nos seus limites espaciais, mediante práticas comunicativas razoavelmente regulares, embora não sem disputas e nexos de poder econômico, identitário, político, entre atores dotados de distintas categorias de expressão, análise e interpretação do mundo e das realidades no seu entorno.

Trata-se, de fato, de uma multiplicidade de vozes num espaço, polifônico por excelência, entrecortado por expressões afloradas segundo suas clivagens de gênero, etnia, sexo, religião, classe social, idade, nacionalidade. Essa heterogeneidade social e, portanto, territorial nos instiga a considerar a atuação espacializada dos sujeitos e suas identificações culturais na (re)construção cotidiana das formas e conteúdos das cidades, que não necessariamente correspondem à oficialidade da cultura hegemônica assumida como local, regional ou nacional, nem se resumem aos seus aspectos concretamente visíveis. Nesse ponto, Touraine (1995), numa linha de raciocínio similar à de Hall (2005), ainda adverte que cada vez menos pode-se conceber uma unidade cultural total nos territórios, e isso independentemente do quadro contextual em que se inserem os agrupamentos humanos, quer dizer, nas pequenas e médias urbes ou nas grandes e agitadas metrópoles, sendo certo que as culturas, uma vez territorializadas, protagonizam complexos mecanismos de negociação, reafirmação e/ou redefinição por meio de acontecimentos e experiências sociais que, como corolário, impactam em suas representações coletivas inscritas no espaço.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo apresentar um capítulo da história da formação territorial e cultural deste município, com foco particular nos fluxos migratórios ibéricos ao longo do século 19, sobretudo na sua segunda metade, no quadro da “grande imigração” ao estado de São Paulo. A análise da historiografia sobre o assunto e dos dados colhidos junto a fontes primárias permitirá, em termos metodológicos, a identificação de certos traços ibéricos na composição multicultural do município santista.

2. As marcas ibéricas da imigração oitocentista em Santos

As migrações internacionais em Santos, a partir da segunda metade do século 19 e com ênfase nas suas duas últimas décadas, devem ser compreendidas no âmbito do movimento da “grande imigração” no Brasil, em particular na região de São Paulo, maior centro brasileiro de plantação e exportação da monocultura do café. No último quartel oitocentista, o comércio importador e exportador que, geograficamente, se expandia o mais próximo possível do cais santista já sinalizava a vitalidade das modificações urbanas e populacionais naquela cidade.

Para efeitos de representação numérica, resgatamos o levantamento censitário imperial de 1872, que registrou 9.191 habitantes em Santos, sendo 168 estrangeiros, dos quais 61 africanos na condição de escravos, 42 africanos livres, 62 portugueses e três italianos (FIBGE, 1872). Na somatória, esses dados expõem uma pequena diferença frente ao número apresentado pelo censo produzido, naquele mesmo ano, pelo próprio governo municipal, em que constam 9.151 moradores (SANTOS, 1914). Contudo, no que concerne especificamente aos estrangeiros, as incompatibilidades estatísticas são notórias e relevantes: enquanto o documento da administração imperial certificou a quantidade de menos de duzentos estrangeiros residindo no território santista, a comissão censitária local detectou 1.577 indivíduos de diversas nacionalidades. Essa divergência, convém frisar, é reconhecida e claramente criticada no relatório municipal, no qual incisivas suspeições são desferidas quanto à credibilidade dos métodos adotados naquela contagem populacional que abrangeu todo o território do Império e, inclusive, quanto aos interesses que a salvaguardaram.

Representando em torno de 17% da população residente no município em 1872 e tendo como volume mais expressivo o grupo dos portugueses, esses estrangeiros ainda não integravam o movimento que reuniria os traços estruturais do que, nas décadas posteriores, estabelecer-se-ia, em escala massiva, como a “grande imigração” no Brasil. De todo modo, inter cruzando as estatísticas sistematizadas pelo censo municipal santista e o levantamento populacional sob a responsabilidade do governo imperial, ambos datados de 1872, emergem indicadores significativos e que merecem a atenção: a) do total (29.622) de estrangeiros distribuídos espacialmente em toda a província de São Paulo, 5,3% localizavam-se em Santos, computando 1.577 pessoas; b) excluindo-se os africanos nas condições de cativos e libertos, o contingente de estrangeiros em toda a região provincial não ultrapassava o montante

equivalente a 2% dos seus habitantes; Santos, por sua vez, contava com 14,4% de estrangeiros em sua composição populacional, também excluindo dessa contagem os sujeitos provenientes do continente africano; c) por fim, 13,8% dos portugueses identificados em toda a extensão da geografia paulista residiam nesse município litorâneo.

Até as duas últimas décadas do século 19, os cerca de mil portugueses residentes em Santos constituíam, de fato, o mais expressivo coletivo de imigrantes nesta cidade, tendo participado de importantes metamorfoses estruturais que seguiam em ritmo vigoroso nas adjacências do cais portuário. Não por acaso, já em 1859, um grupo de negociantes portugueses havia fundado a Sociedade Portuguesa de Beneficência, que daria origem ao segundo hospital construído na cidade, inaugurado oficialmente em 1878, no bairro do Paquetá, e que colaborou de forma ativa com o equacionamento dos atendimentos prestados pela Santa Casa da Misericórdia, o primeiro hospital fundado no Brasil, também por portugueses, em 1543 (PEREIRA; FRUTUOSO, 2009).

O gradual aumento da quantidade de imigrantes portugueses que desembarcavam no cais santista, em geral combatidos pelas longas viagens marítimas e que ainda se deparavam com uma cidade inóspita, assombrada pelo risco iminente de proliferação de moléstias, motivou o ideal de construção do Hospital da Sociedade Portuguesa de Beneficência, posteriormente denominado Hospital Santo Antônio. À medida que crescia esse grupo populacional com o qual o Brasil mantinha fortes vínculos histórico-culturais, econômicos e políticos, mas que sequer se comparava ao perfil e ao número dos sujeitos que protagonizariam, na virada do século 19 para o século 20, o ápice do fenômeno da “grande imigração”, alguns empreendimentos passaram a compor o cenário urbano que se transfigurava nesse litoral.

A fundação, em 1869, de um clube sociorrecreativo voltado ao lazer, à produção artística, ao esporte e às possibilidades de interação entre os brasileiros e os portugueses, o Clube XV, inseriu-se nessa dinâmica de reconstituição dos espaços santistas de meados do século. O Clube XV, “que se proclama o mais antigo clube social brasileiro em atividade permanente desde então” (GONÇALVES, 2005, s/p.), foi um dos principais palcos de atividades carnavalescas e de saraus dançantes e musicais em Santos, congregando brasileiros, filhos de portugueses, imigrantes dessa nacionalidade e outros estrangeiros pertencentes a uma elite local ou a uma classe social relativamente abastada. Uma década após a fundação deste clube, instituiu-se a Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio de Santos, presidida,

em sua maioria, por portugueses, muitos dos quais integrantes dos quadros associativos da Sociedade Portuguesa de Beneficência (PEREIRA; FRUTUOSO, 2009).

Quanto aos espanhóis, que em 1872 somavam 55 habitantes, há registros de alguns estabelecimentos comerciais pertencentes a imigrantes dessa nacionalidade, mas só nas derradeiras décadas oitocentistas esses estrangeiros de origem ibérica ultrapassaram uma centena de pessoas em Santos (CÁNOVAS, 2010). Na década de 1880, esta cidade registrou considerável aumento de sua população, com a chegada massiva da mão de obra europeia para prover as demandas geradas pelo complexo cafeeiro integrado (CANO, 2007) que se estendia aquém e além-montanhas da Serra do Mar, consolidando um organismo econômico sistêmico (PRADO JÚNIOR, 1989) que desembocava no cais santista. Em 1886, o município ultrapassou 15 mil habitantes (SANTOS, 1914), às vésperas da oficialização das medidas abolicionistas em curso e do dealbar do regime republicano.

Dos oitocentos aos novecentos, a virada de séculos foi caracterizada pela regularidade e consolidação do fenômeno da imigração massiva para o interior cafeeiro paulista e para o seu eixo portuário de comercialização e exportação, justificando a subida acelerada do volume de populações em Santos para 50.389 pessoas em 1900, conforme o censo demográfico federal relativo àquele ano (FIBGE, 1900). Frutuoso (1990) afirma que, em 1891, viviam no município 23.055 portugueses, isto é, 20 mil a mais do que se registrou em 1872. Permanecendo como o maior grupo de imigrantes por décadas sucessivas, os portugueses eram provenientes dos territórios da Ilha da Madeira, dos Açores e das regiões ao norte de Portugal, mas foram especialmente os madeirenses que inicialmente desbravaram as encostas dos morros inabitados que demarcavam os horizontes até então conhecidos da cidade.

Os morros do São Bento, do Monte Serrat e da Nova Cintra tiveram parte de seus vastos terrenos roçados por imigrantes portugueses para acolher, além de suas moradias, as plantações de laranja, banana, batata-doce, mandioca e outras tantas “novidades” (FRUTUOSO, 1990), bem como as extensas hortas e as criações de galináceo, porco e gado leiteiro. A própria denominação deste último morro, que já fora conhecido como Tacho ou Tachinho e Morro dos Prados, corresponde diretamente à presença de imigrantes portugueses na sua composição física, fazendo referência à Sintra, região montanhosa localizada nas cercanias da capital portuguesa, Lisboa. Nessas elevações, que ainda guardam vívidas referências arquitetônicas, culturais, linguísticas, religiosas da presença dos portugueses, “[...] cultivaram cana, essa

mesma cana que acabou propiciando o surgimento de inúmeros alambiques no morro. E da famosa pinga, que virou patrimônio da cidade” (ABREU, 1982, s/p.).

Difícil não reconhecermos que os territórios são as vias imprescindíveis para o ordenamento e reprodução das identidades socioculturais, posto que correlacionam as experiências vivenciadas pelos grupos às características específicas dos lugares onde se concretizam tais relações. Nesse sentido, como espaços vivos e mutantes, essencialmente “impuros” (SANTOS, 1997), que possibilitam distintas sociabilidades e dinâmicas de reconhecimento intra e intergrupais, os territórios são parte integrante do complexo processo de elaboração identitária dos indivíduos e, por extensão, alicerçam contornos peculiares à formação das cidades ou regiões onde se ancoram as narrativas de sua população. Daí que o território seja um produto inacabado do vivido, bastião dos laços de afetividades e das identificações sociais; por isso mesmo, “[...] lembra as ideias de diferença, de etnia e de identidade cultural” (BONNEMAISON, 2002, p. 126).

Sobre o povoamento de Santos por populações migrantes, Matos (1995) assinala que os obituários da cidade indicaram que, dos mortos de febre amarela entre 1876-1897, cerca de 80% eram estrangeiros, dos quais a maioria constituída por imigrantes portugueses e por espanhóis, que em geral exerciam funções comprometedoras à saúde em desgastantes atividades braçais, como ensacadores, carregadores, carroceiros, estivadores. Sobretudo os provenientes da Península Ibérica, os imigrantes desempenharam uma variedade de atividades indispensáveis naquele cenário urbano que, em ritmo contínuo, se metamorfoseava na transição para o século 20, como pedreiros, carpinteiros, marceneiros, serralheiros, ferreiros, estivadores, marmoristas, artífices especializados nos serviços com cimento e gesso, em tacos de madeira para piso e outros artefatos que passariam a compor a estética dos domicílios da burguesia de então.

Registre-se, também, a atuação no ramo do comércio varejista e da prestação de serviços, como ourives, sapateiros e alfaiates, figuras de destaque na nova divisão social do trabalho daquele panorama. Por sua vez, Frutuoso (1990) e Matos (1995) acentuam que, além de terem de dar conta dos afazeres rotineiros do lar, muitas portuguesas e espanholas atuaram no ramo da costura de sacaria, em armazéns de secos e molhados, nas adegas de conhecidos, nas quitandas de frutas e legumes, nas atividades de catação de café e de restolho em galpões e

mercados, nos botequins de familiares já instalados na cidade, para não dizer das que, entre essas, se prostituíam.

Efetivamente, dessas práticas sociais de territorialização na experiência de vida como migrantes deriva o fato de que o contingente populacional de origem portuguesa, que naquela virada de século superava largamente o de qualquer outra nacionalidade, viria a exercer importante papel no arranjo urbanístico dos morros de Santos e também nas obras de expansão portuária, nos cafés e restaurantes, nos serviços fúnebres, na estruturação do comércio, etc. Tãmanha fora a contribuição na formação territorial dessa cidade e na composição sociocultural de sua população que, em homenagem a essa história já centenária, refletida nos atuais cotidianos desse município, o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba União Imperial apresentou, no Carnaval de 2012, o desfile da escola de samba cujo enredo tinha o seguinte mote: *Reluz a Herança Portuguesa na Terra da Caridade e da Liberdade*, ocasião em que a agremiação explorou os múltiplos aspectos da memória e da presença portuguesa nesse litoral.

Isso revela que, no âmbito das migrações, seus protagonistas provocam metamorfoses abissais (SANTOS, 1988, 1997) nos distintos espaços das cidades para onde se destinam, posto que deles se apropriam, com intensões e estratégias as mais diversas, evidenciando que suas territorialidades não estão meramente circunscritas ao universo econômico do trabalho e da luta por meios de subsistência. Ao ocuparem suas posições sociais no espaço, os migrantes acabam por se situar num “novo” campo de relações e de forças cujas marcas passam a narrar a diversidade da vida prolongada dentro de seus contornos. Os “espaços de vida” (COURGEAU, 1988) onde são operadas as variadas e complexas atividades sociais difundem-se, decerto, por entre os interstícios muitas vezes difíceis de serem percebidos, cartografados, posto que também adentram o território fluido e labiríntico da cultura. Sendo assim, a extensão territorial congrega e revela, em suas nuances físicas e sociais, as dinâmicas econômicas, políticas, culturais, religiosas, subjetivas, linguísticas processadas no cerne das trajetórias de migração.

Quanto aos espanhóis, expressiva corrente imigratória que também teve como destino essa cidade litorânea paulista, o saldo quantitativo evoluiu de um quadro de 55 indivíduos em 1872 para mais de 8 mil, décadas mais tarde (SANTOS, 1914). Em sua tese de doutorado sobre esse fluxo populacional para Santos na passagem dos oitocentos para os novecentos, Porta (2007) assinala que o primeiro ano em que o governo espanhol passou a controlar a saída de imigrantes ao Brasil foi em 1882, sendo que, naquela década, já era comum a presença de

sujeitos dessa nacionalidade em alguns setores da economia santista em remodelação, sobretudo no ramo da logística portuária, nos pequenos comércios alimentícios e de prestação de serviços, nos hotéis e restaurantes.

Os imigrantes espanhóis que se fixaram em Santos eram oriundos, quase que exclusivamente, de uma única região daquela Península, a Galícia. Com efeito, foi no cenário geopolítico e econômico da “grande imigração” a São Paulo, a princípio de origem italiana e, de imediato, de raiz ibérica, que em 1895 o coletivo de espanhóis radicado em Santos fundou o *Centro Español*, conhecido inicialmente como *Casino Español*, que congregou, desde o início de sua fundação, centenas de imigrantes dessa nacionalidade residentes na cidade portuária do café (RODRIGUEZ, 2009). Naquele mesmo ano, o Centro Português de Santos, logo denominado Real Centro Português, também ganhou corpo e vitalidade na região central desse município, exercendo papel relevante no acolhimento, integração, representação política e visibilidade dessa população.

Outras entidades vinculadas aos povos ibéricos indicam, na historiografia, a presença e a relevância desses fluxos migratórios em Santos: o Gabinete de Leitura Luso-brasileiro, fundado em 1883; o Real Centro Português (1895); a Escola João de Deus, de 1895; o Clube Atlético Lusitano, com data finissecular indefinida; a Sociedade Musical Colonial Portuguesa (1896); a Sociedad Española de Socorros Mutuos, Instrucción y Recreos de Santos (1900); a Sociedad Española de Repatriación (1902); a Associação de Socorros Mútuos D. Carlos I (1903), entre outras. As marcas materiais e simbólicas da sua “face” multicultural são perceptíveis nos cotidianos processados nesse território de diversidades, que congrega, concomitantemente, a memória das migrações inscrita no seu solo e retroalimentada, sobretudo, pelas centenárias associações étnicas, pelos modos de ocupar os espaços transformados em bairros, pelos sotaques e outras representações das culturas no mesmo solo de interações sociais.

3. Considerações Finais

Na segunda metade do século 19, a cidade de Santos se configurou como um território de migrações internacionais, sendo que sua população acompanhou um expressivo crescimento quantitativo sobretudo pela presença de imigrantes de origem ibérica. Pelo porto de Santos, ao ritmo do escoamento das sacas e sacas de café, à entrada de mercadorias e transações comerciais em torno dos produtos manufaturados e dos equipamentos indispensáveis ao processo de modernização paulista somaram-se as volumosas correntes migratórias oriundas, em maior número, do sul do continente europeu.

Os portugueses e espanhóis, homens, mulheres, adultos, crianças, deram continuidade aos seus projetos de vida e enredaram as dinâmicas dos seus cotidianos nesse “chão” de diversidades, atribuindo-lhe forma, conteúdo e sentidos múltiplos. De fato, como revelado neste estudo, o olhar sobre essas populações representa um prisma privilegiado a partir do qual a compreensão de parte da formação histórica desta cidade litorânea do estado de São Paulo torna-se plausível e dotada de significância, em termos espaciais e demográficos. Os vestígios identitários constituem, pois, uma das vias por meio das quais é possível compreender e narrar a composição de uma população e da cidade que a acomoda, ainda que se corra o risco de narrar apenas algumas de suas inúmeras partes.

Nas tramas territoriais urbanas, em particular das cidades com populações densamente multiculturais, como historicamente tem sido o caso de Santos, os sujeitos e os grupos de que fazem parte não só instituem os elementos materiais e imateriais que os identificam nas suas singularidades culturais, a exemplo das tradições, costumes, idiomas, arquiteturas, indumentárias, como também criam e reproduzem, no solo de relações, os modos como se organizam segundo suas concepções de moral, religião, trabalho, habitação, política e demais expressões da coletividade. Não obstante a permanência, no campo acadêmico, da relativa invisibilidade da temática das migrações internacionais em Santos, a atuação dos imigrantes portugueses e espanhóis na composição populacional e territorial dessa cidade manifesta-se de forma incontestável nos cotidianos locais, inclusive pelos “lugares de memória” (NORA, 1993) por eles produzidos e que demarcam, como vimos, as “faces” visíveis e simbólicas dessa urbe revestida de fortes traços ibéricos.

Referências

- ABREU, S. M. L. de. *Comunidade é onde nos sentimos bem*. Mobil Oil do Brasil, 1982.
Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0230c7.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-132. (Série Geografia Cultural).
- CANO, W. *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*. 5ª. ed. V. 1. Campinas: IE-Unicamp, 2007.
- CÁNOVAS, M. D. K. Espanhóis na Santos da *belle époque*: o espaço expressão da contradição. Resultados preliminares de uma pesquisa. *Maracanã*, Revista do Programa de Pós-graduação em História, IFCH/UERJ, v. VI, n. 6, jan/dez. 2010, p. 97-122.
- COURGÉAU, D. *Méthodes de mesure de la mobilité spatiale*. Migrations internes, mobilité temporaire, navettes. Paris: INED, 1988.
- FIBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1872*. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1872.
- _____. *Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1900*. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1900. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/4/browse?value=Censo+demogr%C3%A1fico%2C+Brasil%2C+1900&type=subject>. Acesso em: 10 out. 2017.
- FRUTUOSO, M. S. G. *Imigração portuguesa e sua influência no Brasil: o caso de Santos - 1850 a 1950*. 162f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GONÇALVES, A. A saga dos clubes em Santos. *Revista Eletrônica Patrimônio: Lazer & Turismo*, Universidade Católica de Santos, Santos, maio 2005, não paginado. Disponível em: <http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/artigos.php?cod=29>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 7ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.
- LISBOA, W. T. *Santos, em duas viradas de século (do século 19 ao século 20 e do século 20 ao século 21)*: dinâmicas de configuração social do território de migrações internacionais. 283f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281264>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- MATOS, M. I. S. de. História, memória e cotidiano privado. O feminino e o masculino no porto do café (1890-1930). In: PEREIRA, M. A. F. (org.). *Santos - Café & História*. Santos: Leopoldianum, 1995.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

PEREIRA, M. A. F.; FRUTUOSO, M. S. G. Os trabalhadores portugueses na cidade portuária de Santos, no final do século XIX. In: SOUSA, F. de; MARTINS, I.; MATOS, I. (Org.). *Nas duas margens: os portugueses no Brasil*. 1ª ed. Porto-PT: Edições Afrontamento, 2009. p. 95-120.

PORTA, E. V. *Imigrantes espanhóis em Santos, 1880-1920*. 211f. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRADO JÚNIOR, C. *A cidade de São Paulo: geografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODRÍGUEZ, J. A. B. Emigración y asociacionismo español em Brasil. SOUSA, F. de; MARTINS, I.; MATOS, I. *Nas duas margens: os portugueses no Brasil*. Porto: Afrontamento, 2009. p. 189-212.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. *Recenseamento da cidade e município de Santos em 31 de Dezembro de 1913*. 1914. Disponível em:
<<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a01.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, F. M. dos; LICHTI, F. M. *História de Santos: Poliantéia Santista*. 2ª ed. São Vicente: Caudex, 1986.

SANTOS, M. *Metamorfozes do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

TOURAINÉ, A. ¿Que és una sociedad multicultural? Falsos e verdadeiros problemas. *Revista Claves de Razón Práctica*, Madrid, Progreso, out\1995, n. 56. p. 14-25.

Olhar comum às visões plurais: os Festivais de Cinema Indígena no Brasil²⁰⁴

Mirada común a las visiones plurales: los Festivales de Cine Indígena en Brasil

Common view to plural visions: the Indigenous Film Festivals in Brazil

Luciana de Paula Freitas²⁰⁵

Resumo

Nos últimos dez anos, o número de Festivais de Cinema voltados exclusivamente à temática Indígena cresceu em território latino-americano. Este trabalho pretende mapear a existência desses Festivais no Brasil e, para tal, reflete de que forma o contexto de globalização e sua íntima relação com o aparato audiovisual gera mecanismos de produções outras, que, neste caso, refere-se à produção protagonizada por indígenas. De modo que também analisaremos aspectos imagéticos através de uma perspectiva ameríndia e multinaturalista. E por fim, a investigação sobre os festivais de cinema, sua presença no Brasil e na América Latina.

Palavras-Chave: Cinema Indígena, Festivais de Cinema, Globalização.

Resumen

En los últimos diez años, el número de Festivales de Cine dirigidos exclusivamente a la temática Indígena ha crecido en territorio latinoamericano. La presente investigación pretende mapear la ocurrencia de esos Festivales en Brasil y, para ello, muestra de qué forma el contexto de globalización y su íntima relación con el equipo audiovisual genera mecanismos de producciones otras, que, en este caso, se refiere a la producción protagonizada por indígenas. De modo que también analizaremos aspectos imagéticos a través de una perspectiva amerindia y multinaturalista. Y por fin, la investigación sobre los festivales de cine, su presencia en Brasil y en América Latina.

Palabras claves: Cine Indígena, Festivales de Cine, Globalización.

Abstract

In the last ten years, the portion of Film Festivals focused exclusively on the Indigenous theme has grown in Latin American territory. This work pretends to map the existence of these Festivals in Brazil and shows how the context of globalization and its intimate relation with the audiovisual devices generates mechanisms of other productions, which, in this case, refers to the production carried out by natives. So we will also analyze imagery from an Amerindian and multinaturalist perspective. And finally, the research on film festivals, their presence in Brazil and Latin America.

Keywords: Indigenous Cinema, Film Festivals, Globalization.

²⁰⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁰⁵ Graduada em Cinema e Audiovisual; Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Vitória, Espírito Santo, Brasil; lucianastk@hotmail.com.

1. Introdução

O número de Festivais de Cinema voltados à circulação de filmes etnográficos tem crescido exponencialmente nos últimas décadas, com intensificação a partir dos anos 1990, quando a França se torna pioneira na produção dos aparelhos portáteis e concebe um novo modo de produção, gerando outra lógica de distribuição e exibição das peças audiovisuais. Mesclado também com os processos globalizadores latentes nesse momento e que, segundo Canclini

[...] acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado. Às modalidades clássicas de fusão, derivadas de migrações, intercâmbios comerciais e das políticas de integração educacional impulsionadas por Estados nacionais, acrescentam-se misturas geradas pelas indústrias culturais. (CANCLINI, 2008, P. 31)

Esses fatores ocasionaram, alinhados a outra série de elementos, o contato de comunidades indígenas com o aparato audiovisual. Agora não como o tema ou espectadores, mas também como produtores e protagonistas. Os cineastas indígenas são uma nova e potente geração para o cinema não só brasileiro, como também mundial, acarretando na necessidade e urgência de espaços voltados a esses tipos de produção, tal como são os Festivais de Cinema Indígena. Mattos (p. 1) expõe que:

Nas últimas décadas observamos uma forte tendência de crescimento no número de festivais audiovisuais, tanto no Brasil, quanto no exterior. Uma das características observadas neste fenômeno internacional, diz respeito ao surgimento de inúmeros festivais com perfil segmentado, isto é, festivais que se situam na fronteira entre campos culturais distintos como o cinema e as questões de gênero, diversidade sexual, cinema e infância, cinema e “periferia”, cinema e ambiente, cinema e acessibilidade, cinema e esporte, cinema e futebol, entre tantos outros. (MATTOS, p. 1)

Festivais de Cinema Indígena demarcam uma etnografia mais geral – em Festivais onde outrora encontrava-se o maior fluxo de cinema indígena – e traz debates do que são as cosmovisões, tradições, vivências, problemáticas enfim, cultura indígena para as telas, dentro de uma área que ancestralmente ocupam: de trabalhar com contar histórias, representar e grafar. A cultura indígena encontra-se exatamente na raiz e origem deste território que hoje se conhece como Brasil. O IBGE, no censo de 2010, traz listado 254 povos indígenas no Brasil, sendo 896.917

pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Parcela esta que encara diversas barreiras para manter-se vivo frente a uma cultura inicialmente colonialista europeia, que hoje atua travestida de outros modos, formada por anos de extermínio.

Como dito, o cinema é um dispositivo que tem sido cada vez mais utilizada por essa população, mas ainda falta suporte. A Ancine, maior braço de fomento audiovisual de âmbito federal no Brasil hoje, nunca disponibilizou editais indígenas dentro de seus Programas. Houve um maior estímulo durante os anos 1990 com a criação do projeto Vídeo Nas Aldeias e posteriormente na gestão de Gilberto Gil (2003-2008) no Ministério da Cultura, onde foram criados os Pontos de Cultura que acabou financiando experiências audiovisuais feitas por indígenas.

Os festivais especificamente voltados para a produção audiovisual indígena que vem surgindo ainda não possuem dados concretos nem levantamentos gerais, de forma que este trabalho preza pelas informações aqui buscadas sabendo que servirão de estudos para quem se interessa por tal temática e fenômeno.

Temos como objetivo então mapear quais são os festivais de cinema indígena existentes no Brasil e como atuam. Mais especificamente, traçar um panorama do cinema indígena no Brasil e discorrer sobre imagens a partir de uma visão ameríndia e multinaturalista, contrastando com as do multiculturalismo que, segundo Castro se apóiam

[...] na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e do significado —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular (CASTRO, p. 226)

Para tanto, utilizamos autores como Hudson Moura quando fala de Cinema Emergente; A Queda do Céu, livro de Davi Kopenawa e Albert Bruce; e multinaturalismo com Viveiros de Castro. Para refletir sobre o cinema indígena, os artigos de Paulo Sergio Delgado e Naine Terena de Jesus; e Gilson Moares da Costa e Galindo Dolores, do livro Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Também com os autores André Brasil, Amália Córdova, Karliane Macedo Nunes, Renato Izidoro Silva e José de Oliveira Silva. Contextualizando o cenário de festivais de cinema

no Brasil, utilizaremos artigos de Tetê Mattos.

O levantamento desses festivais se deu a partir da internet, mais precisamente o facebook, meio maioritariamente usado para a divulgação desses eventos, a nível nacional e internacional. Os Festivais foram analisados a partir de esferas onde pudemos encontrar denominadores comuns no que concerne à metodologia e não só compreender sua atuação comum e coletiva como também singular. Aspectos como: formação, origem; número de edições; presença feminina; se há premiações ou atividades além das exposições; curadoria; perspectiva latino-americana; financiamento. Essas questões além de terem sido investigadas através de matérias na internet e monitoramento das redes sociais, também foi feita através de entrevistas com representantes dos Festivais reunidos.

Este artigo surge de um trabalho maior, apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, e, entendendo a dificuldade em se resumir e manter a qualidade de um estudo, optamos por não adentrar tão profundamente ao conceito de globalização e sua íntima ligação com o mundo audiovisual. Para tanto, focaremos nas questões ameríndias e dos Festivais em si.

2 Peles de imagem

O que conhecemos como América Latina, um subcontinente que possui tanto aspectos transversais como também distintos entre si, passou por um intenso processo colonial durante o século XV cujos desdobramentos vivemos até os dias de hoje. Começando pelo próprio nome, que indica uma origem linguística em comum: o latim, distribuído principalmente entre espanhol e português. Contudo, de acordo com o *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* da UNICEF de 2009 (p. 14), existem contabilizadas 420 línguas indígenas existentes, provindas de 99 famílias linguísticas distintas. Como debater sobre um território tão diverso e que carrega consigo a invisibilidade dos povos que já o habitavam?

[...] ao utilizarmos termos como ‘América’ e ‘índios’ para denominarmos o continente e seus povos autóctones devemos estar conscientes do significado histórico que esses termos carregam em si mesmos para que possamos (re)construir uma história dos povos ameríndios mais livre possível dos preconceitos e estereótipos herdados dos europeus. (PEREIRA, p. 66)

Os Kunas, povos indígenas na fronteira entre Panamá e Colômbia, se referem a América Latina como *Abya Yala*. O nome significa Terra Viva e é utilizado desde o século XVI pelos crioulos como afirmação no processo de independência. Já a palavra ‘indígena’ provém do *indu* "de dentro" + *gena* "gerar" e sua etimologia, segundo el *Diccionario de la Lengua Española*, é definido como “‘Originario del país de que se trata’. Indígena es, entonces, aquella población que habita determinado territorio desde tiempo inmemorial, desde sus lejanos antepasados” (OCHANTE, p. 1). Pensar um território que abrange múltiplas formas de viver não se trata apenas de pôr em ordens quantitativas e qualitativas os habitantes deste lugar, mas sim de ampliar os modos de ver, sentir e pensar; expandir e respeitar as potências com as quais co-existimos, as que aqui já estavam.

Viveiros de Castro nos convida ao multinaturalismo, um oposto ameríndio para o multiculturalismo a que se refere Lipovetsky e Serroy. Nele, a humanidade é posta como uma condição que ultrapassa a distinção clássica entre Natureza e Cultura “universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e construído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos” (CASTRO, p. 226), pois entende os seres vivos, quais sejam, como dignos de possuir vida e espírito.

A tradução da ‘cultura’ para os mundos das subjetividades extra-humanas tem como corolário a redefinição de vários eventos e objetos ‘naturais’ como sendo índices a partir dos quais a agência social pode ser abduzida. O caso mais comum é a transformação de algo que, para os humanos, é um mero fato bruto, em um artefato ou comportamento altamente civilizados, do ponto de vista de outra espécie: o que chamamos ‘sangue’ é a ‘cerveja’ do jaguar, o que temos por um barreiro lamacento antas têm por uma grande casa cerimonial, e assim por diante. Os artefatos possuem esta ontologia interessante e ambígua: são objetos, mas apontam necessariamente para um sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material. E assim, o que uns chamam de ‘natureza’ pode bem ser a ‘cultura’ dos outros. (CASTRO, p. 223).

O multiculturalismo, cuja essência consiste na interação entre culturas e povos, não abrange a violência e silenciamento envolvidos no processo colonial que forçou encontros e combinações entre comunidades diversas, muitas vezes o tratando como natural ou pacífico. A própria historiografia, por sua vez eurocêntrica, nos apresenta uma narrativa na qual a América se origina enquanto território existente a partir da chegada dos europeus, ignorando toda a população que já habitava a Abya Yala.

Sabe-se que a Europa não usou somente de armas para apagar as culturas existentes em Abya Yala, as canetas foram ferramentas dominantes e até os dias de hoje servem de fundamento para catequização, exclusão e categorização de povos, principalmente indígenas e africanos. Como se a escrita fosse hierarquicamente parte essencial do saber e qualquer que não a domine é tido como ignorante. Pereira (2018, p. 56) reforça que

[...] a escrita é geralmente considerada indispensável para atingir a civilização, porém os incas, que criaram um dos impérios mais notáveis da antiguidade, a desconheciam. A roda, outra invenção sempre citada como essencial nunca foi um elemento significativo na cultura aborígine no Novo Mundo. Os maias possuíam o calendário mais exato do mundo em 1492: desconheciam, porém, a tração animal e o ferro. A comparação cuidadosa do desenvolvimento cultural nos dois hemisférios é, portanto, a única maneira pela qual os fatores decisivos podem ser isolados e julgadas as hipóteses sobre o significado relativo das diferentes situações ambientais, sociais e históricas”. (PEREIRA, 2018, p. 56)

No livro *A queda do Céu*, o antropólogo Bruce Albert compila passagens de entrevistas gravadas em áudios entre 1989 e 2000, feitas com Davi Kopenawa, no qual constrói uma narrativa que oscila entre “relato de vida, autoetnografia e manifesto cosmopolítico” (ALBERT, 2015, p. 43). Davi é um xamã do povo indígena Yanomami, que vive majoritariamente na fronteira entre o Brasil e a Venezuela, e inicia suas palavras apresentando-se enquanto autor da

obra, cuja intencionalidade é passar aos *napë*²⁰⁶ parte do conhecimento e trajetória dos Yanomami para que sejam difundidas e estimularem o respeito a seu povo. “Eu, um Yanomami, dou a vocês, os brancos, esta pele de imagem que é minha” (2015, p. 66). Nota-se que Kopenawa emprega a expressão “pele de imagem” para referir-se aos livros, utilizado pelos brancos que, de alguma maneira, fixam a memória através de escritas em papéis.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso a memória é longa e forte. (KOPENAWA, 2015, p. 175)

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicaram minhas palavras e estendem meu pensamento eu todas as direções. (KOPENAWA, 2015, p. 76)

A palavra imagem está presente em toda a obra de Kopenawa, sobretudo quando nos conta sobre os rituais de *yãkoana*²⁰⁷, momento em que os xamãs têm contato com os espíritos. A bebida é um alimento levado de modo intermediário pela pessoa para os *xapiri*²⁰⁸ que, através desse ritual, curam as doenças presentes nas pessoas da comunidade. “Quando finalmente acham a imagem cativa, eles a libertam e fogem com ela. Quando voltam para casa, recolocam

²⁰⁶ “O termo Yanomami *napë*, originalmente utilizado para definir a condição relacional e mutável de ‘inimigo’, passou a ter como referente prototípico os ‘Branços’, isto é, os membros (de qualquer cor) daquelas sociedades nacionais que destruíram a autonomia política e a suficiência econômica do povo nativo de referência. O Outro sem mais, o inimigo por excelência e por essência, é o Branco” (CASTRO, 2015, pp. 12-13).

²⁰⁷ Bebida sagrada (internacionalmente conhecida como Ayahuasca) feita a partir da mescla de uma planta trepadeira e um arbusto, presente na tradição de diversos povos indígenas da América Latina, principalmente em território amazônico.

²⁰⁸ Imagens dos ancestrais animais, que se parecem aos humanos.

a imagem dentro do corpo do doente, que acaba se recuperando” (KOPENAWA, 2015, p. 178). Alguns animais também agem como curas “Os espíritos cutia, cutiara e paco arrancam o mal fincado nas imagens dos humanos por seres maléficis” (KOPENAWA, 2015, p. 177).

Esse mal é depositado por seres maléficis da floresta, como os *ne wãri* que agem não dilacerando os corpos, mas as imagens das pessoas. “Quando um desses seres maléficis resolve nos atacar, começamos de repente a gemer de dor em nossas redes. Porém, não é o corpo que ele dilacera com suas garras, e sim a imagem, que mantém presa, escondida em seu antro distante.” (2015, p. 178). Assim como é na imagem que se encontra o mal, é a partir dela que se tem a cura. E em outras etnias, encontramos diferentes percepções acerca de imagem, corroborando o multinaturalismo proposto por Castro.

Esses escritos, imagens e sons são grafados e, se feito exercício, guardados para que sejam transmitidos às próximas gerações. O audiovisual gera essa potência, num momento da história onde as narrativas e os ensinamentos se perdem em meio a profusão de informações. Kopenawa menciona a filha que já não acompanha mais seus ensinamentos orais, não bebe a yakoana. “[...] agora, é adulta e está casada. Talvez ainda sonhe com os espíritos, mas não fala mais nisso. Seu pensamento está ocupado com muitas outras coisas”. O realizador e professor Ashaninka, Isaac Pinhanta, reforça

Eu acho que o vídeo também pode ajudar a transmitir para o jovem esse conhecimento. Daqui a cinquenta anos, você pode mostrar para um jovem e vai ser muito bom a gente ver a imagem dos nossos velhos que já morreram há muito tempo. Imagina ver a imagem de um velho contando uma história de maneira tradicional, daqui há sessenta anos. Então é bom começar a registrar já. A escrita é uma coisa boa também, você pode registrar. Mas a escrita já não traz tanto, como a imagem. A imagem traz a pessoa falando lá mesmo, é a pessoa contando, é aquele velho mesmo que você vê. Então a imagem é muito bom por causa disso (PINHANTA, 2006, p. 18)

Podemos pensar o cinema - em sua raiz etimológica que nos remete ao movimento - como outra ferramenta que se enquadra em peles de imagem, com questões muito parecidas aos que diz Kopenawa sobre a literatura. Onde consegue-se, se não transmitir, pelo menos exibir percepções, histórias, contos, a várias pessoas de várias partes do mundo.

2.2 Audiovisual Indígena

O cinema aparece como uma ferramenta que por muito esteve ao serviço de uma classe dominante e, a passos lentos, mas que avançam, também é apropriada por visões outras que aqui apresentamos como *Cinema Emergente*. Os povos indígenas caminham nesse segmento, principalmente a fim de criar uma narrativa própria e vista desde a auto concepção de mundo e vida.

De um modo geral, a representação indígena na televisão e nos cinemas, principalmente quando envolve as grandes mídias, tem sido feita de modo estereotipado, não levando em consideração as multiplicidades existentes dentro da América Indígena. De outro lado, temos o cenário de indígenas que cada vez mais possui contato com o aparato audiovisual e produzindo, de modo a destacar e reivindicar sua origem. Os indígenas latino-americanos aparecem, juntamente com grupos como os LGBT, mulheres e negros, como exemplos potentes de sujeitos que se se apoderam desse uso. Santos reforça “[...] a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança.” (SANTOS, 2000, p. 11)

Essa relação só é possível com a participação dos indígenas nas produções, onde suas subjetividades estão presente. A construção audiovisual coletiva entre indígenas e não-indígenas, porém, tardou a acontecer. Segundo Costa e Galindo (2018, p. 28), os primeiros registros de material audiovisual produzido por indígenas foram feitos nos Estados Unidos, durante a década de 1960. Uma década depois, em 1970 aparece produções no Canadá e em

1980, na Austrália. Antes disso, a temática indígena ainda estava confinada nos filmes de caráter antropológico-etnográfico feito por principalmente Europeus. Pereira nos aponta que:

Desde os primórdios do surgimento do cinema, tanto na Europa como nos Estados Unidos, é possível perceber como os grandes produtores cinematográficos utilizaram-se dos filmes para projetar uma imagem do poder imperialista que visava enaltecer, interna e externamente, a ‘missão civilizatória e colonizadora’ europeia e americana sobre os povos africanos, asiáticos, latino-americanos, motivada, segundo a tônica do discurso imperialista, pelo desejo de levar a civilização e o progresso para locais marcados pela inferioridade racial/cultural de seus povos, pelo subdesenvolvimento econômico, pela tirania e pela doença, todos símbolos e representações negativas que justificavam a intervenção imperialista no Terceiro Mundo. (PEREIRA, pp. 73-74)

Percebemos assim como o processo multiplicador de se fazer cinema junto aos indígenas mudou em muito a direção dessas narrativas, reformulando a ideia do indígena como um objeto de pesquisa e muitas vezes visto através de um parâmetro de evolucionismo social que o põe como retrógrado. “Logo, o que diferencia a perspectiva atual é o fato de que a produção audiovisual indígena mostra estes povos em seu pleno dinamismo, seja para reafirmarem suas identidades coletivas e diferenciadas, seja na luta pelo respeito àquela diversidade” (DELGADO; JESUS, 2018, p. 18)

No prefácio de *A queda do céu*, Viveiros de Castro nos fala do “Pacto etnográfico”, termo cunhado pelo co-autor do livro, Bruce Albert, expressando que não-indígena pode mostrar o indígena desde que este seja representado de forma contundente. “Os nativos aceitam se objetivar perante o observador estrangeiro na medida que este aceite (e esteja tecnicamente preparado para *representá-los adequadamente* perante a sociedade que os acossa e assedia” (CASTRO, 2015, p. 32. grifo do autor).

Essa discussão, bem como a inserção dos indígenas nas produções audiovisuais foram possíveis, além da resistência constante, por alguns fatores que José Bengoa, historiador e

antropólogo chileno que pesquisa a questão dos mapuches, chama de Emergência Indígena. Fatores esses que ele divide em quatro momentos: i) intensificação das políticas indigenistas nos anos 1980, cujo caráter se aproxima mais ao cultural e educacional que de violência física em si, e que proporcionou o contato indígena com ferramentas como a escrita; ii) a “Celebración de los 500 años del Descubrimiento de América”, que, em 1992, se comemorou na Espanha e teve como reação os “500 años de Resistencia Indígena”. Tal movimento, protagonizado pelos indígenas de Abya Yala, principalmente do Equador, gerou contatos entre comunidades distintas, e inclusive de países distintos, que outrora não possuíam diálogo ou sequer sabiam da existência um do outro; iii) os levantes dos indígenas do Equador e Chiapas, com o *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, ambos de forte aparição midiática; e iv) uma etapa recente, de negociações e institucionalização que perdura. (BENGOA, 2007, pp. 86-87).

A partir dos anos de 1990 com as novas tecnologias de informação e comunicação, intensificou-se o processo de homogeneização cultural, difundido a partir dos países economicamente dominantes, notadamente os de língua inglesa. A partir desse período e talvez como uma reação ao *status quo*, houve também o despertar de um movimento de resistência juntamente para valorizar as culturas locais, ameaçadas de desaparecimento pelo rolo compressor da globalização. Um exemplo cabal desta nova ordem local pode ser visto no dinamismo dos povos indígenas ao tornarem o áudio visual como instrumento de luta política. Os povos indígenas tomam o áudio visual também para reafirmarem seu modo de ser, ou igualmente o seu *Indian way of life*. (DELGADO; JESUS, 2018, pp. 6-7)

Temos como exemplo recente de forte aparição midiática e consumo global O abraço da serpente (2015), filme colombiano que passou por Oscar, Cannes, Sundance, mas também sofreu duras críticas por alguns indígenas e estudiosos, pois se trata, mais uma vez, de uma narrativa provinda da visão de um homem branco. O filme aborda o contato de um xamã, último sobrevivente de seu povo, na Selva Amazônica colombiana, com um pesquisador norte-americano. No Brasil, o filme Martírio (2017) dirigido por Vincent Carelli, fundador do projeto Vídeo nas Aldeias, aborda em duas horas e quarenta minutos o conflito entre indígenas Guarani-Kariowá e o agronegócio, reunindo materiais feitos desde 1980, com entrevistas, imagens de apoio e imagens de arquivo, fotos e até gravações dentro do Congresso Nacional. Ambos filmes,

de países, etnias, e temáticas distintas mas que rodaram festivais de tamanhos diversos, em países de todos os continentes, divulgando - às suas maneiras - questões significativas para as comunidades indígenas.

No Brasil, os primeiros registros audiovisuais de indígenas situam-se nos anos de 1914 e 1915 e foram feitos por um fotógrafo da Comissão Rondon, que captou alguns aspectos cotidianos do Povo Bororo, no Mato Grosso (COSTA; GALINDO, 2018, p. 25). Ou seja, a temática indígena está presente no cinema nacional desde sua origem e “[...] vem contribuindo para a construção de uma imagem dos grupos e sujeitos indígenas que situa-nos em termos de bons e maus selvagens face aos preceitos conceituais como civilização, nacional e Estado. (NUNES; SILVA; SILVA, 2014, p. 4). Porém, apenas em 1970 tem-se registro de um filme de temática indígena feita com participação dos próprios indígenas, que é o *Conversas de Maranhão*, de Andrea Tonnaci. Momento esse em que o movimento indígena se consolida enquanto movimento organizado. (DELGADO, 2018, p. 215). Esse cenário foi essencial para a criação do projeto que intensificou a produção audiovisual indígena no Brasil: o *Vídeo nas Aldeias*.

O VnA existe desde 1986, fundado pelo antropólogo francês Vincent Carelli, juntamente com sua ex-companheira já falecida e também antropóloga, Virgínia Valadão. Desde então o projeto vem documentando povos e formando cineastas indígenas e, exatamente por isso, possui grande reconhecimento dentro e fora do território nacional, sendo de extrema importância para o cenário do cinema indígena brasileiro. Em 1999, recebeu o Prêmio Unesco pelo respeito à diversidade cultural e pela busca de relações de paz interétnicas; em 2009, Ordem do Mérito Cultural pelo então presidente Lula.

Recentemente, em abril deste ano, no marco do dia do índio, foi lançado um *streaming* com um total de 88 filmes, feitos por indígenas ou não-indígenas que dialogam sobre as questões que envolvem diversos povos do Brasil. O *stream* funciona *on demand* da plataforma *Vimeo* e “Os valores de aluguel ou compra dos filmes vão de US\$ 1 a US\$ 4. A verba arrecadada será distribuída entre o cineasta indígena (35%), a comunidade registrada (35%) e o projeto *Vídeo*

nas Aldeias (30%), para ações e manutenção do acervo”. A filмотeca funciona também como uma espécie de acervo online dos filmes que remontam às origens e às produções mais atuais, como o próprio Martírio.

Como consequência dessas formações, hoje há certa autonomia dos indígenas já formados, que acabam também formando as próximas gerações, fazendo com que o Brasil hoje possua muitos nomes quando se fala em cineastas indígenas. Como Alberto Alvares, Divino Tserewahú, Takumã Kuikuro, Kamikia Kisêdjê, Yaiku Sua, Zezinho Yube, etc. Assim como tem crescido o número de mulheres indígenas fazendo cinema, como Larissa Ye'padiho, Graci Guarani, Pateani Huni Kuin, Patrícia Ferreira Keretxu, Suely Maxacali e Olinda Muniz. Também há produtoras voltadas diretamente para a produção audiovisual de temática indígena como a Pajé Filmes e inúmeras iniciativas audiovisuais dentro de comunidades indígenas. “A divulgação dessas produções se expandiu para contexto internacional a partir de eventos e licenciamento de conteúdos para canais de televisão fechada e recentemente pelo Netflix, como foi o caso do *Hipermulheres de Takumã Kuikuro*.” (DELGADO; JESUS, 2018, pp. 12-13. grifo dos autores)

Tendo em vista que o acesso ao cinema ainda é limitado, e que existe uma parcela considerável²⁰⁹ de indígenas no Brasil que resistem ao contato físico com o exterior de sua comunidade, não pode ser considerada um aparato que alcança a todos. Além de seu próprio custo de produção. Os indígenas que produzem ainda dependem bastante de políticas públicas, através de pessoa física, coletivos, ONGs etc.

Este ano o Ministério da Cultura divulgou os Editais #AudiovisualGeraFuturo, em que um deles é para produção independente de documentários a partir de 52 minutos com temáticas voltadas à cultura afro-brasileira e indígena. Outra delas, para Festivais, Mostras, Premiações, Eventos de Mercado e Ações de Promoção/Difusão da Produção Audiovisual Nacional, mas apenas para

²⁰⁹ De acordo com Munuruku (2018, p. 172), atualmente no Brasil existem contabilizados 55 grupos indígenas nesta situação.

festivais e mostras com no mínimo cinco edições já realizadas. Em todos eles há cotas específicas (com percentuais distintos) para os segmentos: novos diretores, diretores de regiões fora do eixo Rio e São Paulo, negros, indígenas e mulheres.

O próprio Vídeo nas Aldeias tem perdido bastante recursos, desde 2010 não recebe recursos do Ministério da Cultura e este ano perdeu seu maior apoio, que vinha da Noruega e desde então fechou sua sede. Carelli, em entrevista ao Jornal Nexô, expôs que “Temos algum apoio para fazer filmes, vindo do Funcultura [editado para o audiovisual do estado de Pernambuco], mas não pra fazer formação que é o nosso diferencial”, e que “É um momento de contradição. Esse é o ano que Martírio está bombando, o Vídeo nas Aldeias está na Bienal [de Arte de SP]. Nunca tivemos tanta visibilidade e tanto reconhecimento em todos esses anos, e nunca tivemos tanta dificuldade financeira”

La circulación de estos trabajos continúa siendo bastante limitada. Se realizan muestras comunitarias con cierta frecuencia, pero son esporádicas y no cuentan con financiamiento estable. Los líderes políticos hacen uso del video para fines educativos y para sus giras por diversas regiones y países. Son los festivales internacionales los que les dan mayor visibilidad a los trabajos. (CÓRDOVA, 2011, p. 98)

Córdova reforça, então a importância dos Festivais como meio de divulgação das obras produzidas.

3 Festivais de Cinema Indígena

3.1 Festivais De Cinema

Os Festivais de Cinema foram e são espaços de encontros e de formação de público, entre os mais diversos tipos de pessoas que, de alguma maneira, se interessa ou relaciona - e às vezes nunca teve contato - com a arte cinematográfica para se consumir e debater não só o produto fílmico em si, mas pensando todas as fases de produção. Um espaço que dialoga com basicamente todas as etapas do cinema e evidencia a troca entre culturas e localidades diversas.

Se retomarmos a origem da palavra ‘festival’, esta se assemelha a palavra ‘festa’, cujo significado remete à ideia de celebração, de conagração, de entrelaçamento de pessoal. A palavra também pode remeter à inovação, novidade, invenção, transformação. Os festivais também exercem um poderoso papel de protagonismo nos processos de transformação simbólica das sociedades na medida em que são pela sua própria natureza, muito ritualizados, midiáticos e espetacularizados. Estas características podem ser preciosas chaves de inteligibilidade da potencialidade do segmento festivais de cinema na pós-modernidade. (MATTOS, p. 4)

A origem dos Festivais, entretanto, remete a governos autoritários ou de tendências nacionalista, como nos aponta Itier. O primeiro que surgiu foi em Venecia, em 1932, sob governo de Mussolini; e Cannes, em 1939 (sua primeira versão se realizou em 1946, após a Segunda Guerra Mundial). Na América Latina o primeiro festival que se tem registro é o Mar del Plata, que foi fundado em 1954 durante o governo de Perón. Mostrando assim como os Festivais são momentos e espaços cruciais para demonstração, circulação e alcance de poder político, cultural ou econômico. No Brasil, o primeiro a surgir foi o Festival de Brasília em 1965 (inclusive, por seu caráter questionador foi censurado durante o regime militar, entre os anos de 1972 e 1974).

De maneira que, ressignificados, tornam-se espaços potentes e fundamentais para a vitalidade do *Cinema Emergente*, pensando principalmente o contexto latino-americano, em que não há tantas salas de cinema, e a maioria delas se encontra restrita às grandes cidades e, pelos custos que carrega, é muitas vezes inacessível às parcelas de pouco poder aquisitivo. Os Festivais nesse sentido atuam de pelo menos duas maneiras distintas da lógica das salas de cinema comerciais - hoje massivamente encarceradas nos shoppings centers - tornando a grande tela mais acessível; primeiro, realizando sessões e eventos não pagos e segundo, fazendo essas mesmas atividades em espaços que não o do cinema dito (a sala fechada, escura, climatizada), mas ocupando lugares públicos e abertos, como praças, ruas, aldeias, parques, etc.

O Fórum dos Festivais (Fórum Nacional dos Organizadores de Eventos Audiovisuais Brasileiros) destaca em seu site que “os festivais audiovisuais brasileiros possuem forte atuação cultural, social e econômica, estimulando a formação de plateias, garantindo espaço para nossos filmes, promovendo o acesso da população às telas e gerando emprego e renda em todas as comunidades onde atua”. O Fórum é um dos setores que promovem e investigam o ramo de Festivais no Brasil, ele foi criado em 2005 e estabeleceu o Código de Ética do Fórum dos Festivais e também promoveu o Diagnóstico dos Festivais Audiovisuais (de 2006 a 2009,

divididos em dois estudos), coordenado por Tetê Mattos e Antonio Leal, ambos ligados ao Fórum. Em 1999, foi criado Guia Brasileiro Festivais de Cinema e Vídeo; em 2011 o Guiafala - Guia de Festivais Audiovisuais Latino-Americanos. Ainda, IBEFEST - Instituto Brasileiro de Estudos de Festivais Audiovisuais, a Associação Cultural Kinoforum e o mapeamento de Festivais da Ancine, a nível nacional.

O Painel Setorial dos Festivais Audiovisuais, que tem como marcos de estudo os anos 2007, 2008 e 2009, traz números interessantes para se pensar a atuação desses eventos nas comunidades e no Brasil de forma geral, pensando em todas as etapas envolvidas para sua realização. Em 1999, o número de Festivais de Cinema existentes em território brasileiro era de 38, em 2009 alcançou o marco de 243 (p. 22). Dentro dessa pesquisa, podemos observar, a partir da categorização dos festivais a partir de temáticas, que em 2006 não existia Festivais de Cinema Indígena, enquanto em 2009 constatou-se apenas um (e três etnográficos).

São diversos os setores movimentados no que tange à realização dos Festivais. Mattos e Leal (p. 53) enumeram alguns como: produção, curadoria, tradução, consultoria, publicidade, designer, hotelaria, transporte aéreo e local, artesanato, fotografia e vídeo, segurança, alimentação, turismo, etc. Mattos, em seu texto “Festivais pra quê? Um estudo crítico sobre festivais audiovisuais brasileiros” também agrupa campos de conhecimento e prática que são fomentados nos Festivais, sendo eles exibição e difusão (vitrines), formação (oficinais), reflexão (debates) e produção (concursos).

O leque de setores e atividades envolvidas acentua a importância desses eventos para geração de renda, movimentação de capital, estimulação a produção cultural e encontros internacionais e multidisciplinares e multiculturais, características inerentes ao contexto de globalização. “Diante de um cinema que se anuncia ‘global’, e ao mesmo tempo fragmentado, pluri-identitário e multiculturalista, seriam os festivais de cinema como lugares de troca transculturais?” (cinefoot MATTOS, p. 4). Por gerar tantos recursos, envolvendo aí também nomes importantes de realizadores, produtoras, setores governamentais e privados, e por sua intensa condição de vitrine, acaba por atrair forte presença midiática, tornando-se um espaço espetacularizado, cuja característica é inerente aos eventos culturais

“[...] que, por sua vez, possuem importante significação cultural numa sociedade em que se apresenta cada vez mais ancorada no espetacular. Todo o aparato que envolve

um festival de cinema, como as celebridades (tapete vermelho, *glamour*), presença de cineastas, o forte interesse da mídia e dos críticos, a publicidade, direção de espetáculo cênico (mestre de cerimônias, iluminação etc.), aproximam esta manifestação cultural ao entretenimento, e dessa forma geram forte interesse no público presente. Os festivais se apresentam como uma ferramenta estimuladora, multiplicadora e arregimentadora de plateias e de formação de público para um modelo de cinema que não encontra espaços de veiculação frente aos padronizados mercados hegemônicos” (MATTOS, p. 129)

De maneira que muitos desses grandes eventos, como o Festival de Cannes na França, ou o Festival de Brasília no Brasil têm sido palcos de protestos e denúncias, cujo destaque midiático envolvido se torna ferramenta para que cineastas difundam suas bandeiras dentro não só da História, mas do espaço cinematográfico em si, para que a espetacularização não seja a essência de convergências tão potentes. Em maio deste ano o tapete vermelho de Cannes teve protestos de 82 mulheres estrelas do cinema reclamando igualdade de participação em funções e salários; também de cineastas brasileiros com cartazes em vários idiomas reivindicando a demarcação dos territórios indígenas.

3.2 Os Festivais de Cinema Indígena no Brasil

O primeiro registro de um Festival voltado exclusivamente à temática indígena na América Latina é de 1985, no México, com o *I Festival Latinoamericano de Cine y Video de los Pueblos Indígenas*. Esse evento surgiu simultâneo a origem da Coordenadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas (CLACPI), que hoje conta com vários parceiros não só em território latino-americano como também europeu e norte-americano. O Festival seguiu suas edições no Brasil (1987), seguido da Venezuela (1989), do Peru (1992), e da Bolívia (1996). O Festival ainda acontece, num intervalo de dois anos, e sua atual edição (13o) acontece na Guatemala entre 2017 e 2018. Córdova, sobre a significação desses espaços, aponta que:

Para ayudar a la difusión de estas importantes obras, han surgido importantes espacios en festivales internacionales de cine, y se han creado festivales especialmente abocados al cine indígena. Éstos se convierten en eventos emblemáticos que hacen visible una comunidad global de video indígena, que reúnen obras y productores geográficamente muy dispersos, generando espacios fértiles para el debate sobre los derechos indígenas y la representación, abriendo fuentes de apoyos e intercambios, facilitando la circulación de obras devuelta a las comunidades indígenas y aún más allá. Se trata de una red de solidaridad comprometida con los contenidos y los realizadores de estos videos. (CÓRDOVA, pp. 87-88)

Tem-se como exemplos atuais na América Latina, dentre tantos, os seguintes Festivais e Mostras: Arandu- Muestra Latam de Cine Indígena y Comunitario e Festival de Cine Buenos Aires Indígena BAIIn na Argentina; Festival Internacional de Cine Indígena de Wallmapu, TUWUN - Muestra de Cine Indígena de Wallmapu, Muestra Cine + Vídeo Indígena, Muestra de Cine América Indígena, Festival Internacional de Cine y Video Mapuche y del Abya Yala, Fantepu, no Chile; DAUPARÁ - Muestra de Cine y Video Indígena en Colombia, Festival Cine y Video indígena Rodolfo Maya na Colômbia; Jumara Festival Internacional de Cine Indígena de Panamá; Muestra Internacional de Cine y Video Indígena MICVI; Festival de Cine y Video Indígena (FECVI); Festival Internacional de Cine y Video Indígena “Mirando desde Nuestra Raíz” no México; Festival internacional de cine y comunicación de los pueblos indígenas/originarios FICMAYAB na Guatemala; Festival Internacional de los Pueblos Indígenas (FIPI) na Venezuela; e Festival de Cine Indígena: Rayo de Luz que Vivifica la Tierra em El Salvador.

De acordo com Córdova (p. 103), “Actualmente existen más de sesenta y cinco festivales de cine especializados en el cine y video de los pueblos indígenas, de los cuales casi la mitad se realizan en Estados Unidos y seis en Canadá”. Podemos concluir que são iniciativas que têm crescido, sendo de extrema importância para a distribuição - uma das fases mais penosas do cinema indígena - entretanto, é justamente esse empecilho que também esbarra na lógica muitas vezes excludente dos Festivais, pois:

Las obras son producidos de forma colaborativa, dando lugar a formas híbridas, variados géneros e innovadoras metodologías que operan dentro de los valores tradicionales de reciprocidad. Como resultado, las producciones varían mucho en duración y tiempo de producción, lo que dificulta la postulación de proyectos para concursos y la planificación de estrenos de películas para festivales. Además, las obras pueden tener diferentes versiones para su distribución a los públicos internos y externos, y rara vez se producen con material promocional, fotografías en alta resolución, trailer o página web. (CÓRDOVA, p. 92)

O levantamento dos Festivais de Cinema Indígena no Brasil, como dito anteriormente, se deu através de redes sociais e plataformas de busca online, entre maio e junho de 2018. A partir dessa busca, constatamos a presença de oito desses Festivais no Brasil atualmente, a saber: i) Bienal Cinema Indígena - Aldeia SP; ii) Mostra Paraguaçu de Cinema Indígena; iii) Cine Kurumin; iv) Cine Tekoha - Mostra de Cinema Indígena do Colégio Pedro II; v) Tela Indígena; vi) Mostra Amotara - Olhares das Mulheres Indígenas; vii) Mostra Indígena de Filmes

Etnográficos do Ceará; e viii) Mostra Cine Índio Brasil.

A partir desse levantamento, contactamos os Festivais para que pudessem responder à entrevista, e dos oito, apenas quatro o fizeram. Também foi elaborado um mapa, através da plataforma *Snazzy Maps*, repositório do Google Maps, com os Festivais em seus locais de atuação, como podemos ver a seguir:



Anexo 1 - Festivais de Cinema Indígena no Brasil (2010-2018)

A Bienal de Cinema Indígena, cujo nome na primeira edição foi Aldeia SP, acontece no Centro Cultural São Paulo e nos CEUS da capital paulista. O evento, que está em sua segunda edição, é uma realização de Ailton Krenak e curadoria de Pedro Portella. Em outubro deste ano, foram exibidos 53 filmes - sendo 11 com mulheres na produção e/ou direção - dentre “clipes de música, ficções e documentários realizados nos últimos seis anos e de diferentes extensões. Muitos têm legendas em português e reivindicam temas, histórias e personagens marginalizados ao longo do tempo”.

No Município de Pau Brasil, Sul da Bahia, acontece a Mostra Paraguaçu de Cinema Indígena, no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, na Terra Indígena Caramuru

Paraguaçu. A programação é composta por cerca de 16 obras audiovisuais, feitas por indígenas e não-indígenas, sendo os participantes todos indígenas. Além da própria mostra, há exposição de artefatos dos indígenas, oficina de audiovisual para crianças e oficina para orientação dos realizadores indígenas quanto ao seu registro como Agente Econômico na ANCINE e a solicitação do Certificado de Produto Brasileiro (CPB) de suas obras audiovisuais.

Segundo Olinda Muniz, Idealizadora, curadora, coordenadora, organizadora e diretora da mostra “A ideia surgiu da necessidade de dar visibilidade aos cineastas indígenas e construir um intercâmbio pelas aldeias. Como o Festival Paraguaçu é um Festival que está iniciando, não contamos com apoio financeiro o que acarretou um excesso de trabalho para os realizadores” e que “o cinema tem dado a oportunidades para essas comunidades se expressarem e de certa forma ajuda a acabar com o preconceito e estereótipo que a sociedade ocidental tem dessas populações”.

O Cine Kurumin é uma das maiores referências latino-americanas quando se trata de Festivais de Cinema Indígena. O festival, que acontece no estado da Bahia, começou em 2011, atuando nas aldeias Tupinambá, Pataxó e Tumbalalá, com apoio financeiro do Instituto de Radiodifusão da Bahia (Irdeb). Logo se estendeu, chegando a capital Salvador e em Yawalapiti, no Parque Indígena do Xingu, MT, e, conforme a coordenadora e curadora do Festival, Thais Brito, o evento chega “a reunir um público de aproximadamente 800 pessoas nas aldeias e mais de 2000 pessoas em Salvador”. A curadoria da última edição do Festival, em 2017, foi feita por uma equipe completamente feminina e conteve em sua programação um total de três mostras especiais, sendo uma delas a Mostra Cinema das Mulheres Indígenas que “apresenta um breve recorte da produção audiovisual contemporânea realizada por mulheres indígenas no continente americano”.

De todos os Festivais, o único que possui premiação é o Cine Kurumin, com quatro categorias: Melhor média/longa-metragem, Menção honrosa média/longa-metragem, Melhor curta-metragem e Menção honrosa curta-metragem. Sobre a relação da importância desses festivais específicos para o cinema indígena, Thais afirma que “A produção dos realizadores indígenas impulsionou também que existissem mais festivais e não só isso, mas que os festivais que os filmes indígenas ocupassem espaço dentro de festivais com temáticas mais gerais. Então acho que foi também a produção indígena que impulsionou o crescimento dos festivais e a

importância do cinema indígena em festivais no geral. O que acho importante dos festivais, principalmente os que são específicos para o cinema indígena e premia o cinema indígena como o Cine Kurumin, a gente consegue, de alguma forma, dar visibilidade a filmes que talvez não entrassem em circuitos normais de festival. As questões, as estéticas, as linguagens, as formas que não necessariamente costumam circular em outros meios. Não por conta dos nossos festivais, mas por conta também da ação dos povos indígenas que faz do audiovisual do cinema indígena, que faz a gente alargar um pouco essa noção do que é cinema, compreender os contextos de produção da aldeia, a importância de cada temática. Acho que é uma relação de viés duplo, tanto a produção e impulsão dos festivais, como também os festivais impulsionam a produção do cinema indígena”.

O Cine Tekoha possui uma singularidade dentre os Festivais aqui mapeados, pois é o único totalmente voltado ao meio escolar, neste caso, atuando no Colégio Pedro II, instituição de ensino público federal e o terceiro mais antigo do Brasil. A mostra é uma realização da organizadora Sabrina Alvernaz, e, de acordo com ela, foi uma atividade inspirada no Cine Kurumin e impulsionada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículo oficial da rede de ensino. Sobre a curadoria explica que “Dos seis curtas exibidos, quatro deles eram de autoria indígena. Em nossa seleção, priorizamos criar espaço para a voz e a imagem ‘pelos’ povos originários, mais do que ‘dos’ povos originários. Concomitantemente, é necessário pontuar que o que nos movia era a arte cinematográfica em si ou o que o filme era capaz de fazer no espectador”.

Em Porto Alegre, desde 2016, acontece o Tela Indígena, que este ano teve sua terceira edição. Nele, foram exibidos 27 filmes realizados por indígenas ou de temática indígena, provindo de quatro países diferentes – Brasil, Argentina, México e Canadá. Essa edição, diferente das outras, sofreu modificações por contar com investimento do Ministério da Cultura. Enquanto nos dois primeiros as mostras ocorreram uma vez por mês, este ano aconteceu durante uma semana de setembro. Segundo Marcus A. S. Wittmann, curador e programador do Festival: “A ideia surgiu de algumas reuniões do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT/UFRGS), do qual fazem parte diversos alunos de graduação em Ciências Sociais e Mestrado e Doutorado em Antropologia Social. Já havíamos realizado alguns eventos com exibição de filmes, mas ficávamos um pouco frustrados pelos eventos sempre reunirem pouco público e ficarem restritos ao ambiente acadêmico. Então começou a surgir a ideia de ampliar

esse tipo de evento com discussões sobre a temática indígena. No mesmo período, houve um caso de um estudante indígena ser espancado em frente à moradia estudantil da Universidade. Sendo o Rio Grande do Sul um estado muito arraigado no racismo, em uma ideologia anti-indígena e no agronegócio começamos a pensar em meios de conversar com um público mais amplo sobre essas diferentes questões e aproximar os indígenas do Estado, em um primeiro momento aqueles da região metropolitana de Porto Alegre, de uma parcela da sociedade que tem pouco contato com eles”.

O Festival exibe longas e curtas-metragens feitos por indígenas ou não-indígenas, e além disso amplia a os meios de difundir a cultura ameríndia através de rodas de conversa com os realizadores e lideranças indígenas, exposição de artesanatos e obras pictóricas, instalação audiovisual etc. Para Marcus, essas atividades são essenciais para que “público pudesse conhecer as diferentes realidades dos povos e potencializar as discussões”, e reforça a potência do cinema nesse sentido: “Quando pensamos em cinema indígena não estamos apenas demarcando telas de cinema, mas demarcando também a mente e o público das pessoas, através de um discurso que se apropria de uma cultura visual de comunicação. Essas produções audiovisuais e esses Festivais e Mostras (que muitas vezes são os únicos lugares de exibição para um público maior desses filmes) funcionam com um modo de aproximação entre os indígenas, suas demandas, suas culturas e suas sabedorias de um público que muitas vezes não tem possibilidade de se locomover até uma aldeia, ou não conhece esses povos e não tem a sensibilidade para compreender suas lutas. Tanto o cinema indígena, quanto os festivais e mostras com essa temática são e devem ser populares”.

Outro caso de festival com vertente específica, mas voltada a temática dentro das questões ameríndias, é Mostra Amotara - Olhares das Mulheres Indígenas, que traz um panorama do cinema feito por mulheres indígenas brasileiras. O festival é uma iniciativa da professora Joana Brandão (UFSB) em parceria com o Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual e acontece em território baiano, abarcando três localidades distintas: Caravelas, na sede do Movimento Cultural Arte Manha; Teixeira de Freitas, no campi da UFSB Paulo Freire e Porto Seguro, em Sosígenes Costa, Centro Cultural de Porto Seguro e Aldeia Indígena Jaqueira.

A Mostra Indígena de Filmes Etnográficos do Ceará, festival internacional que ocorre desde

2015 na Aldeia Lagoa Encantada em Aquiraz, é uma realização Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé e conta com os indígenas Jenipapo-Kanindé no processo de produção e curadoria. O Festival também contou, na sua última edição em 2017, com uma mostra voltada às mulheres, chamada Espiritualidade Feminina.

Por fim, temos a Mostra Cine Índio Brasil, a mais antiga e, portanto, com mais edições. A Mostra surgiu em 2010 é voltada ao público escolar do Rio de Janeiro, também uma iniciativa fomentada pela Lei 11.645/2008, mas que, diferente do Cine Tekoha, é aberto ao público em geral. A mostra conta com exibição de um longa-metragem destaque e curtas-metragens, seguido de debate com realizadores. Em todas as edições há um(a) realizador(a) homenageado e também apresentações artísticas, exposição de artesanato e alimentação típica.

Os patrocínios, no geral, vêm de editais. O Tela Indígena teve financiamento do Ministério da Cultura através de um Edital de apoio a Mostras e Festivais audiovisuais em sua terceira edição, o que fortaleceu e ampliou. A Mostra de Filmes Etnográficos do Ceará também recebeu patrocínio através do Edital Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult). Sabrina Alvernaz explica que com o Tekoha “As exibições geraram muitos afetos e reflexões, tanto foi assim que o que começou sem financiamento algum acabou mobilizando duas fontes de custeio, sendo o SINDSCOPE (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II) e a ADCPII (Associação de Docentes do Colégio Pedro II). O valor arrecadado permitiu o deslocamento e o pró-labore do diretor guarani”. A Mostra Cine Índio Brasil conta com patrocínio da Distribuidora de Filmes S.A – RioFilme.

Também pudemos constatar a presença de Mostras que são mais esporádicas ou fazem parte de uma programação maior, como: I Encontro da Cultura Cinematográfica do Xingu 2018 (Xingu/MT); Mostra Permanente de Cinema de Povos Indígenas e Tradicionais (Forianópolis/SC); Anauê - Mostra de Cinema Indígena (Garanhuns/PE); Mostra de Cinema Xavante (Belo Horizonte e Uberlândia/MG; Barra das Garças/MT); Mostra Nosso Olhar (Niterói/RJ); Mostra Territórios Audiovisuais Indígenas, dentro do 51o Festival de Brasília; e o Mekukradjá – Círculo de Saberes: o Movimento da Memória, uma Mostra de filmes on-line compondo a programação do Itaú Cultural.

Considerações finais

É preciso ressignificar o modo como vemos o mundo, a vida, o cosmos. Através, e não por cima de outras vida, da mesma maneira a urgência de descolonizar o fazer e o ver cinema. Num cenário onde as imagens e os meios de transmiti-las estão cada vez mais presente na rotina das pessoas, torna-se uma ferramenta não obrigatória, mas multiplicadora. Os Festivais nesse sentido são espaços de encontro e interação que encontra o audiovisual como meio de fazê-lo, tornando o filme não um fim em si mesmo a partir de sua exibição, mas um propagador de imagens vozes que precisamos ver e escutar.

Durante a pesquisa, encontramos grande força no cinema feminino, especialmente em mostras exclusivas e presença na coordenação e curadoria, tornando um espaço de difusão não só de obras audiovisuais feitas por mulheres, mas também como espaços de discussão e fortalecimento. Com o levantamento, podemos perceber também o quanto o cinema indígena e os Festivais ainda dependem de políticas públicas no que tange a criação e permanência. E ao pensar no cenário em que se encontra (e o que aguarda) para o Brasil e América Latina, sabendo que esses recursos diminuirão e a sobrevivência se tornará mais perigosa ainda, faz com que esses eventos sejam ao mesmo tempo ameaçados e mais potentes. E por mais que permaneça restrito a muitos, carrega em si a essência coletiva e celebra a criação: que foi, que está, que virá - uma festa!

Que as visões sejam compartilhadas em aldeias, praças, teatros, cinemas, corredores, palcos, escolas, centros culturais, onde se façam perpetuar e ecoar as palavras dos habitantes originários de Abya Yala.

Referências

BENGOA, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile e México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

BRASIL, André. *Ver por meio do invisível: o cinema como tradução xamânica*. Disponível em: http://www.academia.edu/30373651/Ver_por_meio_do_invis%C3%ADvel_o_cinema_como_tradução_xamânica Acesso em: 23 de outubro de 2018.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. Disponível em: http://oquenosfazerpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_18_13_eduardo_viveiros_de_castro.pdf Acesso em: 09 de maio de 2018.

_____. *O recado da mata*. Prefácio. In: A queda do céu. ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CÓRDOVA, Amália. *Estéticas enraizadas: aproximaciones al video indígena en América Latina*. In: Comunicación y Medios n. 24. Universidad de Chile, 2011.

COSTA, Gilson Moares da. GALINDO, Dolores. *Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos*. In: Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Editora Brazil Publishing, 2018.

DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de. *Prefácio; Apresentação*. In: Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Editora Brazil Publishing, 2018.

ITIER, Sebastián González. *Estudiando el circuito de festivales de cine en Chile: Una deuda en la investigación sobre cine chileno*. Disponível em: <http://www.lafuga.cl/estudiando-el-circuito-de-festivales-de-cine-en-chile/861> Acesso em: 17 de novembro de 2018, às 23:21.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIPOVETSKI, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MATTOS, Tetê. LEAL, Antonio. *Festivais Audiovisuais Brasileiros: um diagnóstico do setor*. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19077.pdf> Acesso em: 28 de março de 2018.

MATTOS, Tetê. *Festivais de cinema e a nova lógica do consumo cultural - o caso do Cinefoot*. Disponível em: <http://www.labaudiovisual.com.br/labav/wp-content/uploads/2017/10/FESTIVAIS-DE-CINEMA-E-A-NOVA-L%C3%93GICA-DO-CONSUMO-CULTURAL-%E2%80%93-O-CASO-DO-CINEFOOT.pdf> Acesso em: 28 de março de 2018.

_____. *Festivais pra quê? Um estudo crítico sobre festivais audiovisuais brasileiros*. In: BAMBÁ, Mahomed (org). *A Recepção Cinematográfica*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MOURA, Hudson. *O cinema intercultural na era da globalização*. In: FRANÇA, Andréa França; LOPES, Denilson (orgs). *Cinema, globalização e interculturalidade*. Chapecó: Argos, 2010

NUNES, Karliane Macedo; SILVA, Renato Izidoro; SILVA, José de Oliveira dos Santos. *Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil*. In *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 13, No 38, 2014, pp. 173-204.

OCHANTE, Alejandro Estrada. *Indígena sí, índio no*. Disponível em: http://www.minedu.gob.pe/udena/xtras/indigena_si_indio_no.pdf Acesso em 30 de julho de 2018, às 22h03.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. *História da América Indígena: as representações das civilizações ameríndias pré-colombianas e da conquista européia do continente americano na historiografia e no cinema*. In.: PAREDES, Beatriz. (Coord.). *O mundo indígena na América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

PINHANTA, Issac. *Você vê o mundo do outro e olha para o seu*. In: *Catálogo Mostra Vídeo nas Aldeias: um olhar indígena*. Banco do Brasil, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

UNICEF. *Atlas Sociolinguístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Disponível em: https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf Acesso em 30 de julho de 2018, às 20h13.

A retroalimentação do excludente espaço escolar brasileiro: uma análise relativa à terceira revisão da Base Nacional Comum Curricular²¹⁰

La retroalimentación del excluyente espacio escolar brasileño: un análisis relativo a la tercera revisión de la Base Comum Curricular

The feedback of the excluding space in Brazilian school: na analysis regarding the third review of the Common National Curricular Basis

Leticia Petraglia Hendrichky dos Santos²¹¹

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar quais são as implicações da produção do discurso da Base Nacional Comum Curricular sobre equidade e igualdade e na relação do documento com os reais espaços escolares. Considerando estes compósitos, refletimos sobre o documento buscando analisar (i) a forma como são construídos os discursos sobre igualdade e equidade na BNCC; (ii) a aplicabilidade dos princípios, contidos no fragmento *A BNCC e o pacto interfederativo*; (iii) o comprometimento dessa proposta com a pluralidade do corpo discente nacional. Este trabalho, que analisa o documento normativo, está baseado nas ideias e conceitos *panóptico*, *corpos “dóceis”* e *discurso de controle*, amparados nas obras *A ordem do discurso* e *Vigiar e punir*, de Michel Foucault.

Palavras-Chave: BNCC; Brasil; escola; equidade; igualdade.

Resumen

El presente texto tiene como objetivo analizar cuáles son las implicaciones de la producción del discurso de la Base Comum Curricular sobre la equidad e igualdad y, también en la relación del documento con los reales espacios escolares brasileños. Considerando éstos compuestos, pensamos un documento que busque analizar (i) la forma como son construidos los discursos sobre igualdad y equidad en la BNCC; (ii) como es la aplicabilidad de los principios presentes en el fragmento *A BNCC y el pacto interfederativo*; (iii) el comprometimiento de esta propuesta con la pluralidad del cuerpo de los estudiantes nacionales. Este trabajo que analiza el documento normativo, está basado en las ideas y conceptos *panóptico*, *cuerpos docentes* y *discurso de controle*, amparados en las obras *A ordem do discurso* e *Vigiar e punir*, de Michel Foucault.

²¹⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²¹¹ Graduanda em Letras - Literaturas; Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; lelepetraglia@gmail.com.

Palabras claves: BNCC; Brazil; escuela; equidad; igualdades.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the implications of the productions of the Common National Curricular Basis discourse on equity and equality and the relation of the document to the actual school spaces. Considering these composites, we reflect on the document seeking to analyze (i) the way in which the discourses on equality and equity in CNCB are constructed; (ii) the applicability of the principles, contained in the fragment *A CNCB and the interfederative pact*; (iii) the commitment of this proposal to the plurality of the national student body. This work, which analyzes the normative document, is based on the following ideas and concepts: *panoptic*, *“docile” bodies* and *control speech*, all of them supported by Michel Foucault’s *The Order of the Discourse and Discipline and Punish*.

Keywords: CNCB; Brazil; school; equity; equality.

1. Introdução

Apresenta-se, neste artigo, uma análise relativa à terceira revisão do documento Base Nacional Comum Curricular, produzida em 2017. Para tal foi analisado o primeiro capítulo do registro – *Introdução* –, com foco no subtítulo *A BNCC e o pacto interfederativo*, uma vez que versa sobre os princípios fundamentais de equidade e igualdade para a educação.

O objetivo desta apresentação é (i) observar a que a Base Nacional Comum Curricular se propõe a construir com relação à equidade e à igualdade; (ii) refletir sobre a aplicabilidade dos princípios propostos no referido trecho do primeiro capítulo da BNCC; (iii) avaliar o comprometimento dessa proposta com a pluralidade nacional. A análise proposta neste artigo baseado neste documento normativo se pauta nas ideias e conceitos *panóptico*, *corpos “dóceis”* e *discurso de controle*, amparados nas obras *A ordem do discurso* e *Vigiar e punir*, de Michel Foucault.

2. O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, trata-se de um documento obrigatório que atinge todas as escolas – tanto de ensino público quanto de privado – que tem por objetivo normatizar as aprendizagens essenciais das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio²¹².

A Base foi produzida à luz do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), entretanto a BNCC é mais específica, visto que

²¹² Para a terceira revisão do documento – analisado neste artigo – o Ensino Médio não foi incluído, em virtude da Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017.

indica mais explicitamente os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Como um documento inspirado em experiências de centralização escolar, apoia-se em modelos como o do Common Core Americano; o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália; a reforma curricular chilena; as experiências do Canadá e de Portugal. Organismos Internacionais, Instituto Alfa e Beto, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação são os principais interlocutores do Ministério da Educação para suas propostas recentes.

Cabe à BNCC apresentar os conhecimentos e as competências que se esperam de todos os estudantes brasileiros ao longo de seu caminho escolar. Direciona-se em princípios éticos, políticos e estéticos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e se propõe a encaminhar a educação brasileira à formação humanitária integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com o documento analisado.

A proposta dos elaboradores da BNCC – Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho, Secretária Executiva Maria Helena Guimarães de Castro e Secretária de Educação Básica Rossieli Soares da Silva em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – é de que o documento ajude a superar a pulverização das políticas educacionais no país. Além disso, preconiza que o registro possibilite a consolidação do trabalho em cooperação das três esferas do governo – federal, estadual e municipal –, funcionando como referência da qualidade da educação brasileira, contribuindo para o desenvolvimento por completo da cidadania dos discentes.

3. Análise de A BNCC e o pacto interfederativo

Segundo o sociólogo Muniz Sodré, “Educar é socializar, individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual como adulto” (SODRÉ, 2012, p. 16), ou seja, é dar ferramentas para que o ser humano explore, crie a partir das experiências sociais, que inclui também uma capacidade de, no contexto nacional, produzir um pensamento descolonizado. Nesse viés, é preciso pensar no modelo de educação vigente na sociedade brasileira, reproduzido nas instituições de ensino, e o que os profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem entendem por sujeito social e de que maneira lidam com as individualidades dos discentes, visto que, de acordo com as ideias postuladas por Sodré, pode-

se credibilizar a escola como um dos maiores espaços responsáveis pelo processo iniciático de um ser social.

Por esse motivo, é preciso avaliar o que um documento sobre educação e de responsabilidade nacional, como a Base Nacional Comum Curricular, prescreve em relação aos conceitos de equidade e de igualdade, já que são princípios relacionados à cultura – modo como se produz sentido para a totalidade social – e ao ato de educar, atribuído por Muniz Sodré.

A BNCC se propõe a buscar por equidade, na educação, justificando que o conceito de

equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BNCC, 2017, p. 11)

Além disso, de acordo com a BNCC, o princípio de equidade está obrigatoriamente relacionado ao de igualdade de oportunidades aos brasileiros:

“A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional.” (BNCC, 2017, p. 11)

Entretanto, primeiramente, é preciso refletir que não é cabível considerar igualdade de oportunidades, permanência escolar igualitária ou qualquer outra idealização meritocrática, quando se tem um país como o Brasil: (i) em 2013, negros ganharam 54,7% menos do salário de brancos, segundo pesquisa feita pelo IBGE; (ii) segundo o Mapa da Violência de 2012, o assassinato de jovens negros no Brasil é 2,5 vezes maior do que o de jovens brancos; (iii) a cada cinco minutos uma mulher é agredida no Brasil, segundo o mesmo Mapa da Violência.

Além disso, é necessário reconhecer que a escola ainda não se abriu por completo para atender às diversas demandas individuais e dos grupos que compõem o espaço social e ainda se estrutura a partir de um saber monológico – único e excludente –, perpetuando uma educação historicamente etnocêntrica, que se comporta ainda como colônia europeia. Prova disso é a Lei

10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial de todas as instituições de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", uma vez que grande parte delas não costumava ministrar espontaneamente temáticas e conteúdos referentes à História da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao negro na formação da sociedade nacional. Mesmo depois de 2003, ano em que entrou em vigor a Lei, a maioria das escolas ainda não abordam os temas propositalmente, além de não haver um trabalho de auditoria destinado a fiscalizar a execução da prescrição, por parte do Poder Executivo, aos espaços educacionais. Assim, esse conjunto de procedimentos ratifica a manutenção do etnocentrismo e do racismo institucional no meio escolar.

É importante considerar, também, que o documento destaca que as mudanças e o desenvolvimento da criança estão acontecendo, principalmente, no período em que ela está inserida na Educação Básica. Segundo a BNCC,

a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças. (BNCC, 2017, p.53)

No entanto, quando se veem os reais espaços escolares, é comum que não haja a valorização de todas as identidades e que a grande maioria dos discentes que pertencem a grupos marginalizados não se sintam representados, uma vez que a escola, de acordo com Foucault, é um espaço de controle que prepara a população para ser mão de obra em fábricas. Portanto, representar todas as comunidades à margem da sociedade tornaria o processo individualizado e inclusivo, mas não massificado e excludente, como grande parte das instituições, que cerceiam implícita e explicitamente, pretendem-se.

A BNCC, por ser um material de projeção nacional, quando busca por equidade e igualdade no espaço escolar, compromete-se com a tentativa de reverter a situação de marginalização histórica realizada no Brasil, segundo Darcy Ribeiro, em *O povo brasileiro*, desde o processo colonizador. Assim, propõe essa inclusão, a partir do pensamento de que valorizarão o ensino em comunidades marginalizadas, por exemplo, além de reafirmar seu compromisso com alunos com qualquer deficiência, mas não se dispõe a sugerir especificamente práticas inclusivas de modo que realmente viabilizem a inserção dos povos

historicamente excluídos ao restante da população em cada unidade educacional. Isso contribui ainda mais para a manutenção de pensamentos, a título de exemplo, racistas; machistas; patriarcais e LGBTfóbicos das classes privilegiadas.

De acordo com Michel Foucault, em *A ordem do discurso*, há um grupo

de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. [...] Nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 1996, p.34-35)

Ao se observar a partir, então, da perspectiva de Foucault, infere-se que a não sugestão de práticas realmente inclusivas para com as comunidades segregadas de um discurso que, mesmo se propondo “a reverter a situação de exclusão histórica” (BNCC, 2017, p. 11), contribui ainda mais para manter a marginalização na sociedade brasileira, visto que ao generalizar, mostrando somente que reconhece o seu compromisso, não produz eficácia na prática, visto que configura uma desconsideração das individualidades dos seres humanos que frequentam as instituições escolares. Somado a isso, ainda há dispositivos que contribuem para o procedimento de controle e de manutenção do status quo, quando se tem um espaço escolar com salas fechadas, organizadas em série, com a descaracterização dos estudantes a partir do uso de uniformes, em que têm posições mapeadas, vigiados constantemente, sob possíveis punições e forçados a estudar um mesmo conteúdo.

Diante disso, pode-se perceber que os ideais de equidade e de igualdade são inviabilizados, visto que, o modelo escolar panóptico (FOUCAULT, 2014), que a maioria dos institutos educacionais ainda adotam, reduz os estudantes e produz *corpos “dóceis”*, ou seja, corpos submissos e exercitados, destinados à mão de obra operária, que não experimentam nem criam a partir de um pensamento descolonizado; mas sim se sujeitam estritamente ao sistema de controle disciplinar.

3. Considerações finais

A Base Nacional Comum Curricular produz um discurso que se mostra incoerente e pouco comprometedor com a aplicabilidade nos espaços escolares públicos e privados, já que desconsidera as expressões individualizadas, produzindo *corpos “dóceis”* e procurando padronizá-los, ao apresentar generalizações e evitar propostas de cunho mais inclusivas direcionadas às comunidades marginalizadas.

Ao propor uma base educacional comum a todos os colégios, considera a multiplicidade de processos que mecanizam os estudantes como válidos e plausíveis de massificação, mesmo que se trate de um país que nunca alcançou a proposta de identidade nacional e que é reconhecido por suas diversidades culturais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas, linguísticas, sexuais, entre outras.

Portanto, é preciso refletir que a BNCC, por ser um documento de projeção nacional, é utópico e distanciado da experiência escolar. Além disso, ela mantém a retroalimentação do poder unilateral do discurso etnocêntrico, punitivo e “adestrador” (FOUCAULT, 2014), já que é produzida somente para normatizar; que pouco se compromete, de fato, com os ideais de equidade e igualdade e que não se aplica a todas as instituições de ensino, sendo considerada, assim, mais um dispositivo de controle dos espaços educadores.

Referências

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Último acesso: 28 de abril de 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

ENTREVISTA com Muniz Sodré sobre seu livro *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Disponível em: <https://leccufjrj.wordpress.com/2014/09/29/entrevista-com-muniz-sodre-sobre-seu-livro-reinventando-a-educacao-diversidade-descolonizacao-e-redes/> Último acesso: 28 de novembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. *Base Nacional Comum: fragmentada e mal-intencionada*. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/04/base-nacional-comum-fragmentada-e-mal-intencionada/> Acesso em: 28 de novembro de 2017.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. C

WAISELFISZ, J.J. *Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil*. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf
Acesso em: 11 de abril de 2018.

CERÂMICA TUPIGUARANI DE CONTATO: RELAÇÕES INTERCULTURAIS ÀS MARGENS DO RIO IVAÍ-PR²¹³

CERÁMICA TUPIGUARANI DE CONTACTO: RELACIONES INTERCULTURALES A LOS MÁRGENES DEL RÍO IVAÍ-PR

TUPIGUARANI CERAMIC CONTACT: INTERCULTURAL RELATIONS ON THE BANKS OF THE RIVER IVAÍ-PR

Renata de Oliveira Manfio²¹⁴

Resumo

Este trabalho resulta de uma experiência de salvamento arqueológico em um sítio situado às margens do rio Ivai no estado do Paraná. Realizo uma breve discussão em relação às relações interculturais, enfatizando a população Guarani mais precisamente na influência do outro (europeu) em relação à suas técnicas de confecção de vasilhas de cerâmica a partir de alguns dados coletados no sítio arqueológico PR-FL29 Dois Palmito. Com base nesses dados, são propostas algumas hipóteses para se entender grande parte da dizimação dos mesmos nesta região.

Palavras-Chave: cerâmica tupi-guarani; patrimônio cultural; populações indígenas; relações interculturais; sítios arqueológicos

Resumen

Este trabajo resulta de una experiencia de salvamento arqueológico en un sitio situado a los márgenes del río Ivai en el estado de Paraná. Donde hago una discusión en relación a las relaciones interculturales, enfatizando la población guaraní más precisamente en la influencia del otro (europeo) sus técnicas de confección de vasijas de cerámica a partir de datos recogidos en el sitio arqueológico PR-FL29 Dos Palmito. Con base en esos datos, se proponen algunas hipótesis para entender gran parte de la diezma de los mismos en esta región.

Palabras claves: cerámica tupí-guaraní; patrimonio cultural; poblaciones indígenas; relaciones interculturales; sitios arqueológicos.

Abstract

This work results from the experience of rescue archaeological in a site situated in the margins of Ivai River in Paraná state. A brief discussion is made about the intercultural relations, emphasizing Guarani people more precisely the influence of the other (European people) in regard to their techniques to make ceramic pots starting with data collected at archaeological site PR-FL29 Dois Palmito. From this data, some hypotheses are proposed to understand a major part of their decimation in this region.

Keywords: ceramic tupiguarani; cultural heritage; indigenous peoples; intercultural relations; archaeological sites

²¹³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²¹⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; renataomanfio@gmail.com.

1. Introdução

Os empreendimentos marítimos e a disputa por território levaram o Brasil a uma divisão entre duas potências ibéricas durante o século XV, porém a colonização espanhola no território paranaense tem início na segunda metade do século XVI, especificadamente em 1554, quando o território formado pelos rios Paraná, Paranapanema, Tibagi e Iguaçu foram incorporados à coroa espanhola. De acordo com Parellada (2009), nesse período a primeira vila espanhola é instaurada batizada de Ontiveros, essa se localizava as margens do Rio Paraná, próximo da foz do Rio Ivaí, anos depois outras vilas foram instauradas sob-regime de *encomienda*, processo que visava atingir os interesses mercantilistas hispânicos na América, onde os colonizadores buscaram empreender meios para extrair a abundante disponibilidade de metais preciosos do continente americano no qual comunidades indígenas inteiras permaneceram sob os cuidados de um encomendero que poderia utilizar a mão de obra dos índios para o desenvolvimento de atividades agrícolas ou a extração de metais preciosos; em troca, o encomendero deveria assegurar o oferecimento da educação religiosa cristã para os nativos. Dentro desse contexto são criadas as reduções jesuíticas, aldeamentos indígenas administrados e organizados por homens da Companhia de Jesus, cujo objetivo além de evangelizar era civilizar os nativos americanos, com benefícios e qualidades da sociedade cristã europeia, porém sem seus vícios e malevolência. Tais aldeamentos foram destruídos com a presença dos bandeirantes paulistas, Parellada salienta que desde 1585 esses realizavam expedições no intuito de escravizar indígenas para trabalho tanto dos campos quanto das cidades. Atacadas pelos bandeirantes e por encomenderos as reduções não resistiram muitos anos em sua primeira fase, e sua geografia foi alterada.

Por meio dessa conjuntura, tais locais acabaram se tornando sítios arqueológicos, o sítio é sempre, um lugar delimitado onde houve atividades humanas. Pode ser vestígios de suas moradias (cabanas, cavernas, ou montes artificiais), cemitérios, depósitos de lixo, lugares com curto período de ocupação, e, pode ter sido o mesmo local ocupado várias vezes por povos diferentes e com culturas distintas. Em torno da bacia do Rio Ivaí, território do Estado do Paraná, as datações dos sítios arqueológicos chegam à 12.000 anos AP (MOTA;NOVAK, 2008, p. 20), essas populações que viveram entre 12.000 a 3.000 anos AP recebem a nomenclatura pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos, e ainda são classificadas em tradições de acordo com uma série de informações a respeito de seu modo de adaptação com o ambiente.

2. O sítio arqueológico Dois Palmito e os aspectos culturais dos grupos indígenas e seus colonizadores

O sítio arqueológico PR-FL 29: Dois Palmito se localiza no município de São Pedro do Ivaí no estado do Paraná, possui uma área 322,380 km² (Fonte: ITCG-PR), posicionado na latitude 23 ° 51 ' 55 " S e longitude 51 ° 51 ' 23 " W (Fonte: IBGE) no terceiro planalto paranaense. À margem direita do rio Ivaí, próximo da cidade espanhola do século XVI “Villa Rica del Spiritu Sancto” o sítio possui terreno onde predomina solo argilo-arenoso, além de vários pomares e plantio de cana de açúcar.

Representação Cartográfica: Sítio PR FL 29: Dois Palmito

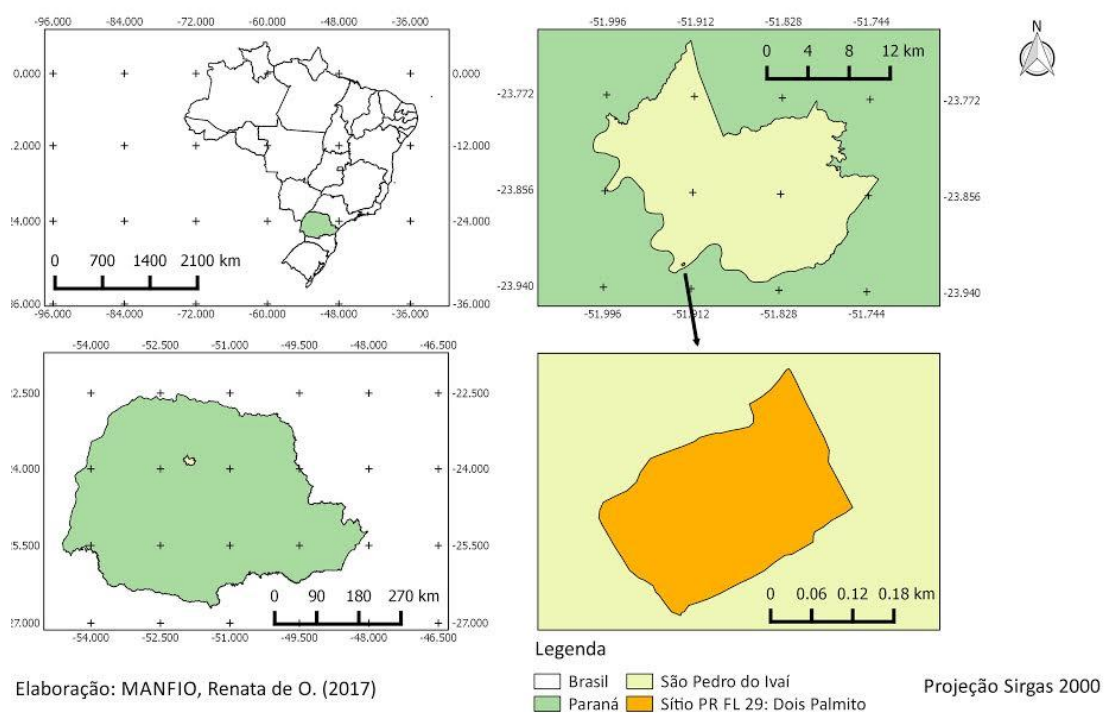


Figura 1: Representação Cartográfica: Sítio PR-FL 29: Dois Palmito. Elaboração: MANFIO, Renata de O. (2017).

As escavações arqueológicas e as datações dos diversos sítios nas margens do Rio Ivaí demonstram uma vasta ocupação dos Guarani, segundo MOTA (2008) essa população expandiu-se por todo território sul do país e permaneceram neste território até a chegada dos europeus. Sua cultura material é vasta, pois além das vasilhas de cerâmica e ferramentas de pedra no sítio e em outros salvamentos arqueológicos foi possível encontrar esqueletos humanos (PEÑA; SOARES; RAMOS; BORGES, 2015).

As análises das vasilhas cerâmicas evidenciam uma continuidade de reproduções tecnológicas até o contato com o europeu. Noelli (1993) defende a ideia de que os Guarani reproduziam sua cultura e impunham sua ideologia ante as outras sociedades diante das regiões que iam sendo colonizadas; além da ideia de que desde que adquiriram seu caráter identitário étnico a partir da Proto-Família Linguística Tupi-guarani, os Guarani transpuseram mais de três mil anos até os primeiros contatos com os europeus, reproduzindo fielmente sua cultura material e as técnicas de sua confecção e uso. O contato entre a sociedade Guarani e a europeia as margens do Rio Ivaí se tornou mais intenso a partir da criação das Reduções Jesuíticas.

Graças aos pesquisadores Clifford Evan e Betty Meggers o estudo da cerâmica em larga escala tornou-se possível a partir de 1964, aumentando consideravelmente a margem interpretativa fornecida por este material, bem como a partir da contribuição de Chmyz (1976) para com a cerâmica brasileira. Como salienta Volcov (2011), o termo “contato” deve ser entendido, explicitamente, como referente ao contato entre sociedades humanas. Para a arqueologia o estudo da interação cultural é evidenciado a partir de determinados aspectos da cultura material e, ao traçar a escolha do grupo étnico envolvido, foi possível realizar indução sobre suas características formais e tecnológicas e, se essas persistiram espacial e temporalmente. Tomando como base os estudos do material arqueológico, a partir das suas características tecnológicas e decorativas, procurei captar de que maneira e, em que períodos ocorreram esses processos de interação cultural envolvendo populações indígenas e europeias.

A área de estudo no século XVI compunha a Província do Guairá, pertencente à coroa espanhola. De acordo com Volcov (2011), a mesma foi densamente ocupada por grupos relacionados às famílias linguísticas Jê e Tupi-Guarani, respectivamente associadas às Tradições arqueológicas Casa de Pedra, Itararé e Tupiguarani e, a partir do século XVI, pela ocupação europeia. Uma vez que, nas proximidades de onde se localiza o sítio, o viajante Ruy Dias Melgarejo durante os anos de 1553/1554 conduziu a fundação de Ciudad Real del Guairá, como também a segunda fundação de Villa Rica del Spiritu Sancto (MOTA; NOVAK, 2008, p. 39). Tais fundações marcam o início das atividades religiosas, onde os europeus passaram a difundir elementos básicos de sua cultura através dos padres jesuítas. A região era cortada pelo Caminho do Peabiru, o qual era formado por diversos ramais. Muitos dos quais acabaram originando uma série de estradas utilizadas para atividades exploratórias ou por colonos na conquista e ocupação do território. O caminho do Peabiru, de acordo com MAACK (1968, p.

6), partia de São Vicente e dirigia-se para o sul em direção ao rio Paranapanema, de lá, direcionava-se para as nascentes do rio Ribeira situada acima da atual cidade de Castro, no Estado do Paraná.

Durante o século XVII as relações interculturais entre Guaranis e europeus se intensificaram na medida em que os encomenderos espanhóis os exploravam no trabalho diante da coleta de mate, e os padres jesuítas por meio das pregações, como também surge neste contexto os paulistas, com interesses em bens materiais e escravos. Como os espanhóis e os jesuítas os bandeirantes paulistas também transitaram intensamente por essa região.

2.1. O sítio Dois Palmito: Cerâmica Guarani e Cerâmica de Contato

A tradição arqueológica Tupiguarani se caracteriza de acordo com Chmyz (1976) pela presença de recipientes cerâmicos variados, envolvendo tigelas e grandes panelas, com abundantes tipos decorativos como o pintado (com linhas e pontos de cores vermelha, preta ou marrom sobre um engobo branco, formando motivos geométricos retilíneos e curvilíneos), engobo vermelho, corrugado, unglado, pinçado, nodulado, serrungulado, escovado, etc. Alguns vasilhames, como as panelas, são utilizados como urnas em rituais de enterramento, além de recipientes menores, associados ao conjunto funerário e que possivelmente correspondiam à “oferenda”. Faziam também uso de lâminas de machado, pilões e mãos de pilões de pedra polida, sendo estes utilizados na derrubada da mata para o roçado e na confecção de canoas bem como para triturar e moer grãos, raízes e sementes. Outros objetos encontrados correspondem a rodela de fusos (associadas à tecelagem) e cachimbos de cerâmica, tembetás de pedra ou resina e material ósseo trabalhado (CHMYZ e BROCHIER, 2004, p. 49-50).

As heranças dos intensos contatos culturais deixaram na cultura material Guarani traços de influência europeia, representados pelo uso de bases planas em pedestal, no lugar das bases tradicionais convexas e levemente planas e adoção de novas decorações plásticas como o marcado com tecido, marcado com malha, marcado com cestaria e o escovado. A Tradição Tupiguarani foi subdividida, pela predominância estatística de tipos de decoração da superfície dos recipientes cerâmicos, em Subtradição Pintada, Subtradição Corrugada e Subtradição Escovada, sendo a pintada mais antiga e, a escovada, mais recente, caracterizada pelo contato com populações europeias relacionadas à área de estabelecimento das Reduções Jesuíticas em tempos históricos (ROGGE, 2004, p. 68-69).

No sítio Dois Palmito, vários fragmentos cerâmicos evidenciam toda tradição Tupiguarani uma vez que grande parte de adornos e objetos confeccionados por eles estavam em evidencia. Entretanto, a transição cultural que naquele território ocorreu também foi evidenciada, pois, foram encontrados fragmentos diversificados, destaque fragmentos cerâmicos com decorações classificado como escovado, ou seja, comprovando a influência europeia em sua confecção. De acordo com a Terminologia Brasileira para Cerâmica de Chmyz (1976) a decoração denominada em escovado “consiste em passar, na superfície ainda úmida do vasilhame um instrumento com pontas múltiplas, ou objetos que deixam os sulcos bem visíveis, guardando entre si paralelismo e proximidade” (1976, p. 130).



Figura 4 – Imagem de cacos de cerâmica com decoração escovado. Fonte: Terminologia Arqueológica Brasileira para a Cerâmica (1976).



Figura 5: Fragmento de cerâmica com decoração escovado. Sítio Dois Palmito. Foto: Alan Cassiano (2016)



Figura 6: Fragmentos diversos de cerâmica Guarani. Decoração escovado em destaque no quadro vermelho. Sítio Dois Palmito. Foto: Alan Cassiano (2016).

As cerâmicas registradas nas imagens foram confeccionadas artesanalmente apresentando formas e decoração derivadas da Tradição Tupiguarani, porém com forte influência europeia, refletida em modificações acentuadas na produção cerâmica indígena com a incorporação de técnicas mistas na decoração dos recipientes, bem como a substituição dos artefatos confeccionados em pedra por instrumentos produzidos a partir da fundição do ferro. Uma vez que a presença de escoria de fundição encontrada no processo de resgate dos fragmentos do sítio ressaltam também o contato com outras técnicas.

3. Conclusões

Após este breve estudo foi possível estabelecer através da análise do material cerâmico, induções sobre as mudanças na cultural material indígena em função dos processos de contatos multiculturais.

Diante dos estudos prévios, essa influência fica nítida diante dos vestígios resgatados no sítio arqueológico Dois Palmito uma vez que defronte de toda a conjuntura histórica e de acordo com diversos sítios arqueológicos que são/foram encontrados às margens do Rio Ivaí, podemos considerar que a partir do contato entre as populações indígenas e europeias, ocorreu um processo de absorção dos elementos europeus e a gradativa eliminação das tradições indígenas nesta região²¹⁵. Este processo gerou uma crise na sociedade indígena devido à imposição da cultura europeia, variando de acordo com a sociedade e a intensidade de dominação (WACHTEL, 1988, p. 120), uma vez que infelizmente alguns grupos foram totalmente dizimados. As interações interculturais foram ocasionadas pela pressão das sucessivas frentes pioneiras forçando os grupos indígenas a compartilhar o mesmo território, provocando desta forma a desestruturação do seu substrato biológico, social e da sua cultura original.

Todas as informações sobre as peças e sobre o sítio num futuro próximo poderão servir como novas fontes para eventuais pesquisas sobre a história antiga do Brasil e do Paraná (as mesmas ainda encontram-se em processo de análise laboratorial). Este estudo irá compor um panorama maior sobre as populações que habitaram o vale do rio Ivaí, contribuindo para a compreensão sobre a ocupação humana da região e as relações interculturais que ali foram estabelecidas.

²¹⁵ Questão que venho desenvolvendo em minha dissertação de mestrado, dado que, grande parte da população desconhece os grupos que no pretérito habitaram a região.

Referências

- CADERNO ESTATÍSTICO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO IVAÍ – PARANÁ. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86945>>. Acesso em 28 dez 2018.
- CHMYZ, Igor. Pesquisas arqueológicas no alto e médio rio Iguaçu. In: Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas 3. Resultados Preliminares. 3º ano, 1967/ 68. Publicações Avulsas N° 13. Museu Paraense Emílio Goeldi, p.103-131, 1969.
- _____. Arqueologia e história da vila espanhola de Ciudad Real do Guairá. Cadernos de Arqueologia. Paranaguá: Museu de Arqueologia e Artes Populares, 1 (1): 7-103, 1976.
- _____. Contatos interétnicos verificados em sítios arqueológicos no Estado do Paraná, Brasil. Hombre y Cultura. Panamá, V. 3, N° 2, p. 5-19, 1977.
- _____. Terminologia arqueológica brasileira para cerâmica. Segunda edição revista e ampliada. Cadernos de Arqueologia. Universidade Federal do Paraná (1): 119148, 1976.
- CHMYZ, Igor; BROCHIER, Laércio L. Proposta de Zoneamento Arqueológico para o Município de Curitiba. Arqueologia - Revista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas/UFPR. Curitiba, V. 8, p. 35-60, 2004.
- CHMYZ, I.; SGANZERLA, Eliane M.; VOLCOV, Jonas E.; BORA, Eloi; CECCON, Roseli S. A arqueologia da área da LT 750 kV Ivaiporã-Itaberá III, Paraná – São Paulo. Arqueologia - Revista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas/UFPR. Curitiba, V. 5, p. 1-305, 2008.
- CHMYZ, I.; SGANZERLA, Eliane M.; VOLCOV, Jonas E.; BORA, Eloi; CECCON, Roseli S. Arqueologia da área da Mina Dois Irmãos, em São Mateus do Sul - Paraná. Arqueologia - Revista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas/UFPR, Curitiba, V. 6, p. 1-147, 2009.
- IBGE, Cidades-Paraná. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-pedro-do-ivai/panorama> . Acesso em 28 dez. 2018.
- MAACK, Reinhard. Geografia Física do Estado do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná e Instituto de Biologia e Pesquisa Tecnológica, 1968.
- MARTINS, Romário. História do Paraná. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba. (Coleção Farol do Saber), 1995. p. 471.
- MEGGERS, B. J.; EVANS, C. Como interpretar a linguagem da cerâmica: manual para arqueólogos. Washington, D. C., Smithsonian Institution, 1970.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS; Valéria Soares. Populações Indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. Os kaingang do vale do Rio Ivaí-PR: História e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.

NOELLI, Francisco S. Sem Tekoha não há Tekó: em busca de um Modelo Etnoarqueológico da Aldeia e da Subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no Delta do Jacuí – RS. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado PUC-RS, 1993.

PEÑA, A.P.; SOARES, V.C.N.; RAMOS, M.P.M; BORGES, L.A.O.. Violado o primeiro registro de sepultamento em urna funerária nas cavernas da região de Guarani de Goiás. In: RASTEIRO, M.A.; SALLUN FILHO, W.(orgs.) CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPELEOLOGIA, 33, 2015. Eldorado. Anais... Campinas: SBE, 2015. p.33-37. Disponível em: http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe_033-037.pdf Acesso em: 28 dez. 2018.

PARELLADA, Claudia Inês. O Paraná espanhol: cidades e missões jesuíticas no Guairá. In: Secretaria de Estado da Cultura do Paraná (org) Missões: conquistando almas e territórios, Curitiba: Imprensa Oficial, 2009. p. 59-80.

ROGGE, Jairo Henrique. Fenômenos de fronteira: um estudo das situações de contato entre os portadores das tradições cerâmicas pré-históricas no Rio Grande do Sul. Pesquisas Antropologia. São Leopoldo, Nº 62, p 1-125, 2005.

VOLCOV, Jonas Elias. CERÂMICA TUPIGUARANI E OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO CULTURAL NO ALTO RIO IGUAÇU, PR. Curitiba. Universidade Federal do Paraná - Dissertação de Mestrado, 2011. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27058/Dissertacao%20Jonas%20Elias%20Volcov.pdf?sequence=1>. Acesso em 28 dez. 2018.

WACHTEL, Nathan. A Aculturação. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). História: novos problemas. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

A(s) voz(es) de Ellen Oléria: multiplicidade, interseccionalidade e resistência em uma carreira musical^{216 217}

Las voces de Ellen Oléria: multiplicidad, interseccionalidad y resistencia en una carrera musical

The voices of Ellen Oléria: multiplicity, intersectionality and resistance in a musical career

Adélia de Souza Procópio²¹⁸

Mara Coelho de Souza Lago²¹⁹

Vânia Beatriz Müller²²⁰

Resumo

Neste trabalho, discutimos como se dão as dinâmicas identitárias na construção da carreira, no discurso musical e declarações públicas da cantora, compositora, instrumentista, apresentadora e atriz Ellen Oléria. A artista tem sido reconhecida por sua postura afirmativa como mulher, negra, lésbica, gorda, latina e vegana e por seu discurso antidiscriminatório. Procuramos analisar alguns posicionamentos políticos no discurso de Ellen Oléria em seus pronunciamentos públicos, bem como a forma como suas canções abordam questões de gênero, raça, sexualidade e classe. A pesquisa foi informada por epistemologias feministas. Além disso, propusemos uma abordagem interdisciplinar, integrando referenciais teóricos e metodológicos de disciplinas das ciências humanas. Em termos metodológicos, nos utilizamos da Análise do Discurso (AD), de orientação da escola francesa – em especial Michel Pêcheux e na leitura de sua obra feita por Eni Orlandi – e também de teorizações de Michel Foucault acerca do funcionamento do discurso e de sua abordagem. No texto, inicialmente, apresentamos uma discussão teórica acerca das identidades e abordamos as afirmações sobre múltiplas identidades culturais de Oléria. Em seguida, enfocamos os posicionamentos sobre raça e racismo da cantora, utilizando teorias sobre interseccionalidades para a compreensão de como diversos marcadores sociais, como raça, gênero, classe e sexualidade, se inter-relacionam na vivência e produção de Ellen. Após isso, abordamos a obra de Ellen Oléria como uma forma de afirmação, ou seja, como música identitária e como esta pode atuar como uma “voz” que “representa” grupos subalternizados e, ao mesmo tempo, constrói uma autorrepresentação da cantora. Por fim, discutimos como as interseções dos

²¹⁶Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²¹⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

²¹⁸ Mestra em Sociologia; Doutoranda no Programa em Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; adeliasprocopio@hotmail.com.

²¹⁹ Doutora em Psicologia da Educação; Professora na Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; maralago7@gmail.com.

²²⁰ Doutora Interdisciplinar em Ciências Humanas; Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; vabem@yahoo.com.br.

múltiplos processos discriminatórios experimentados por Oléria representam também possibilidades de resistência e de transformação da ordem social por meio de sua música.

Palavras-Chave: gênero; interseccionalidade; música; resistência; sexualidade.

Resumen

En este trabajo, discutimos cómo se dan las dinámicas identitarias en la construcción de la carrera, en el discurso musical y declaraciones públicas de la cantante, compositora, instrumentista, presentadora y actriz Ellen Oléria. La artista ha sido reconocida por su postura afirmativa como mujer, negra, lesbica, gorda, latina y vegana y por su discurso antidiscriminatorio. Se trata de analizar algunos posicionamientos políticos en el discurso de Ellen Oléria en sus pronunciamientos públicos, así como la forma en que sus canciones abordan cuestiones de género, raza, sexualidad y clase. La investigación fue informada por epistemologías feministas. Además, propusimos un enfoque interdisciplinario, integrando referenciales teóricos y metodológicos de disciplinas de las ciencias humanas. En términos metodológicos, utilizamos el Análisis del Discurso (AD), de orientación de la escuela francesa -en especial Michel Pêcheux y en la lectura de su obra hecha por Eni Orlandi- y también de teorizaciones de Michel Foucault acerca del funcionamiento del discurso y de su interpretación enfoque. En el texto, inicialmente, presentamos una discusión teórica acerca de las identidades y abordamos las afirmaciones sobre múltiples identidades culturales de Oléria. En seguida, enfocamos los posicionamientos sobre raza y racismo de la cantante, utilizando teorías sobre interseccionalidades para la comprensión de cómo diversos marcadores sociales, como raza, género, clase y sexualidad, se interrelacionan en la vivencia y producción de Ellen. Después de eso, abordamos la obra de Ellen Oléria como una forma de afirmación, o sea, como música identitaria y cómo ésta puede actuar como una "voz" que "representa" grupos subalternizados y, al mismo tiempo, construye una autorrepresentación de la cantante. Por último, discutimos cómo las intersecciones de los múltiples procesos discriminatorios experimentados por Oléria representan también posibilidades de resistencia y de transformación del orden social por medio de su música.

Palabras claves: género; interseccionalidad; música; resistencia; sexualidad.

Abstract

In this work, we discuss how the identity dynamics in the construction of the career, in the musical discourse and public declarations of the singer, composer, instrumentalist, presenter and actress Ellen Oléria are given. The artist has been recognized for her affirmative posture as a woman, black, lesbian, fat, latin, and vegan, and for her anti-discriminatory discourse. We try to analyze some political positions in Ellen Oléria's speech in her public pronouncements, as well as the way her songs address issues of gender, race, sexuality and class. The research was informed by feminist epistemologies. In addition, we proposed an interdisciplinary approach, integrating theoretical and methodological references of disciplines of the human sciences. In methodological terms, we used the Discourse Analysis (DA), the orientation of the French school - especially Michel Pêcheux and the reading of his work by Eni Orlandi - and also the theorizations of Michel Foucault about the functioning of the discourse and its approach. In the text, initially, we present a theoretical discussion about identities and approach the affirmations about multiple cultural identities of Oléria. Next, we focus on the singer's stance on race and racism, using intersectionality theories to understand how various social markers, such as race, gender, class, and sexuality, interrelate in Ellen's experience and production. After this, we approach Ellen Oléria's work as a form of affirmation, that is, as identity music and how it can act as a "voice" that "represents" subalternized groups and, at the same time, builds a self-representation of the singer. Finally, we discuss how the intersections of the multiple discriminatory processes experienced by Oléria also represent possibilities of resistance and transformation of the social order through their music.

Keywords: gender; intersectionality; music; resistance; sexuality.

1. Introdução

Ellen Oléria é cantora, compositora, instrumentista, produtora e atriz. Viveu sua infância em uma região periférica de Taguatinga-DF. Seus primeiros contatos com a música se deram de forma autodidata e, posteriormente, por sua participação como cantora em uma igreja Batista. Depois passou a fazer shows em casas noturnas. É formada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (DICIONÁRIO CRAVO ALBIN). Ganhou vários prêmios, como o Prêmio Sesc de Música e o Festival Interno da Música Candanga (Irlam R. LIMA, 2009). Ellen era considerada pela crítica musical local a maior expoente da música brasiliense (Fernanda ALCÂNTARA, 2013) até se tornar nacionalmente conhecida ao vencer a edição 2012 do *reality show The Voice*, exibido pela Rede Globo. Após isso, Oléria gravou mais dois CDs (já havia gravado dois anteriormente) e passou a fazer shows em todo o Brasil e no exterior. Como compositora da maioria das músicas que executa, a artista mistura ritmos brasileiros com *soul music* e levadas de *jazz*. Em suas canções, Ellen Oléria busca refletir a realidade com a qual convive (LIMA, 2009). Desde o início de sua carreira e, cada vez mais, Ellen tem sido reconhecida como uma artista que tem uma postura e uma música que afirmam sua condição de mulher, negra, lésbica, gorda, latina, vegana (O GLOBO, 2013). Oléria tem se tornado conhecida também por seu discurso antidiscriminatório. Assim, a artista mobiliza uma série de identidades culturais e um posicionamento afirmativo quanto a desigualdades sociais diversas.

Neste texto, apresentamos uma análise sobre as dinâmicas identitárias na construção da carreira e no discurso musical de Ellen Oléria. Priorizamos o uso de referenciais teóricos pós-coloniais e/ou produzidos no Sul Global. Entendendo aqui pós-colonialismo como definido por Boaventura Santos (2004), como um conjunto de correntes teóricas e analíticas, principalmente nos estudos culturais, que têm em comum darem primazia às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação do mundo contemporâneo. Assim, o pós-colonialismo é uma perspectiva que concebe que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e saber são mais visíveis. Consideramos que esse referencial teórico seja o mais adequado porque problematiza as relações entre poder e subjetividade, bem como entre poder e desigualdades, ligadas a gênero, sexualidades, raça, processos de colonização, entre outros. Assim, estas teorias nos permitem analisar a produção de uma cantora que apela para marcadores identitários diversos e se coloca como voz periférica, ou ligada a grupos tradicionalmente oprimidos, mas que contesta a ordem vigente com sua atuação.

Mais especificamente, procuramos analisar alguns posicionamentos políticos no discurso de Ellen Oléria em entrevistas ou outros tipos de declarações públicas, bem como a forma como suas canções abordam questões identitárias ligadas a gênero, raça, sexualidade e classe. Para tanto, no primeiro tópico, apresentamos uma discussão acerca das identidades e algumas afirmações identitárias de Oléria; no segundo, enfocamos os posicionamentos sobre raça e racismo da cantora, utilizando teorias sobre interseccionalidades para a compreensão de como diversos marcadores sociais como raça, gênero, classe e sexualidades se interrelacionam na vivência e produção de Ellen; no terceiro, abordamos a produção de Ellen Oléria como uma forma de afirmação, ou seja, como música identitária e como esta pode atuar como uma “voz” que representa grupos subalternizados; por fim, discutimos como as intersecções de processos discriminatórios experimentados por Oléria representam também possibilidades de resistência.

2. Estratégias metodológicas

A pesquisa que deu origem a este texto, foi informada por epistemologias feministas, o que significa fazer da análise uma reflexão politizada, ressaltando as vivências e realizações de mulheres e discutindo as relações de gênero e poder, rompendo, assim, com muitos silenciamentos (Laila ROSA; et al, 2013). Além disso, propusemos uma abordagem interdisciplinar, integrando referenciais teóricos e metodológicos das áreas de antropologia, sociologia, letras, musicologia, etnomusicologia, história e filosofia. A “interdisciplinaridade não configura uma teoria ou um método novo: ela é uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos” (Maria Cecília MINAYO, 2010, p. 437, apud Carlos GARCIA JR e Marta VERDI, 2015).

Em termos metodológicos, nos utilizamos da Análise do Discurso (AD), de orientação da escola francesa (em especial Michel Pêcheux e da leitura de sua obra feita por Eni Orlandi) e também de teorizações de Michel Foucault acerca do funcionamento do discurso e de sua abordagem.

De acordo com Foucault (1996), estudar os discursos é desvendar a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam; procurar, não as representações que estão por trás deles, mas suas estratégias e os procedimentos pelos quais são instaurados, os interesses a que servem, expor os mecanismos pelos quais operam, a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação destes por certas categorias de sujeitos.

A Análise do Discurso (AD) visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, descrevendo as condições sócio-históricas e ideológicas do surgimento

destes. Para a AD, o que importa não é “o quê” é dito (ou escrito, cantado, etc.), mas o “como”. (Eni ORLANDI, 2015). Para Michel Pêcheux (2015), o contato do histórico com o linguístico constitui a materialidade específica do discurso. Segundo o autor, os acontecimentos discursivos ocorrem ou não segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses acontecimentos. Assim, a AD tem como objeto explicitar montagens e arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados. Todo discurso se relaciona com outros. Na abordagem do discurso a/o analista “observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, [...] deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o que ali está dito.” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Quanto aos procedimentos e corpus de pesquisa, foram selecionadas letras de canções, compostas ou interpretadas por Ellen Oléria. Também foram levantadas reportagens sobre a cantora e entrevistas por ela concedidas a jornais e revistas, postagens nas redes sociais Facebook e Twitter, textos escritos por Oléria, textos de seu *site* artístico, fotos em revistas, encartes e capas de discos. Também pesquisamos material em vídeo, como shows, participações em programas televisivos em DVD e no YouTube. Além disso, fizemos uma caracterização da cantora em termos étnico-racial, geracional, de classe social e dos fatos biográficos mais relevantes, tendo em vista uma perspectiva interseccional.

3. As identidades de Ellen Oléria

Em entrevista com Ellen Oléria afirma-se que “debates e provocações sobre a violência social – assim como sobre o racismo e a questão de gênero – tornaram-se marcas da cantora, que passa a ser conhecida não somente por conta do forte timbre, mas igualmente pelo discurso de combate à intolerância (Diego LEON, 2015). No próprio *site* de Ellen, sua equipe a apresenta como “representativa para as periferias e comunidade negra do Brasil (sic) ao combinar suas diversas identidades de resistência – jovem, compositora, negra periférica, lésbica” (SITE DE ELLEN OLÉRIA, 2015). Dessa forma, os posicionamentos públicos e as canções de Oléria suscitam reflexões sobre a identidade.

Desde o final do século XX, a questão da identidade tem sido extensamente discutida na teoria social. Argumenta-se que as identidades modernas estão entrando em colapso. Nesse raciocínio, uma mudança estrutural tem transformando as sociedades modernas de forma que

há uma fragmentação dos referenciais culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, supostamente, antes ofereciam sólidas localizações para os indivíduos. Diante disso, as identidades pessoais também estariam mudando, causando um abalo na ideia que as pessoas têm de si como sujeitos integrados. Assim, há um deslocamento ou descentração duplos do sujeito: de seu lugar no mundo social e cultural e de si mesmos. Isso representa uma “crise de identidade”. Nessa concepção, as identidades não são unificadas, mas sim, cada vez mais fragmentadas e fraturadas (HALL, 2011).

Com relação às discussões acerca da fragmentação das identidades, Mara Lago (1999) considera que vários cientistas sociais têm acreditado que na pós-modernidade os indivíduos são portadores de inúmeras identidades. Para autora, há uma confusão entre a fragmentação de identidades culturais e a fragmentação do sujeito em variadas identidades pessoais.

Na condição pós-moderna, diante do esfacelamento dos projetos unitários de sociedade, acontece a fragmentação e exacerbação das identidades de grupos sociais em lutas reivindicatórias, competindo por espaços, pelo acesso a bens materiais e culturais. Contudo, de acordo com Lago (1999), a identidade, como representação ficcional do eu, procura dar conta das contradições do sujeito, organizando-as numa história coerente. Assim, a identidade pressupõe uma história de vida com um mínimo de coerência e unidade, o que se contrapõe às visões de sujeito como portador de múltiplas identidades. Para a autora, há semelhanças entre os processos de construção de identidades pessoais, pelos sujeitos, e identidades culturais, pelos grupos sociais. Ambas se constroem no campo social, nas relações, e resultam de relações contrastivas e de identificação entre eu, nós, outro(s) (LAGO, 2004). Assim, quando no título deste tópico uso “as identidades de Ellen Oléria”, aludo às referências identitárias culturais que a interpelam e às posições de sujeito que a artista pode assumir, e não a inúmeras identidades pessoais fragmentadas que ela teria.

Stuart Hall (2000) define o termo identidade como o ponto de encontro ou de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, segundo o autor, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. As identidades são específicas quando aos locais históricos e institucionais nos quais são produzidas e quanto às formações e práticas

discursivas, e estratégias de sua construção. Assim, Hall defende o uso de um conceito de identidade que não seja essencialista, mas sim estratégico e posicional.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) relaciona identidade com diferença e afirma que ambas são mutuamente determinadas. O autor aponta que identidade e a diferença são processos de produção social, que envolvem relações de poder. Identidade e diferença implicam operações de incluir, excluir, classificar e hierarquizar. Assim: “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (p. 81). O autor aponta que a identidade e a diferença são criações sociais e culturais, criadas por meio da linguagem, pois precisam ser nomeadas e ativamente produzidas, pois não são naturais ou transcendentais. O caráter afirmativo, relacional, estratégico e posicional das identidades remete à noção de política das identidades. No contexto desta, cada movimento apela para a identidade social de suas/seus sustentadoras/es, por exemplo, o feminismo apela às mulheres, as lutas raciais às/aos negras/os.

Assim, há uma identidade para cada movimento (HALL, 2011). Ella Shohat e Robert Stam (2006) afirmam que vivemos em uma atmosfera política dominada pelas políticas das identidades e as questões de autorrepresentação, questões sobre as tensões políticas a respeito de quem fala, quando, como e em nome de quem. As políticas das identidades lutam, em especial, pela autorrepresentação de comunidades marginalizadas, pelo direito de “falar por si mesmo”.

Como dito no início deste tópico, Ellen Oléria, em suas afirmações públicas e em sua obra, mobiliza diversas identidades sociais: negra, mulher, lésbica, gorda, vegana, de origem periférica. Seus posicionamentos vão ao encontro da política de vários movimentos sociais, com os quais Oléria frequentemente dialoga. A artista se manifesta em prol de diversas causas políticas: combate ao racismo, direitos dos animais, proteção às crianças e adolescentes, contra a redução da maioria penal, seja por meio de redes sociais, em seu *site*, ou nas entrevistas que concede. Como exemplo disso, em uma postagem no *Twitter* em 26/08/2015, diz “o especismo é um retrocesso. animais não são mercadoria. vergonha da categoria que se intitula humana. [#pelavida](#) [#pelosbichos](#)”. Ellen Oléria também participa de eventos políticos, como a mediação que fez da mesa da Comissão Extraordinária de Direitos Humanos e Minorias (em dezembro de 2013), da campanha Rio Sem Preconceito. Ellen foi uma das atrações do festival “Todo Mundo tem Direitos”, ocorrido em 10/12/2015, pelo dia internacional dos direitos humanos. A respeito do evento Oléria postou no *Facebook* em 15/12/2015: “tô ligada

que a gente precisa fazer muito mais pra parar a máquina do racismo, por ora queremos celebrar o que todo dia tentou nos matar e não conseguiu”. Esta última afirmação ilustra como Ellen Oléria presta apoio político a diversas causas e grupos subalternizados, mas, na maioria das vezes, seus apelos estão relacionados à sua própria experiência, a situações que ela vivencia. Avtar Brah (2006) afirma que experiência é um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes são inscritas, reiteradas ou repudiadas. Nesse sentido, pode-se compreender a frequente exposição de Oléria de elementos de sua vida pessoal, sobretudo no que toca à sua sexualidade.

Na época da escrita deste texto, a foto de perfil do *Twitter* de Ellen possui um filtro com a figura do espelho de Vênus duplo e cruzado, como referência à visibilidade lésbica. Oléria faz constantes declarações públicas de amor à mulher com quem é casada, Poliana Martins, como, por exemplo, nessa postagem:

hoje eh o aniversário da minha musa. minha amiga, minha amante. essa pretinha que eh feita da matéria do sol. minha pequena oxum...[...] quero viver contigo incontáveis verões, até o fim de tudo. obrigada por partilhar comigo esse século. te amo, dona da palavra! (*Facebook* 12/01/2015).

Oléria também posta fotos do cotidiano das duas, incluindo a cerimônia de seu casamento. Perguntada em uma entrevista sobre como se porta diante da intolerância quanto à homossexualidade, Ellen responde: “Eu ligo o “f...-se”! Mas esse “f...-se” precisa ser bem consciente. Eu quero dizer para todo mundo que meu amor por essa mulher me transforma. Eu quero dizer que ser afrobrasileira, ser negra, me faz uma mulher feliz” (LEON, 2015). A vivência lésbica também se manifesta em suas canções. Nelas, Ellen se dirige às mulheres como objeto amoroso, o que se expressa, por exemplo, no uso do pronome “ela”, em *Geminina*: “Ela me faz sofrer, ela me faz chorar”, ou em outras referências ao feminino, como na música *Solta na vida*: “Há o que me deixa ainda emocionada/ O vento, a saia/ O vento subindo a saia rodada/ E a blusinha dela tomara que caia”.

As desigualdades vivenciadas por mulheres são também tratadas por Ellen Oléria, como em *Córrego Rico*: “Tia Preta traz a peta (...) / tia Preta toma o café/ Tia Preta esconde a tristeza, tia Preta mais uma mulher”. E em outra letra, *Mandala*: “Antonina, minha filha/Cuide da sua vida/Não deixe parecer com a minha/Eu fiz silêncio demais”. A artista aborda afirmativamente as posições e condições das mulheres, inclusive a sua, nas relações de gênero. De acordo com Rosi Braidotti (2004), o fracasso de uma definição do sujeito, pressuposto masculino, é a grande oportunidade para aquelas/es que, como as mulheres, tem sido historicamente privados de seu

direito à autodeterminação. É preciso que as mulheres, em especial, possam estabelecer uma diferença e lograr que esta diferença se perceba concretamente. Isso se expressa também na obra de Ellen Oléria. O feminismo está presente em suas letras, principalmente em *Antiga Poesia*

(...)Eu me fiz sozinha
 Força feminina, rá rá
 Escrevo sem ter linha
 Escrevo torto mesmo (...)
 Pra seu desespero (...)
 A minha poesia é poesia combativa
 Eu entendi seu livro, eu entendi sua língua
 Agora minha língua, minha rima eu faço
 Eu já me fiz sozinha
 E eu tenho mais palavras
 Da boca escorrendo(...)
 A planta é feminina, a luta é feminina
 La mar, la sangre y mi América Latina
 O meu desejo é que o seu desejo não me defina (...)

Salve! Negras dos sertões, negras da Bahia (...)
 Salve! Nortistas, caribenhas, clandestinas
 Salve! Negras da América Latina
 A baixa auto-estima da Dona Maria
 Da sua prima, da sua filha e sua vizinha
 Isso me intriga, isso me instiga
 E cê não entendeu o que significa feminista
 Aqui não tem drama ou gente inocente
 Aqui tem mulher firme arrebatando as suas correntes
 A vida toda alguma coisa tentou me matar e eu me refiz (...)
 Salve! Permanecemos vivas (...)

Nesta canção, entendemos que Oléria expressa o que Cláudia Pons Cardoso (2014) chama de “tornar-se negra”, ou seja, um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois recusa ser definida pelo olhar do outro. Isso significa sua autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político ao exercer o papel de protagonista no enfrentamento do racismo. Mas a letra de *Antiga Poesia* também é um explícito posicionamento feminista e uma exaltação da resistência e experiência das mulheres. Para Braidotti (2004), a experiência é a noção central que sustenta o projeto feminista, o que Adrienne Rich (apud BRAIDOTTI, 2004) expressa na ideia de “política de localização”. Esta significa que a produção teórica é parcial, ou seja, não é abstrata, universal, objetiva e nem indiferente. Em outras palavras, a visão é posicional, ou estreitamente vinculada com o lugar da enunciação. A defesa feminista dos “saberes situados”, citando Donna Haraway (apud BRAIDOTTI, 2004) se choca com a generalidade abstrata do sujeito patriarcal. Isso se expressa quando Ellen Oléria afirma: “pra saber de nossas histórias,

tivemos que cavar bem fundo. só eu sei o que sou e, como disse bell hooks, só eu conheço o corpo que é meu” (Ellen OLÉRIA, [2014](#)).

4. Interseccionalidade

De acordo com Alcântara (2013), Ellen Oléria mostra suas raízes e desponta como uma notável celebridade negra. As questões raciais e o combate ao racismo também são marcados em seus posicionamentos e canções, como em *Ato 2*: “Basalto que emana dos meus poros/ Minha consciência-pedra nesse instante (...)/A minha consciência negra”; e *Testando*, em que fala especialmente sobre o racismo velado brasileiro (Bia CARDOSO, 2011):

(...)A minha palavra é afiada e contamina
Minha ginga, meu jeito, minha voz que vem do gueto
Minha raça, minha cara, tua cara à tapa
O meu cabelo crespo
Não ponho na chapa, aguenta minha marra
Teu cartão não me paga
Minha ancestralidade no peito eu não tô te vendendo.(...)
Andando na rua de noite muita gente branca já fugiu de mim
A minha ameaça não carrega bala, mas incomoda o meu vizinho
O imaginário dessa gente dita brasileira é torto
Grita pela minha pele. Qual será o meu fim?
Eu não compactuo com esse jogo sujo
Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
A minha voz transcende a minha envergadura
Conhece a carne fraca?
Eu sou do tipo carne dura

[Ellen Oléria também apela para sua origem, de uma região urbana periférica. Em suas palavras: “Canto o universo de uma negra, lésbica, criada no Chaparral, região entre Taguatinga e Ceilândia” \(LIMA, 2009\). Ellen diz ainda que cresceu “em um ambiente brutal” \(OLÉRIA, 2014\). Questões de classe social também estão presentes em suas canções, como em *Senzala* \(conhecida como Feira da Ceilândia\). Nela, Ellen retrata o cotidiano e os sentimentos que perpassam as/os frequentadoras/es de uma feira, além de compará-la ao elitismo preconceituoso dos shoppings centers \(CARDOSO, 2011\).](#)

[\(...\) lambada som da hora na senzala.\(...\)](#)
Mas o que você precisa mais, na feira não se pode encontrar:
razão, consciência, senso, inteligência,
uma cabeça pra pensar.
Isso só no shopping lá do centro você vai achar,
se tiver dinheiro pra comprar,
boa aparência pra entrar

Assim, Oléria se posiciona quanto a diversas questões, como gênero, raça, classe, sexualidade, vivência na periferia, que refletem sua experiência e também desigualdades sociais. Mas essas não são dimensões separadas de sua existência, como demonstra boa parte da teoria recente sobre gênero. De acordo com Cláudia L. Costa e Eliana Ávila (2005), quando vozes de mulheres oprimidas se tornaram proeminentes, a dicotomia de gênero deixou de ser o centro da discussão sobre diferença, que passou a ser focada na exploração das diferenças entre as mulheres, o que marcou o pensamento e a prática feminista na década de 1980. No Brasil, Lélia González (1988), na década de 80, já defendia a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder para desmascarar as estruturas de dominação de uma sociedade (CARDOSO, 2014). De acordo com Adriana Piscitelli (2008), no final da década de 1990, emergem as categorias que fazem referência à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social. Em especial, as categorias de articulação e as interseccionalidades permitem apreender a relação de múltiplas diferenças e desigualdades, para dar conta das interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. As autoras que trabalham com essas categorias enfatizam que discriminações de raça e de gênero não são fenômenos mutuamente excludentes. Por isso, é necessário a identificação das várias formas de subordinação derivadas da interação entre os dois. Essas discriminações causam opressões específicas para mulheres negras ao operarem juntas.

Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Trata da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres e de outros grupos, produzindo também o desempoderamento. Para a autora, a interseccionalidade aborda diferenças dentro da diferença (CRENSHAW, 2004). Boa parte das canções de Ellen Oléria trata de mais de um tipo de desigualdade social, como em Solta na Vida: “Patriotismo, civismo, nacionalismo/ Xenofobismo, machismo, racismo/ Um abismo chama outro abismo”. Mas, além disso, a artista já se pronunciou a respeito das intersecções das opressões que vivencia:

Passei a vida apagando da memória os episódios de racismo que sofri” [...]. Penso que sou uma espécie de intersecção de processos discriminatórios. Sou mulher, lésbica, gorda e negra. Nenhum é mais expressivo que o outro, cada um tem sua especificidade. Mas eu posso não dizer que sou lésbica ou me passar por homem [...] o recorte econômico também não precisa ser exposto, e posso perder peso até, mas

não posso esconder minha negritude. Sou negra, aqui ou em qualquer lugar (OLÉRIA, 2014).

Nesse trecho, Oléria expressa a conexão das opressões que vivencia, mas enfatiza a questão racial. Para Brah (2006) processos de racialização do gênero, classe e sexualidade são historicamente específicos. No entanto, “raça” ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social (p. 331). Para Aníbal Quijano (2002), no atual padrão de poder mundial, a ideia de “raça” funciona como um dos elementos mais importantes da colonialidade do poder, ou seja, como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social. Na América Latina, em especial, o discurso de que somos sociedades multiétnicas e multiculturais não implica a real descolonização da sociedade nem do Estado, e muitas vezes, serve para reforçar o racismo e deslegitimar as lutas sociais contra essa forma de dominação. Acerca do racismo, Ellen Oléria afirma:

O racismo não é uma doença (...) é um mal que é real, que alguns entre nós insistem em negar (...) Todo o nosso projeto de nação foi pautado em cima do especismo, do sexismo, misoginia e classismo. E fundamentalmente de racismo, isso é real e está no imaginário das pessoas (Pedro SANCHES, 2013).

À análise de Quijano, María Lugones (2014) acrescenta que, nas situações coloniais presentes na primeira modernidade, houve a construção dos sujeitos coloniais nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero. Para a autora, a colonialidade do gênero ainda permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Também Lélia Gonzalez, como uma intelectual pós-colonial, em texto de 1988, já propunha a abordagem interligada do racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos. A autora enfocava as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder, assinalando a história da dinâmica cultural de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas afrocentradas. De acordo com a autora, no Brasil prevalece o racismo disfarçado, fundamentando concepções de “miscigenação”, “assimilação” e “democracia racial”, o que impossibilita a consciência do racismo (CARDOSO, 2014).

Abordar as questões raciais e de gênero, em suas intersecções internas e com outras relações sociais, não significa considerar apenas as opressões. As intersecções também produzem possibilidades de resistências. Para Chandra Mohanty (2008), no discurso acadêmico feminista ocidental há a produção da “mulher do terceiro mundo” como o “Outro”, um sujeito

monolítico singular. Nesse discurso, há a pressuposição de “mulheres” como um grupo já constituído e coerente, oprimido e subordinado, com interesses idênticos, sem importar a classe social, as questões raciais ou étnicas. Contudo, para a autora, as mulheres, além de diversas, não são simplesmente vítimas, pois resistem, desafiam e subvertem processos de opressão. Também Lugones (2014) enfatiza a resistência como começo da luta política. A autora está interessada na proliferação relacional subjetiva/intersubjetiva de libertação, tanto adaptativa quanto criativamente opositiva. A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa. Nas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, as pessoas são diferentes do que o hegemônico as torna. Para Lugones, isso é uma “vitória infrapolítica”. Na mesma linha, Cláudia Cardoso (2014) afirma que muitas feministas negras, mulheres de cor, chicanas, vêm atuando como “forasteiras de dentro”, ou seja, reinventam definições, delimitam lugares sociais para melhor se posicionarem, realizando sua autodefinição a partir de “narrativas subversivas”. A música também pode ser esse espaço de afirmação, contestação e resistência.

5. Música identitária, vozes e representação

Brah (2006) aponta que a prática é produtiva de poder. Assim, é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder. A autora afirma que o mesmo vale para o registro auditivo: “música e outros sons produzem poder” (p. 373). Quanto à importância da música, Ellen Oléria diz “Talvez o fato de estar na música sempre tenha me garantido um trânsito mais tranquilo. Outras mulheres negras vieram antes para garantir meu lugar. Minha geração é feliz porque colhe frutos de uma luta antiga. A música é um espaço legitimado” (OLÉRIA, 2014). Bia Cardoso, em um texto sobre Oléria, assinala que em suas músicas “o sentimento de resistência é visível e presente. [...] seu cotidiano e sua guerra diária está presente em suas letras, para nos lembrar de tantas Ellen Olérias que tristemente ficam em silêncio” (CARDOSO, 2011). A resistência a partir da música de Ellen está presente na letra de *Solta Na Vida*: “(...) Corro de atrevida, não esmorecida/ (...) Bravura pura em mais de 70 kg/ (...) Pacificamente violenta/ (...) Eu canto pra que eu nunca esqueça”.

A respeito da presença da temática da negritude em suas músicas, Ellen Oléria afirma: “essa presença no meu trabalho é indissociável, porque é de um lugar afro que ela emana. [...] essa ancestralidade são os fundamentos das canções que faço. [...]. Não posso negar que a minha música em especial tem muito de raízes: essa sou eu”(LEON, 2015). A vivência negra e as

origens de Oléria como marcas de sua música aparecem também quando a cantora fala sobre o projeto de seu novo disco, afrofuturista:

passamos pelos ritmos tradicionais, afrobrasileiros. O álbum fala de raízes, de como as populações afrodiáspóricas têm sobrevivido aos projetos de extinção e massacre com tanta luminosidade, inventividade e criatividade. Passa pelo candomblé, pelas modas de viola, pelo maracatu. [...] Enquanto eu puder cantar e contar nossas histórias, farei isso”(LEON, 2015).

A música tem sido um canal privilegiado de afirmação da negritude. De acordo com Shohat e Stam (2006), as colaborações enriquecedoras entre as diversas correntes de música afro-diaspórica – que deram origem a híbridos, por exemplo o samba reggae – oferecem exemplos de um “sincretismo lateral” de certo equilíbrio. A música afro-diaspórica demonstra uma capacidade antropofágica de absorver influências, mesmo as ocidentais, enquanto mantém uma relação cultural com a tradição africana. Sendo a música marcada pelas experiências de quem canta/compõe, é também identitária e uma forma de representação. Para Silva (2000), representar significa dizer: “essa é a identidade”. Assim, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.

Tratando do tema representação, Gayatri Spivak (2010) assinala que há uma relação intrínseca entre o “falar por” (representação política) e o “re-presentar” (como na arte e na filosofia). A autora aponta que os intelectuais ocidentais veem o sujeito subalterno como uma consciência que não “re-presenta” a realidade adequadamente. Spivak critica a representação do sujeito do Terceiro Mundo no discurso ocidental, de forma que o sujeito colonial é constituído como Outro e apenas como objeto de conhecimento e não como sujeito. Para a autora, o intelectual julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Spivak argumenta que não há nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si mesmo. O processo de fala se caracteriza por uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte. Assim, esse espaço dialógico de interação não se concretiza para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, não pode falar. A autorrepresentação do sujeito subalterno também não se realiza, pois o ato de ser ouvido não ocorre. Em especial, o sujeito feminino não tem nenhum espaço onde possa falar. Além disso, não pode ser ouvido ou lido. Por isso mesmo, à mulher intelectual, em especial, cabe criar espaços e condições de autorrepresentação, questionando o seu lugar de enunciação.

Por meio das artes, em geral, muitos grupos oprimidos podem combater as representações hegemônicas, contrapondo aos discursos da sociedade patriarcal e do

colonialismo uma visão de si mesmos e de sua realidade da perspectiva “de dentro”. As artes não representam o “mundo”, mas suas linguagens e discursos. O discurso artístico não reflete diretamente o real, mas constitui “uma versão mediada de um mundo sócio ideológico que já é texto e discurso” (SHOHAT E STAM, 2006, p. 264). Assim, “a arte é uma representação não tanto em um sentido mimético, mas político, uma delegação de vozes” (p. 265). Para Shohat e Stam (2006), a luta por representação tem correspondência com a esfera política. Comumente, grupos historicamente marginalizados não têm controle sobre sua própria representação e a arte oferece a oportunidade de dar voz a uma polifonia de vozes. De acordo com a autora e o autor, uma voz não coincide exatamente com um discurso, pois este é institucional e transpessoal, já a voz é personalizada, tem a marca da/o autora/r, e constitui uma interação específica de discursos (individuais e coletivos). A concepção de voz se refere à pluralidade: “uma voz nunca é somente uma voz, mas também incorpora um discurso, pois mesmo uma voz individual é a soma de discursos, uma polifonia de vozes” (p. 311). A questão não se resume ao pluralismo, mas ao conjunto múltiplo de vozes, em uma abordagem que procura cultivar e frisar as diferenças culturais enquanto suprime as desigualdades sociais. Propomos aqui que, por meio de sua música e posicionamentos públicos, Ellen Oléria atua como uma “voz”, representando grupos sociais tradicionalmente subalternizados, mas também seu “lugar de fala”, a partir de suas vivências. Nos termos de Spivak, a artista consegue “falar” e ser ouvida, constrói sua autorrepresentação. Nas palavras de Oléria:

Só posso compor, escrever, do meu lugar, a partir das minhas marcas, feitas ao longo da minha passagem pela vida. [...] O que não poderia fazer é negar isso. [...] Sei que minhas opções interferem na cadeia de relações. [...] A gente tem uma ascendência negra, uma orientação sexual, as escolhas afetivas, as músicas que decidimos escutar. [...] Mas a política é sobretudo pessoal (O GLOBO, 2013).

6. Multiplicidade, hibridez e resistência

Acerca de seu novo disco, no site de Ellen Oléria, afirma-se que “o projeto afrofuturista pretende alimentar a identidade das produções musicais ainda marginalizadas no Brasil, como o rap, o funk, as levadas crioladas”, e que Oléria

se propõe a explicitar esses ritmos negros na fusão com a mpb. essa fusão é marca registrada do talento ímpar representado pela hibridez afrofuturista da própria Oléria, que em suas canções combina o orgânico ao digital, a herança ancestral à projeção do futuro, o mapa holográfico à trilha de chão que leva de volta para casa(SITE DE ELLEN OLÉRIA, 2015).

Aqui se expressa a hibridez da produção artística de Ellen Oléria, o que reflete também a multiplicidade de posições de sujeito que podem ser vivenciadas e mobilizadas pela artista. Para Silva (2000), referindo-se a identidades culturais, a noção de hibridismo, ou seja, a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes identidades, que são movimentos que complicam e subvertem a identidade, problematizam os processos que tendem a conceber as identidades como divididas e segregadas. Silva destaca a instabilidade e precariedade da identidade, que se expressam melhor na possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, o que é uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade. Na dinâmica das identidades, há ainda a oscilação entre tradição e tradução, conforme aponta Hall (2011). Estão surgindo identidades culturais que retiram seus recursos de diferentes tradições culturais e que são derivadas dos cruzamentos e misturas culturais que emergem em um mundo globalizado.

Na reportagem Ellen Oléria, uma multidão de minorias, afirma-se sobre a artista: “Cada uma de suas identidades fortalece as outras, e assim se rompem os laços de desavenças entre minorias distintas, que é motriz cruel de todos os preconceitos” (SANCHES, 2013). Isso remete à multiplicidade de identidades culturais que Ellen mobiliza. Braidotti (2004) argumenta que na atualidade o que está emergindo é uma identidade múltipla, mutável, composta por representações heterogêneas e heterônomas de gênero, raça e classe, que parte de uma história de assimilações múltiplas e na qual se insiste de modo estratégico. Conforme Shohat e Stam (2006), as identidades complexas e multifacetadas são o objeto das teorias pós-coloniais.

Nessa linha, Lugones (2014) aborda o sujeito na fronteira, ou seja, no ponto de cruzamento de identidades e diferenças múltiplas, o qual é um lugar de opressão, mas também de resistência.

Quero marcar especialmente a necessidade de manter uma leitura múltipla do ente relacional que resiste. [...] a percepção e a habitação múltiplas, a fratura do lócus, a consciência dupla ou múltipla são estabelecidas em parte por essa diferença lógica. O lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as (LUGONES, 2014, p. 942-943).

Não se trata, para a autora, de priorizar o ponto de vista da/o oprimida/o, mas de considerar a multiplicidade e a coalizão no ponto da diferença. As respostas a partir dos lócus fragmentados podem estar criativamente em coalizão. Na lógica da coalizão, as diferenças não são vistas em termos dicotômicos. A multiplicidade não é reduzida (LUGONES, 2014).

Ainda na reportagem *Ellen Oléria, uma multidão de minorias*, a artista é descrita como sendo “minorias em, pelo menos, quatro graus distintos e entrelaçados. Ela é uma coleção, uma corporação de minorias”. Isso se expressa em sua canção *Linhas de Nazca*: “Meu nome é encruzilhada”. O verso que remete a dilemas, decisões e rituais afro-brasileiros é também uma linha demarcatória de origem (SANCHES, 2013). Assim como na prática autobiográfica de Gloria Anzaldúa (2005), em que há a tomada de uma nova consciência de si mesma como uma encruzilhada, ou seja, “aquela junção onde se situa a mestiça”, como um local de fluxos e trânsitos, onde o corpo confunde-se com a escrita (Sonia TORRES, 2005). Anzaldúa adota uma linguagem híbrida, denotativa de um discurso polifônico, proferido por múltiplas vozes, e representativa de uma nova identidade, mestiça (CARDOSO, 2014). A palavra mestiça se refere à origem chicana de Anzaldúa, mas também à multiplicidade de suas referências identitárias. “*Estoy norteadada por todas las voces que me hablan simultáneamente*” (ANZALDÚA, 2005, p. 704). A mestiça de Anzaldúa, com sua consciência múltipla, ocupa, em sobreposição/deslocamento, os entre lugares da diferença, resultantes dos desequilíbrios históricos e das exclusões múltiplas (COSTA E ÁVILA, 2005). Em suas palavras,

[Comecei a pensar: “Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? \[...\] Comecei a pensar em termos de consciência mestiça. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras \(ANZALDÚA, 2000, apud COSTA e ÁVILA, 2005, p. 691\).](#)

[As fronteiras de Anzaldúa são físicas, mas também se referem às de raça, classe, gênero, orientação sexual, às fronteiras rígidas construídas pelo pensamento binário do Ocidente. A fronteira é também um local de enunciação. Anzaldúa faz uma mediação tradutória, sempre cruzando mundos e identidades. A “consciência mestiça”, estrategicamente transgride parâmetros identitários, derrubando noções de “pureza”, que impeçam o deslocamento e a transgressão de fronteiras simbólicas e materiais \(TORRES, 2005\). Seria Ellen Oléria, como Anzaldúa, uma habitante dos entre lugares da fronteira, uma tradutora de diversos mundos/grupos/referências?](#)

[7. Considerações finais](#)

Sim eu já vi, se liga aqui/ Eu sobrevivi sem pena/ Só a caneta pra registrar/ O que eu não esqueci
Ellen Oléria, *Solta na Vida*

Assim como no “lócus fraturado” de Lugones (2014), as mestiçagens múltiplas e os entre lugares das fronteiras representam, ao mesmo tempo, processos de sujeição e possibilidades de resistência e liberdade. Para Anzaldúa (2005), “o contrapositionamento refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante e, por isso, é orgulhosamente desafiador” (p.705). Nesse processo, a nova mestiça é quem irá reinterpretar a história universalizante, recusando tanto o essencialismo identitário quanto o hibridismo hegemônico (COSTA E ÁVILA, 2005).

Como *mestiza*, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a queer em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados (ANZALDÚA, p. 707).

As perspectivas de Lugones e Anzaldúa nos levam a pensar que Ellen Oléria não apenas vivencia múltiplas opressões, mas está também em uma posição privilegiada para compreender essas opressões e resistir a elas. Mas isso não significa apenas uma melhor visão das desigualdades e a possibilidade de contraposição individual a elas. A “consciência múltipla” (LUGONES, 2014) ou a “consciência mestiça” (ANZALDÚA, 2005), derivadas da vivência das diversas diferenças inter-relacionadas, permitem que Oléria traduza suas experiências a partir de múltiplas referências culturais e sociais. Com isso, a artista pode ser representativa para vários grupos subalternizados, por meio de sua postura afirmativa. Uma voz, a partir de tantas outras vozes. No entanto, sua música questionadora, subversiva, pode ser pensada também como uma forma de criação de uma nova história, como diz Anzaldúa. O papel político de suas composições e posicionamentos é inegável. Assim como é inegável a qualidade artística de sua música. Oléria é também múltipla em talentos. Que Ellen Oléria siga “solta na vida” e registrando o que não esqueceu.

Referências

ALCÂNTARA, Fernanda. Os desafios de Ellen Oléria. *Revista Raça*. São Paulo: Editora Escala. Ano XVII. Ed. n. 176. Março de 2013.

ANZALDÚA, Gloria. *La conciencia de la mestiza /Rumo a uma nova consciência. Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n.3, p. 704-719, set./dez. 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRAIDOTTI, Rosi. El sujeto en el feminismo. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividade nómade*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004, p. 9-31.

CARDOSO, Bia. Ellen Oléria: negra, lésbica e feminista. [21/11/2011. Blogueiras Feministas](https://blogueirasfeministas.com/2011/11/21/ellen-oleria/). Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/11/21/ellen-oleria/>. Acesso em 28/09/2015.

CARDOSO, Cláudia P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014.

COSTA, Cláudia de L. e ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 691-703.set./dez. 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.10, n. 01, p. 171-188, 2002.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *VV.AA. Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://www.dicionariompb.com.br/ellen-oleria/biografia> . Acesso em 26/11/2015.

[Ellen Oléria. Página oficial no Facebook. Postagens de 2015. Disponível em https://www.facebook.com/ellenoleriaOficial/](https://www.facebook.com/ellenoleriaOficial/). Acesso em 12/03/2016.

[Ellen Oléria. Página oficial no Twitter. Postagens de 2015. Disponível em https://twitter.com/ellenoleria](https://twitter.com/ellenoleria). Acesso em 26/02/2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCIA JR, Carlos Alberto Severo; VERDI, Marta Inês Machado. Interdisciplinaridade e complexidade: uma construção em ciências humanas. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, v.12, n.2, p.01-17, Jul./Dez. 2015.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/ 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

LAGO, Mara C. de S. Identidade: a fragmentação do conceito. In: Silva, A.; Lago, M.; Ramos, T.(Orgs.) *Falas de gênero*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999, p. 119-129.

_____. De sujeitos e identidades: diálogos entre ciências humanas e psicanálise. In: RIAL, C. E TONELI, M. Juracy (Orgs.) *Genealogias do silêncio: feminismo e gênero*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004, p. 73-78.

LEON, Diego P. Entrevista com Ellen Oléria: “Sou mulher, negra, lésbica e da periferia”. Portal Uai. 30/12/2015. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2015/12/30/noticias-musica,175598/entrevista-com-ellen-oleria-sou-mulher-negra-lesbica-e-da-periferi.shtml>. Acesso em: 15/01/2016.

LIMA, Irlam R. Poderosa: Ellen Oléria solta a voz no show de lançamento do primeiro CD, em Taguatinga. *Correio Braziliense online*. 02/07/2009. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2009/07/02/interna_diversao_arte,123177/ellen-oleria-solta-a-voz-no-show-de-lancamento-do-primeiro-cd-em-taguatinga.shtml. Acesso em 21/07/2015.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MOHANTY, Chandra T. Bajo los ojos del occidente: academia feminista y discurso colonial. In: NAVAZ, Liliana S. y HERNÁNDEZ, Aída (Eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde las márgenes*. Madrid: Ed. Cátedra, 2008.

O Globo. 29/06/2013. A revolução pessoal de uma cantora atrevida. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/>. Acesso em 19/10/2015.

OLÉRIA, Ellen. Pra cima deles. *Revista TPM*, especial racismo, 14/04/2014. Ed. 141. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/pracimadeles>. Acesso em: 21/06/2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, v.11, n.2, p. 263 a 274, jul/dez. 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*: Instituto Astrojildo Pereira, n. 37, p. 04-25, 2002.

SANCHES, Pedro A. Ellen Oléria, uma multidão de minorias. *Revista Fórum*, ed. 124. 04/08/2013. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/124/ellen-oleria-uma-multidao-de-minorias/>. Acesso em 21/07/2015.

ROSA, Laila et al. Epistemologias feministas e a produção de conhecimento recente sobre mulheres e música no Brasil: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Isabel P.; FONSECA, Susan C. (orgs) *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013, p.110-137.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno para o pós-colonial. E para além de um e outro. In: *VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais*. Anais do evento. Coimbra, 2004.

SHOHAT, Ella E STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

Site artístico de Ellen Oléria. Disponível em: <https://www.ellenoleria.com.br/>. Acesso em: 18/06/2015.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, Sonia. *La conciencia de la mestiza /Towards a New Consciousness – uma conversa interamericana com Gloria Anzaldúa*. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 720-737, set./dez. 2005.

Inventário virtual artístico: um projeto educativo de resgate da memória histórico-cultural da cidade de Jaguariaíva/PR²²¹

Inventario virtual artístico: un proyecto educativo de rescate de la memoria histórico-cultural de la ciudad de Jaguariaíva / PR

Artistic virtual inventory: an educational project to rescue the historical-cultural memory of the city of Jaguariaíva / PR

²²¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

Cely Kaori Hirata²²²

Pedro Francisco Cataneli²²³

Resumo

O presente artigo tem por finalidade divulgar as ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa: "Inventário das artes plásticas da cidade de Jaguariaíva" do Instituto Federal do Paraná, Campus Jaguariaíva. Com o intuito de contribuir para com o processo educativo de conscientização da arte, cultura e história da cidade de Jaguariaíva, a equipe propõe a criação de um inventário artístico em formato de hipertexto, ou seja, uma plataforma digital contendo informações de obras artísticas que fazem referência à cultura local e que pode ser acessada pela rede mundial de computadores, potencializando a comunicação e conferindo a autonomia no caminho que o internauta deseja percorrer pelo sítio eletrônico. O inventário virtual vincula-se ao projeto de pesquisa que busca refletir e analisar os cruzamentos entre identidade e memória, matéria e forma, criador e sua obra. Objetivou-se com este trabalho a ação educativa popular para a valorização, preservação e divulgação de artistas populares locais que expressam em suas criações plásticas as representações do contexto histórico e cultural da cidade.

Palavras-Chave: Bens Culturais; Inventário; Hipertexto; Processo Criativo; Identidade cultural.

Resumen

El presente artículo tiene por finalidad divulgar las acciones desarrolladas por el grupo de investigación "Inventário das artes plásticas da cidade de Jaguariaíva", del Instituto Federal de Paraná, Campus Jaguariaíva. Con el propósito de aportar en el proceso educativo de concientización acerca del arte, cultura e historia de Jaguariaíva, el equipo propone la creación de un inventario artístico en formato de hipertexto, es decir, una plataforma digital conteniendo informaciones sobre obras artísticas que hacen referencia a la cultura local y que pueden ser accedidas por Internet, de manera a alargar la comunicación y ofrecer autonomía cuanto al camino que desea recorrer el internauta en el sitio eletrônico. El inventario virtual se vincula al proyecto de investigación como herramienta para reflexionar y analizar los cruces entre identidad y memoria, materia y forma, creador y su obra. Se planteó con ese trabajo la

²²² Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino; Instituto Federal do Paraná – IFPR; Jaguariaíva, Paraná, Brasil; cely.hirata@ifpr.edu.br.

²²³ Mestre em História Social; Instituto Federal do Paraná – IFPR; Jaguariaíva, Paraná, Brasil; pedro.cataneli@ifpr.edu.br.

acción educativa popular para la valoración y divulgación de artistas populares locales que imprimieron en sus obras plásticas las representaciones del contexto histórico y cultural de la ciudad.

Palabras clave: Bienes culturales; inventario; hipertexto; Proceso Creativo; Identidad cultural.

Abstract

The purpose of this article is to divulge the actions developed by the research group "Inventory of plastic arts of the city of Jaguariáiva", established at the Instituto Federal do Paraná, Campus Jaguariáiva. In order to contribute to the educational process of awareness of the art, culture and history of the city of Jaguariáiva, the team proposes the creation of an artistic inventory in hypertext format, that is, a digital platform containing information of artistic works that make reference to the local culture and that can be accessed by the world-wide computer network, boosting the communication and granting the autonomy in the way that the internet user wants to go through the electronic site. The virtual inventory is linked to the research project that seeks to analyze and reflect on the intersections among identity and memory, matter and form, creator and his work. The objective of this work is the popular educational action for the appreciation, preservation and dissemination of local popular artists who express in their artistic creations the representations of the historical and cultural context of the city.

Keywords: Cultural goods; Inventory; Hypertext; Creative process; Cultural identity.

1. Introdução

Reconhecer o trabalho de artistas populares e identificar a sua expressividade por meio de obras que resgatam a memória e a identidade cultural local, são elementos que compõem a linguagem significativa e sensível do homem no decorrer da história.

No intuito de aproximar a comunidade estudantil a uma compreensão da memória e da identidade cultural local mediante a catalogação dos monumentos públicos produzidos pelas mãos de artistas populares locais, a proposta de criação de um inventário em formato digital e virtual para a organização e centralização dos dados foi sugerida pelos próprios estudantes de nosso grupo de pesquisa após a conclusão das etapas de registro de fontes textuais, imagéticas e videográficas realizadas junto aos escultores Odenes Bueno de Oliveira (mais conhecido por Denis Paraná) e Ladislau Charry Filho.

Dessa forma, tanto no escopo do projeto (valorização da cultura local) quanto no formato de organização do inventário artístico (mídia digital), é possível estabelecer uma aproximação entre o trabalho em questão e o pensamento do educador Paulo Freire que, ao contrário do que aponta a visão de transmissão de conhecimentos em cursos fixos e por modelos curriculares rígidos, defende a importância de se respeitar o repertório e conhecimento de mundo dos estudantes.

Em outras palavras, a pesquisa teve como ponto inicial a apresentação de novos saberes acadêmicos, partindo da identificação do contexto cultural dos estudantes e remodelou-se a partir de novos horizontes de expectativas educativas.

Primeiramente, através do reconhecimento das representações visuais (por meio dos monumentos públicos) que narram a formação do povoado, vila, freguesia e finalmente a cidade de Jaguariaíva, e na sequência por considerar a experiência prévia e a familiaridade no uso das tecnologias digitais por parte dos estudantes, os suportes digitais passaram a fazer parte da organização dos dados da pesquisa.

Para tanto, a criação de um inventário virtual vem integrar parte dos resultados parciais de ações vinculadas ao projeto de pesquisa intitulado "Inventário das artes plásticas da cidade de Jaguariaíva" do Instituto Federal do Paraná, Campus Jaguariaíva, tendo a participação da comunidade acadêmica do curso técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio.

Durante o exercício de 2017 e 2018, o projeto contou com a participação de dois estudantes voluntários e um discente bolsista do programa de fomento à iniciação científica, PIBICJr-CNPq (o fomento ao estudante compreendeu o período de março/17 a março/18).

O inventário virtual (em fase de desenvolvimento) nada mais é do que um *website* chamado "Inventário virtual dos monumentos e obras plásticas da cidade de Jaguariaíva/PR", criado pelo grupo de trabalho através da plataforma virtual *Webnode* (plataforma digital para construção de *sites* para uso pessoal, educacional ou empresarial).

Nesse sentido, além da otimização de recursos materiais, uma vez que, para a manipulação digital e virtual de informações o grupo necessita apenas de um equipamento tecnológico digital (seja um dispositivo móvel ou um computador) supõe-se que a escolha por este suporte digital seja capaz de viabilizar maior acesso ao diálogo entre objeto de pesquisa

(monumentos catalogados que comunicam a relação entre identidade e memória, matéria e forma, criador e sua obra) junto à sociedade que está cada vez mais inserida nos espaços virtuais e na cibercultura²²⁴.

2. Jaguariaíva e sua identidade cultural a partir de algumas representações visuais

Jaguariaíva é uma cidade paranaense com população de pouco mais de 34 mil habitantes (IBGE, 2017) e está localizada na região centro-oriental do estado. Com 195 anos de fundação, o município carrega traços da história do Brasil Colônia ao resgatar-se a época do ciclo econômico do tropeirismo²²⁵ que contribuiu para o desenvolvimento de muitos povoados da região dos Campos Gerais a partir do século XVII. Para os autores Antonio Carlos Frasson e Silvestre Alves Gomes (2010), o termo ‘tropeiro’ foi concebido

em razão das tropas, que eram constituídas principalmente de muares para serem comercializadas em Sorocaba-SP, onde se realizavam grandes feiras desses animais, o que promovia o comércio de outros produtos, causando grande movimentação nesse povoado que rapidamente prosperava. Além das mulas, a mercadoria mais valorizada na época, os tropeiros (proprietários e/ou condutores de tropas) transportavam também gêneros alimentícios, produtos manufaturados, inclusive os importados da Europa, e também faziam intercâmbio de informações (GOMES, FRASSON, 2010, p. 1).

Logo, visto que Jaguariaíva era também a rota de ligação dessas tropas entre as cidades de Viamão/RS e Sorocaba/SP, a sua formação da identidade cultural (alimentação, religião, música, dança, vestimentas, entre outros costumes) passa a receber expressiva contribuição da presença dos tropeiros, uma vez que, em cada local de pouso “fez-se surgir um novo tipo de relacionamento que veio reformular as relações sociais existentes. Foi a do sistema comercial

²²⁴ De acordo com Eduardo Fofonca (2015), a cibercultura pode ser considerada como uma “integração cultural trazida pela internet com fluxos de informação e de conhecimento” (FOFONCA, 2015, p. 92), o qual deverá gerar nova integração cultural decorrente do uso da internet e que nos conduz para a ideia de interação e interatividade dos sujeitos não mais relacionados a um espaço físico determinado, mas a um espaço virtual.

²²⁵ Segundo Santos e Carvalho (2013), “o tropeirismo foi um dos mais importantes ciclos econômicos nos tempos passados da vida brasileira, caracterizou-se por ser um empreendimento expansionista apropriador de terras e por isso foi reconhecido como fator decisivo e responsável na consolidação de nossas fronteiras sul sobre terras legitimamente espanholas” (SANTOS, CARVALHO, 2013, p. 4).

configurando-se em um novo espaço para atender as necessidades dos tropeiros” (GOMES, FRASSON, 2010, p. 7).

A repercussão e a relevância econômica de tal movimento (tropeirismo) ocorrido no Brasil Colônia rendeu importantes registros pictográficos da região dos Campos Gerais pelas mãos do artista francês Jean-Baptiste Debret durante a Missão Artística Francesa.

De acordo a professora e pesquisadora Adalice Maria de Araújo (2006), o pintor poderia ser considerado como o maior cronista do Brasil do século XIX, uma vez que, segundo a autora, Debret foi o principal responsável por registrar e retratar de forma iconográfica e escrita aspectos da natureza e da organização social das pessoas que viviam nas diversas localidades do território brasileiro, reunindo seus trabalhos na obra “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”, que foi publicada primeiramente em Paris entre 1834 e 1839.

Segundo Araújo, a passagem do artista pelas cidades do Paraná teve duração de aproximadamente dois meses, período em que visitou as cidades de Jaguariaíva, Piraí do Sul, Castro, Ponta Grossa, Guarapuava, Palmeira, Lapa, Curitiba, Paranaguá e Guaratuba.

A composição em técnica de aquarela intitulada “Fazenda Jaguariaíva” (Figura 1), foi produzida por Debret em 1827, ressaltando-se os aspectos naturais do município, tais como as araucárias (árvores típicas dos Campos Gerais), as serras e os recursos hídricos consideravelmente abundantes na região.



Figura 01 - Fazenda Jaguariaíva, de Jean Baptiste Debret. Aquarela. 1827. 15,7 x 22,5 cm

Fonte: www.pinterest.com (2016)

Passados quase dois séculos desde a produção desta aquarela, embora a paisagem bucólica da cidade esteja dividida entre espaços urbanizados e áreas de plantio de florestas de eucalipto e de pinos que movimentam a indústria madeireira da região, ainda é possível nos conectarmos com o tempo pregresso através da linguagem visual presente nos monumentos públicos, seja pela escultura “O descanso do Tropeiro”, que marca o local frequentado e utilizado como pouso pelos tropeiros durante o percurso das comitivas entre os estados do Rio Grande do Sul e São Paulo (Figura 2), seja pela representatividade da população que vive nas áreas rurais através da escultura “O Sertanejo” (Figura 3), ou ainda pela representação de um felino num dos principais acessos à cidade (Figura 4).



Figura 2 – Descanso do tropeiro. Escultura em concreto. Denis Paraná. 1998.

Fonte: Os autores.

Entende-se que tais referências imagéticas como os exemplos citados acima, podem colaborar para o processo de educação patrimonial e o devido reconhecimento de seu valor artístico- histórico-cultural junto à comunidade estudantil e comunidade em geral.



Figura 3 – O Sertanejo. Escultura em concreto. Denis Paraná. 1998.

Fonte: Os autores

A motivação para a apresentação de tais referências imagéticas aos estudantes do IFPR do Campus Jaguariaíva surgiu após uma conversa em uma das aulas do componente curricular de Arte realizada no ano de 2016 quando constatou-se o desconhecimento ou desinteresse de grande parte dos estudantes quanto à importância em se estabelecer conexões entre identidade e memória, matéria e forma, e em compreender de que maneira se dá o processo criativo do criador e sua obra.



Figura 04 - Jaguar. Escultura em bronze. Ladislau Charry. Sem data.

Fonte: Os autores.

Na concepção de Fayga Ostrower (1987), tais relações estão imbricadas na cultura de um povo ao envolver a forma em que os indivíduos de um grupo agem, levando em consideração as experiências coletivas transmitidas de forma material ou imaterial de uma geração para outra.

No que se refere ao processo de conscientização do indivíduo mediante a influência cultural, a autora pondera que

O modo de sentir e o de pensar os fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos, e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de caráter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjetiva de cada um, a consciência representa a sua cultura (OSTROWER, 1987, p. 16).

Atentando-se a tais preceitos e entendendo que as ações simbólicas materializadas pelo processo criativo do indivíduo representam a ordenação e a ampliação da sensibilidade de como

o homem enxerga e influencia o mundo que o cerca, o projeto pautou-se também na legislação que visa o apoio, a valorização e a difusão das manifestações culturais brasileiras.

3. O inventário como instrumento de preservação de bens culturais

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, parágrafo 1º,

O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (CF. 1988).

Para tanto, é por meio da menção do inventário como instrumento de promoção e de difusão dos bens culturais que as ações ampliam-se para um formato virtual, possibilitando a reunião de dados em uma única plataforma, compreendendo informações básicas dos monumentos inventariados, tais como: características físicas, estado de conservação, importância histórica e sua localização.

Na concepção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2015), o termo “inventário” pode ser considerado peça-chave para a descrição detalhada de bens patrimoniais, além da proteção e preservação mediante a atualização dos dados sobre os bens culturais.

Para o andamento das etapas de pesquisa e de coleta de dados o grupo de pesquisa pautou-se nos referenciais e parâmetros gerais contidos no manual "Educação Patrimonial: Inventários Participativos", material este, sugerido pela coordenação geral de identificação e registro do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em contato realizado no ano de 2016.

4. A obra e seu criador: Afinal, quem são os artistas populares Denis Paraná e Ladislau Charry Filho?

Como resultado das entrevistas realizadas com os artistas populares locais, os estudantes puderam ampliar o conhecimento sobre as referências e técnicas distintas de criação de esculturas utilizadas pelos dois artistas em questão.

No segundo semestre de 2017 (conforme registro fotográfico da Figura 5), o escultor Odenis Bueno de Oliveira, mais conhecido como Denis Paraná, concedeu entrevista à equipe do projeto. Artista autodidata e descendente de índios, Denis nasceu no ano de 1956 no município de Jaguariaíva.

Embora tenha realizado dois trabalhos em cimento que são referência no contexto histórico da cidade (O Descanso do Tropeiro e O Sertanejo), o escultor salienta que sua principal fonte de inspiração surge da matéria bruta proveniente dos nós de pinho, raízes de árvores ou blocos de madeira e acrescenta que, de muitas obras já concretizadas com temáticas religiosas ou do cotidiano do povo do campo, foram as esculturas surreais que lhe renderam maior satisfação e realização pessoal no ato de criação. Para o artista, as obras surreais surpreendem ao tomar a forma desejada sem a realização de esboço prévio.



Figura 5- Entrevista com o escultor Denis Paraná. 2017.

Fonte: Os autores.

Cabe destacar que a trajetória do artista é marcada com sua forte atuação em defesa da arte popular local e regional, tanto que em 2008, Denis foi um dos 12 artistas populares paranaenses mencionados no livro “Em nome do Autor”, obra esta que, com o incentivo do Ministério da Cultura, reuniu o trabalho de 500 artistas plásticos do território brasileiro.

Além de fazer parte desta significativa coletânea de artistas brasileiros, Denis também expôs suas produções artísticas em inúmeros espaços culturais dos estados do Paraná e de São Paulo, principalmente entre o início da década de 90 até 2004, com destaque na Mostra Coletiva “Os Visionários”, promovida pelo Museu de Arte Contemporânea de Curitiba em 1989 e a Mostra Individual “Do tosco ao tridimensional: a arte de Recicriar”, realizada pelo SESC de Ponta Grossa no ano de 2004.

Em 1989 o artista foi premiado no Segundo Salão de Arte Religiosa da PUC/PR, além de ter colaborado para a fundação da Casa da Cultura Dr. João Batista da Cruz em Jaguariaíva.

Atualmente, Denis dedica-se na confecção de móveis de madeira sob encomenda para a obtenção de renda.

O outro entrevistado foi o artista plástico Ladislau Chary Filho. O encontro aconteceu no primeiro semestre de 2018 (conforme Figura 6), na cidade de Carambeí, Paraná, local em que Chary reside atualmente em companhia de sua esposa e uma das filhas.

Nascido em 08 de janeiro de 1957, o escultor também é natural do município de Jaguariaíva e tem descendência húngara.

Artista autodidata, é o único na região a trabalhar com esculturas em bronze, resimármore e cobre, dando formas aos seus projetos artísticos tendo como temas preferidos os que se relacionam com o trabalho do homem do campo, como, por exemplo, o agricultor arando a terra e o tropeiro com o seu cavalo.



Figura 5- Ateliê do escultor Ladislau Chary Filho. 2018.

Fonte: Os autores.

Chary relata que o seu envolvimento com o ambiente artístico aconteceu quando ainda era criança, época em que aprendeu com o seu avô a técnica de recozimento do cobre. Mas foi na fase da adolescência que suas primeiras esculturas em baixo-relevo criadas a partir de rochas encontradas na região de Jaguariaíva-PR e Itararé-SP tomaram as devidas formas com profusão técnica e refinamento.

Como mencionado anteriormente, Chary foi o autor do jaguar esculpido em bronze, felino que faz parte de um dos símbolos do município de Jaguariaíva, monumento este, localizado numa das vias de acesso à cidade, convidando os visitantes a conhecerem um pouco mais da “Tyaguariahibá”, que em origem tupi-guarani pode ser entendida como o “rio da onça brava”.

E é pela capacidade que o artista plástico tem de transpor para a obra toda a sua sensibilidade e inventividade, que o escultor Ladislau reside hoje na cidade de Carambeí-PR, em virtude da demanda de trabalhos alusivos às comemorações do centenário da imigração holandesa que aconteceu em 2011.

4. A utilização de tecnologias digitais para a criação de um inventário artístico virtual

Visto que as convergências digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, seja a partir da mobilidade possibilitada pela virtualização do tempo e espaço através do uso de dispositivos móveis ou de computadores portáteis, seja pelas inúmeras funcionalidades permitidas pela inteligência artificial e pela internet 4.0, a comunicação e as relações de interação e de interatividade entre os sujeitos refletem em todos os campos, e a educação também é parte deste contexto.

Na concepção dos pesquisadores e professores Adriana Vaz e Rossano Silva (2016), “a ideia de espaço virtual está cada vez mais presente nas nossas atividades diárias, pois os computadores, as redes digitais e a internet já fazem parte da nossa rotina” (VAZ e SILVA, 2016, p. 199).

Desta forma, optou-se pelas técnicas associadas ao processo de virtualização dos dados obtidos até o momento para a alimentação das informações do inventário virtual.

Espera-se que os pontos positivos deste suporte sejam a possibilidade de exploração textual não-linear das informações, a autonomia para que os indivíduos possam “caminhar” pelo ambiente virtual, de maneira que todos os conteúdos disponíveis possam ser acessados, independente do trajeto por eles elencado.

Nessa perspectiva Francimary Macêdo Martins afirma que

A leitura em ambiente hipertextual eletrônico significa uma promoção de leitura eficiente, quando cada leitor pode utilizar seu repertório particular de percepções e de conhecimentos para estabelecer a compreensão da informação, tornando o conhecimento um objeto coletivo de descoberta e de construção de seus constructos, de conhecimento de si mesmos e dos outros, formando um universo conectado de saberes. (MACÊDO, 2010, p. 06)

A partir dessa reflexão, o inventário artístico deste projeto deverá ser disponibilizado de forma digital e virtual (Figura 6), a fim de expandir a capacidade de comunicação e de publicização da pesquisa, conferindo características de interação entre os agentes envolvidos.



Figura 6 – Página inicial do inventário virtual. Em construção. 2018.

Fonte: Os autores.

5. Reflexões finais

A plataforma virtual encontra-se em fase de formatação dos dados e ainda não está disponível e aberto ao público para acesso aos conteúdos.

No tocante à contribuição do projeto para a formação acadêmica dos estudantes envolvidos, é possível observar que no decorrer das atividades desenvolvidas os mesmos passaram a apresentar maior entendimento acerca das relações estabelecidas entre a identidade cultural, história e do local onde vivem.

Outro fator positivo deste projeto foi poder proporcionar aos educandos uma vivência prática na exploração e utilização dos recursos tecnológicos digitais em formatos de vídeos, textos, sons, imagens e de ambientes virtuais.

Desta forma, espera-se que, ao final das ações propostas pelo projeto, a página virtual seja divulgada para amplo acesso pela comunidade acadêmica na expectativa de promover a reflexão e a valorização das obras artísticas que compõem a identidade cultural de Jaguariaíva.

5. Referências

ARAÚJO. Adalice M. *Dicionário das Artes Plásticas no Paraná*. Volume I. Acervo de informações Artes na Web, 2015. Disponível em: <http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=1062>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc91.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2017. Brasil, Paraná, Jaguariaíva. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/jaguariaiva/panorama>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Patrimônio Material. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília, IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 23 out. 2016.

FRASSON, A. C.; GOMES, S. A. *Tropeirismo: Processo civilizatório da região sul do Brasil*. Portal da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/frasson_artigo.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018.

FOFONCA, Eduardo. *Entre as práticas de (multi)letramento os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens*. 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2093/1/Eduardo%20Fofonca.pdf>. Acesso em: 19 novembro 2018.

Inventário virtual dos monumentos e obras plásticas da cidade de Jaguariaíva/PR. Disponível em: <https://inventario-das-artes-plasticas-de-jaguariaiva.webnode.com>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MARTINS, Francimary Macêdo. ESTADO DA ARTE SOBRE LEITURA HIPERTEXTUAL em ambiente virtual de aprendizagem. *Revista digital Hipertextus*. Edição n.4, Jan/2010. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume4/Francimary-Macedo-MARTINS.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. 192 p.

SANTOS, S. M. N.; CARVALHO, A. I. A Identidade Cultural do Município de Piraí do Sul e o Tropeirismo. *Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, v. 1, p. 01-12, 2013. ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_artigo_sonia_maria_nascimento.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

VAZ, Adriana; SILVA, Rossano. *Fundamentos da linguagem visual*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2016. 320 p.

Relato da tutoria no curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais²²⁶

Relato de la tutoría en el curso de Especialización en Estado y Derecho de los Pueblos y Comunidades Tradicional

Report of the tutorial in the Specialization Course on State and Law of Peoples and Traditional Communities

Walkyria Chagas da Silva Santos²²⁷

Resumo

Apresento minha experiência como tutora do curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais desenvolvido no modelo EAD, vinculado a Faculdade de Direito da UFBA, com carga horária de 578 horas, 15 disciplinas e execução em 18 meses, ofertada gratuitamente. A proposta é pioneira no Brasil, e tem a coordenada pelo Professor Julio Cesar de Sá da Rocha. A Especialização é desenvolvida em três polos: Região Metropolitana de Salvador (São Francisco do Conde), Sul da Bahia (Itabuna) e Nordeste (Paulo Afonso) e tem como objetivos: ampliar e fortalecer as atividades de estudos, pesquisas e formação especializada das lideranças dos povos e comunidades tradicionais; qualificar em nível de pós-graduação buscando formação humana na Administração Pública, dos servidores/agentes públicos e membros de povos e comunidades tradicionais na relação com as políticas para povos e comunidades tradicionais, possibilitando a consolidação de uma cultura política fundamentada na diversidade étnica e multicultural; articular-se, nacional e

²²⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²²⁷ Mestra em Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Porto Seguro, Bahia, Brasil; Doutoranda em Direito, Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB); Brasília, Distrito Federal, Brasil; kyriachagas@yahoo.com.br.

internacionalmente, com núcleos de estudos e pesquisas especializados, notadamente com as instituições de ensino superior para intercâmbio e produção conjunta de conhecimento específico de defesa de grupos vulneráveis; e, formar rede de defesa do direito dos povos e comunidades tradicionais. O perfil dos alunos atendidos é amplo, abrangendo tanto pessoas que trabalham com a temática, como sujeitos que compõem povos e comunidades tradicionais. A partir dos fóruns e discussões é possível perceber como tais sujeitos de direitos, sujeitos históricos, ainda não têm efetivado os seus direitos constitucionalmente e internacionalmente garantidos. E é a partir desse olhar de luta, avanços e retrocessos que as discussões são construídas no curso e serão apresentadas no evento.

Palavras chave: Curso de especialização; Povos e comunidades tradicionais; Experiência.

Resumen

Presento mi experiencia como tutora del curso de Especialización en Estado y Derecho de los Pueblos y Comunidades Tradicional desarrollado en el modelo EAD, vinculado a la Facultad de Derecho de la UFBA, con una carga horaria de 578 horas, 15 disciplinas y ejecución en 18 meses, ofrecida gratuitamente. La propuesta es pionera en Brasil, y tiene la coordinada por el Profesor Julio Cesar de Sá da Rocha. La especialización se desarrolla en tres polos: Región Metropolitana de Salvador (São Francisco do Conde), Sur de Bahía (Itabuna) y Nordeste (Paulo Afonso) y tiene como objetivos: ampliar y fortalecer las actividades de estudios, investigaciones y formación especializada de los líderes de los pueblos y comunidades tradicionales; que calificar a nivel de postgrado buscando formación humana en la Administración Pública, de los servidores / agentes públicos y miembros de pueblos y comunidades tradicionales en la relación con las políticas para pueblos y comunidades tradicionales, posibilitando la consolidación de una cultura política fundamentada en la diversidad étnica y multicultural ; se articulan, nacional e internacionalmente, con núcleos de estudios e investigaciones especializados, especialmente con las instituciones de enseñanza superior para intercambio y producción conjunta de conocimiento específico de defensa de grupos vulnerables; y formar una red de defensa del derecho de los pueblos y comunidades tradicionales. El perfil de los alumnos atendidos es amplio, abarcando tanto personas que trabajan con la temática, como sujetos que componen pueblos y comunidades tradicionales. A partir de los foros y discusiones es posible percibir cómo tales sujetos de derechos, sujetos históricos, aún no han cumplido sus derechos constitucionalmente e internacionalmente garantizados. Y es a partir de esa mirada de lucha, avances y retrocesos que las discusiones se construyen en el curso y serán presentadas en el evento.

Palabras clave: Curso de especialización; Pueblos y comunidades tradicionales; Experiencia.

Abstract

I present my experience as tutor of the Specialization Course on State and Law of Peoples and Traditional Communities developed in the EAD model, linked to the Faculty of Law of UFBA, with a workload of 578 hours, 15 disciplines and execution in 18 months, offered free of charge. The proposal is a pioneer in Brazil, and is coordinated by Professor Julio Cesar de Sá da Rocha. The Specialization is developed in three poles: Metropolitan Region of Salvador (São Francisco do Conde), Southern Bahia (Itabuna) and Nordeste (Paulo Afonso) and has as objectives: to expand and strengthen the activities of studies, research and specialized training of leaderships peoples and traditional communities; qualify at the postgraduate level seeking human formation in Public Administration, public servants and members of traditional peoples and communities in relation to policies for traditional peoples and communities, enabling the consolidation of a political culture based on ethnic and multicultural diversity ; articulate, nationally and internationally, with specialized studies and research centers, especially with higher education institutions for the exchange and joint production of specific knowledge to defend vulnerable groups; and, to form a network of defense of the right of the peoples and traditional communities. The profile of the students attending is broad, covering both people working with the subject, as subjects that make up traditional peoples and communities. From the forums and discussions it is possible to see how these subjects of rights, historical subjects, have not yet implemented their constitutionally and internationally guaranteed rights. And it is from this look of struggle, breakthroughs and setbacks that the discussions are built on the course and will be presented at the event.

Keywords: Specialization course; Traditional peoples and communities; Experience.

1. Introdução

Apresento relato sobre minha experiência como tutora do curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais desenvolvido no modelo EAD, vinculado a Faculdade de Direito da UFBA. A proposta é pioneira no Brasil, e tem a coordenação do Professor Julio Cesar de Sá da Rocha.

O Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais é uma Pós-Graduação lato sensu na modalidade Semipresencial, que tem como objetivo geral “Formar profissionais do direito, gestores públicos e lideranças dos povos e comunidades tradicionais portadores de diploma superior para atuarem na defesa do direito dos povos e comunidades tradicionais, implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais e demais normas asseguradoras dos direitos dos povos indígenas e demais povos tribais como indicada a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)”. (UNIVERSIDADE, 2017).

A ideia de um curso voltado para povos e comunidades tradicionais foi iniciada na Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) “História do Direito, meio ambiente e comunidades tradicionais: historicidade e afirmação de direitos” no Curso de Direito da Universidade Federal da Bahia, coordenada pelo professor Júlio Rocha e tendo como Bolsista-Monitora Roberta Nascimento.

A ACCS foi proposta visando realizar análise sobre os direitos dos povos e comunidades tradicionais, através da identificação e mapeamento de conflitos ambientais relacionados a tais povos e comunidades localizados no Estado da Bahia. Várias comunidades foram visitadas desde novembro de 2011, exemplo: comunidade do Quilombo do Rio dos Macacos, localizada em Aratu, no município de Simões Filho/BA; a comunidade do terreiro Seja Hundé (Roça do Ventura), Cachoeira/BA; comunidade do Quilombo Kaonge, situado no Vale do Iguape, Cachoeira/BA; comunidade Quilombola da Barra, Rio de Contas/BA; Comunidade de Mato Grosso, Rio de Contas/BA; comunidade Quilombola do Kaonge, Ilha do Paty, São Francisco do Conde/BA; comunidade do Ilê Axê Iyá Nassô Oká (Casa Branca do Engenho Velho), Salvador/BA; visitas às vítimas do Chumbo da Fábrica Plumbum, Santo Amaro/BA; comunidade do Assentamento Rural Terra Vista, Arataca/BA; Aldeia Tupinambá Tikum em Olivença, Ilhéus/BA. (ROCHA, 2015).

As atividades do ACCS resultaram em produtos, tais como: “produção de capítulos do livro “Direito ambiental, conflitos socioambientais e comunidades tradicionais” (EDUFBA, 2015), mapeamentos de conflitos, apresentação de resumos em encontros acadêmicos, apoio direto a comunidades (suporte jurídico na solicitação de tombamento no Terreiro de Oxumaré, apoio e demanda de audiência pública com Ministério Público no Terreiro do Ventura, petição ao Ministério Público Federal do Pará sobre incidentes na Terra Indígena Munduruku, apoio aos I e II Congressos de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (2012 e 2014) e apoio no curso livre de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (MAM – Museu de Arte Moderna, 2013)” (ROCHA, 2015). Em 2016 ocorreu a terceira edição do congresso.

Foi a partir das ações da ACCS juntamente com os povos e comunidades tradicionais, que foi formulado o Curso de Especialização em Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, que

teve sua primeira turma ofertada no ano de 2017. Os discentes foram selecionados em processo seletivo disciplinado no Edital nº 02/2017.

2. O curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais

O curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais se estrutura a partir de uma pequena equipe composta por: coordenação geral; vice - coordenação geral; coordenação acadêmica/tecnológica; tutoras; técnicos-administrativos; e docentes. A equipe é formada majoritariamente por mulheres. A coordenação Geral é do professor Júlio Rocha, o geógrafo Diosmar Filho é o coordenador acadêmico, a tutoria é desenvolvida por Lorena Cerqueira, Roberta Nascimento e Walkyria Chagas, Debora Campelo é a coordenadora de Tutoria, Leonel Santos e Natali Coelho atuam na secretaria do curso.

O Curso tem duração de 18 (dezoito) meses, contabilizando o total de 476 horas/aula presenciais, à distância e avaliações presenciais e está estruturado por Eixos de Aprendizagem integrados pelas disciplinas, a saber: Fundamentos do Ensino a Distância, Metodologia do Trabalho Científico, Introdução ao Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, Direito Constitucional e Povos e Comunidade Tradicionais, Direito Humanos e Povos e Comunidades Tradicionais, Tópicos de Antropologia, Direito Civil dos Povos e Comunidades Tradicionais, Direito Administrativo e Povos e Comunidades Tradicionais, Direito Ambiental e Sustentabilidade, Direito Agrário e os Territórios Tradicionais, Mapeamento de Conflitos e Território Tradicional, Segurança Pública e Povos e Comunidades Tradicionais, Direito do Trabalho, Saúde e Povos e Comunidades Tradicionais e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (UNIVERSIDADE, 2017).

O perfil dos alunos atendidos é amplo, abrangendo tanto pessoas que trabalham com a temática, como sujeitos que compõem povos e comunidades tradicionais. Alguns apresentaram dificuldade para acompanhar as atividades desenvolvidas, posto que, residem em comunidades tradicionais com difícil acesso a internet. Os debates realizados revelam uma tensão entre os

direitos garantidos e a efetivação dos mesmos, demonstrando as dificuldades para o exercício dos direitos garantidos tanto pelo direito interno, quanto internacional.

A avaliação da aprendizagem de cada disciplina e/ou atividade do curso é realizada a partir de: apuração do cumprimento das atividades previstas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE; entrega dos produtos finais de cada disciplina; e, apresentação em encontro presencial. A avaliação é desenvolvida de modo contínuo pelos tutores e professores, e acompanhada pela coordenação pedagógica, coordenação de tutoria e secretaria.

Ao final do curso, os cursistas deverão apresentar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no caso da primeira turma a defesa dos TCC's ocorreu durante a realização o IV Congressos de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, em novembro de 2018. Os TCC's foram divididos em Grupos de Trabalho (GT's), quais sejam: Povos Indígenas; Religiosidade; Territórios e Comunidades Quilombolas; Políticas Públicas: Educação, Saúde, Trabalho e Renda; Gênero, Raça e Etnia; Conflitos Socioambientais; e, Comunidades Tradicionais.

As bancas do curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, diferente de outros cursos, foram pensadas a partir dos povos e comunidades tradicionais. Assim, os TCC's visavam ser mais do que textos para avaliação acadêmica, os trabalhos finais apresentaram a história de vida e luta dos povos e comunidades tradicionais da Bahia, em especial daqueles que estão localizados nas comunidades atendidas pelo curso. Além da composição diferenciada das bancas, com a presença dos sujeitos de direito, vale ressaltar o formato de apresentação, que não ficou preso ao texto monográfico.

3. Conclusão

Foi a partir do olhar dos sujeitos de direitos, sujeitos históricos, das suas lutas, avanços e retrocessos que as discussões foram construídas no curso e ganharão maior difusão com a

publicação dos TCC's, que não muito mais do que trabalhos acadêmicos, refletem todo o contexto em que estão inseridos os povos e comunidades tradicionais.

Assim, a experiência como tutora do curso no polo de Itabuna, possibilitou não só ampliação do conhecimento acadêmico, mas também realizou uma aproximação com povos e comunidades tradicionais que ultrapassa os muros da acadêmica, é uma experiência que sempre aquecerá minha existência. Muito obrigada a cada discente que compartilhou suas lutas, seus ensinamentos!

Referências

ROCHA, Júlio César de Sá da; SILVA, Roberta Nascimento da. *Atividade curricular em comunidade e sociedade (ACCS) e os povos tradicionais: experiência de campo do curso de direito da Universidade Federal da Bahia*. Revista FIDES, Natal, v. 6, n. 2, jul/dez, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Regimento interno Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Salvador, 2017.

A (de)colonialidade do patrimônio na América Latina: lugares do negro e do indígena no caso brasileiro e argentino²²⁸

La (de)colonialidad del patrimonio en América Latina: lugares del negro e del indígena en el caso brasileño e argentino

The (de) coloniality of heritage in Latin America: places of black and indigenous in the Brazilian and Argentine case

Bárbara Ferreira de Lima²²⁹

Loudmia Amicia Pierre-Louis²³⁰

Resumo

Este trabalho pretende analisar a conformação do campo patrimonial no Brasil e na Argentina, durante os séculos XIX e XX, no conjunto de representações e práticas que o definem na América Latina. Delineia-se o panorama de reivindicações sócio-políticas dos movimentos de luta negros e indígenas que reconfiguram, a partir de uma perspectiva (de)colonial da história, tais políticas patrimoniais no século XXI. A invenção dos Estados-Nação e a conformação do campo patrimonial são correlatos. A patrimonialização é instrumento de criação de narrativas nacionais enunciadas pelo poder público. Dessa forma salienta-se os conceitos civilizatórios, trazidos pela modernidade eurocêntrica, presentes nos estatutos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), posteriormente sucedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), para o caso brasileiro. E da *Comisión Nacional de Museos y Monumentos y Lugares Históricos* (CNMMYLH) para o caso argentino. Órgãos estatais responsáveis pela institucionalização do silenciamento de memórias sociais e identidades coletivas, em detrimento da construção de uma única, a branca cristã. Percorrendo assim, a dinâmica de (re)apropriações e transformações no tempo das práticas culturais e como pelas organizações em movimentos

²²⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²²⁹ Estudante de graduação em História – América Latina; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; bfd.lima.2016@aluno.unila.edu.br.

²³⁰ Estudante de graduação em História – América Latina; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; lap.louis.2016@aluno.unila.edu.br.

sociais, estes grupos subalternizados, demandam novas concepções de cultura e de patrimônio imaterial. Ao endossar demandas sob a pluralidade cultural, se exige reconhecimento e valorização das massas e manifestações populares. Os setores historicamente excluídos passam simbolicamente a serem representados dentro destas nações.

Palavras-chave: América Latina; Argentina; Brasil; (De)colonialidade; Patrimônio;

Resumen

Este trabajo pretende analizar la conformación del campo patrimonial en Brasil y Argentina a lo largo de los siglos XIX y XX, en el conjunto de representaciones y práctica que lo definen en América Latina. Trazando el panorama de reivindicaciones sociopolíticas de los movimientos de lucha negros e indígenas que reconfiguran desde una perspectiva (de)colonial de la historia, tales políticas patrimoniales en el siglo XXI. La invención de los Estados nacionales y la conformación del campo patrimonial son correlacionados. La patrimonialización es instrumento de creación de narrativas nacionales enunciadas por el poder público. Para ello, se destacan los conceptos civilizatorios traídos por la modernidad eurocéntrica presente en los estatutos del Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) posteriormente sucedido por el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para el caso brasileño y de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos y Lugares Históricos (CNMMLH) para el caso argentino. Órganos estatales responsables por la institucionalización del silenciamiento de memorias sociales e identidades colectivas, en detrimento de la construcción de una única, la blanca cristiana. Observando en este sentido, la dinámica de (re)apropiaciones y transformaciones en el tiempo de las prácticas culturales y como por las organizaciones en movimientos sociales, estos grupos subalternizados demandan nuevas concepciones de cultura e de patrimonio inmaterial. Fomentando así la pluralidad cultural a fin de reconocimiento y de valorización de las masas y de las manifestaciones populares de los sectores históricamente excluidos que pasan a ser representados simbólicamente dentro de estas naciones.

Palabras-claves: América Latina; Argentina; Brasil; (De)colonialidad; Patrimonio;

Abstract

This work intends to analyze the conformation of the patrimonial field in Brazil and Argentina throughout the XIX and XX centuries, in the set of representations and practice that define it in Latin America. Tracing the panorama of socio-political claims of the black and indigenous struggle movements that reconfigure from a perspective (de)colonial of history, such patrimonial policies in the XXI century. The invention of the national States and the conformation of the patrimonial field are correlated. Patrimonialization is an instrument for the creation of national narratives enunciated by the public power. To this end, emphasized the civilizatory concepts brought by the Eurocentric modernity present in the statutes of the Brazilian Historical and Geographical Institute (IHGB) subsequently succeeded by the National Historic and Artistic Patrimony Institute (IPHAN) for the Brazilian case and the National Commission of Museums and Monuments and Historical Places (CNMMLH) for the Argentine case. State bodies responsible for the institutionalization of the silencing of social memories and collective identities, to the detriment of the construction of a single, Christian white. Observing in this sense, the dynamics of (re) appropriations and transformations in time of cultural practices and as organizations in social movements, these subalternized groups demand new conceptions of culture and intangible patrimony. Promoting cultural plurality in order to recognize and value the masses and the popular manifestations of the historically excluded sectors that are symbolically represented within these nations.

Keywords: Latin America; Argentina; Brazil; (De)coloniality; Heritage;

1. Introdução

Os estudos sobre a questão da preservação cultural hão demonstrado como essa prática está intimamente associada à própria formação dos Estados nacionais. As últimas décadas do século XVIII deram nascimento ao patrimônio cultural moderno. Desde a Europa, com o advento da Revolução Francesa, se propaga às repúblicas e monarquias latino-americanas e caribenhas a pretensão de se constituírem como territórios unificados e de se posicionarem como nações civilizadas aos olhos do mundo.

Desse modo, os séculos XIX e XX foram imbuídos pelos processos de patrimonialização que consistem na criação de instituições, na elaboração de leis que garantem o trabalho de preservação, de conservação e de restauração dos bens culturais históricos e artísticos, procedimento que se expande para a América Latina e o Caribe nos anos 30 do século XX. “Atualmente, na grande maioria das legislações nacionais consta o preceito de que é dever do Estado preservar o patrimônio histórico e artístico” (FONSECA, 2005, p. 159). Os Estados-nação portanto se caracterizam pela intervenção do Estado no plano da cultura e, especificamente, na questão do patrimônio.

Uma vez que a preservação patrimonial é instrumentalizada para caracterizar e criar conformidade sociocultural às novas nações insurgentes, esta ação logo implica na seleção criteriosa de elementos alegóricos que se encarregam de representar o novo corpo nacional (FONSECA, 2005). Assim são arquitetados discursos que classificam as culturas presentes no território, entre as apropriadas e as não apropriadas, para representar a dita nação e conjuntamente associá-las a rememoração de um passado heroico. Assim foram atribuídos aos patrimônios nas ex-colônias, a missão de relembrar o passado ou o legado europeu, branco e católico deixado pelos “conquistadores”, como índice de civilização.

O patrimônio brasileiro nasce como herdeiro das tradições luso-cristãs: “a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 06), e esta rememoração do passado colonial não se restringia somente ao sentido figurativo. Aos negros e indígenas foi reservado a

incorporação nacional substancialmente motivada pelo interesse econômico - quanto às terras que ocupavam e se somavam como mão-de-obra laboral - de interiorizar a civilização e expandir as fronteiras. Para o caso argentino a consolidação do patrimônio não se deu de forma diferente. Assentou-se sobre os mesmos preceitos civilizatórios e de progresso que rondavam a mentalidade positivista do século XIX.

A mudança deste quadro histórico pode ser observada pelo paradigma de inserção, dos bens e práticas culturais, nos respectivos órgãos que administram o patrimônio nacional. Promovida pelas constatações dos grupos que estiveram à margem do protagonismo social no início destes órgãos. E que agora protestam em defesa de suas manifestações culturais, inferindo sob o discurso oficial proferido pelos Estados nacionais, a fim de reconhecimento e revalorização histórica.

2. Brasil, Argentina: Os renegados da pátria

Uma vez que se pode falar da nação Brasileira a partir da sua independência em 1822, a monarquia necessitava de uma representação imaginária simbólica como suporte, para expressar-se, criar e reforçar uma consciência nacional, antes mesmo da constitucionalização do patrimônio pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Representação imaginária que seria produzida pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), mediante o uso da história e da geografia, que incentivava e alimentava no brasileiro o sentimento nacionalista de pertencimento ao país e o orgulho forjado no lema do discurso moderno/iluminista de “ordem e progresso”. Logo, o projeto de nação brasileiro “...amalgamação muito difícil ... [para juntar o] metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político” (GUIMARÃES, 1988, p. 06), será construído à base das tradições luso-cristãs, eliminando assim o negro e fazendo do índio, mito fundador. Assim:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, ... a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do outro, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 07)

A princípio o patrimônio nacional se referia apenas aos bens materiais, e o IPHAN nas primeiras décadas de sua fundação - no então SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), ao igual que o CNMMLH se focaram na salvaguarda das heranças arquiteturas e mobiliária do período colonial, e celebração de personagens históricos relacionados à independência e eventos significativos desses processos (CONTI, 2009; 2016). Logo, a ausência da representação dos negros e dos indígenas se justificou com o discurso de que essas populações não tinham testemunhos materiais de excepcional valor, já que não eram agentes históricos.

Como lembrado por Paz (2017, p.99), “Os intelectuais defendiam veementemente a inferioridade inata aos homens de cor e a sua inutilidade frente ao projeto de nação que o país elaborava no início do século XX”. E portanto, não se obrava unicamente ao encobrimento dessas populações como na sua eliminação da nação. Nesse sentido, os indígenas argentinos sofreram de uma política oficial para sua supressão do Estado. Várias campanhas militares desde a independência de 1810 a 1917 foram oficializadas em leis contra eles, com objetivo de tomar suas terras para ampliar as fronteiras do território nacional e de executar uma limpeza racial. Os negros por sua vez sofreram de um assassinato indireto - mortes resultado da sua participação das várias guerras travadas pelo Estado argentino; precariedade socioeconômica que influenciou uma alta taxa de mortalidade etc (GARCÍA, 2010).

Igualmente os indígenas no Brasil eram vistos como obstáculo à soberania da nação, mas, devido ao mito de democracia racial propagado pelo Estado, foram tutelados através de políticas indigenistas - dispositivo de controle dessas populações - que não detinham interesses em resguardar ou valorizar a sociodiversidade daqueles povos, senão atuar pelo apagamento de seu modo de ser. Primitivo como eram, precisavam ser educados para aderir à civilização e aos avanços econômicos da nação. Destarte, a pretensão era de os transformar pela assimilação imposta, em índios bons, reabilitados. Inculcando-os valores morais e culturais - já que eram desprovidos dessas características - homogeneizando a cultura branca nacional e sobrepondo-a às manifestações culturais e artísticas de outras comunidades; coagindo o abandono das línguas nativas, das práticas religiosas e costumes ancestrais. Dito de outra forma “na medida em que os índios iam assimilando a cultura do branco, tinham sua identidade aos poucos silenciada” (DA SILVA et al., 2017, p.5).

Os negros que por sua vez eram vistos como o mais abominável, suas práticas culturais também foram relacionadas a esta visão, seus cantos, danças, e a religião sobretudo, eram criminalizadas e perseguidas como incompatíveis à nação civilizada. Pode ser evocado como prática de menosprezo das culturas da população negra o acervo do Museu de Magia Negra. Tombado como bens etnográficos em 1938, o acervo consistia em uma coleção de objetos e peças de magia afro-brasileira criada a partir da repressão da Polícia Civil do Rio de Janeiro às manifestações culturais dos afrodescendentes. Por certo, “enquanto os bens e acervos de ‘arte-sacra’ católica são inseridos nos livros de Tombo Histórico e de Belas-Artes, os bens e acervos de religião e magia populares são classificados como etnográficos” (CORRÊA, 2005, p.410).

Para entender o uso do conceito de patrimônio etnográfico no país, Corrêa (2005) apresenta as bases históricas e conceituais sobre as quais se deu o discurso etnográfico no mundo ocidental. Segundo suas análises, nas últimas décadas do século XIX a etnografia, inspirada nos conceitos do darwinismo social, referia-se ao registro das fases e períodos étnicos da espécie humana no caminho da sua evolução da selvageria e da barbárie à civilização. O autor reconhece que teve várias mudanças no seu uso, porém, “o termo ‘etnografia’ foi sempre usado sob o peso de sua origem, ligada ao “concerto etnocêntrico das nações europeias”” (MATOS, 1994 apud CORRÊA, 2005, p.426). Portanto, ao tombar tal acervo como etnográfico o Estado Brasileiro apresentava o lado atrasado do país, o exótico, o superado e justificava o porquê que certos grupos tinham que ser mantidos à margem da nação.

Enquanto no imaginário brasileiro se fala de mestiçagem, de democracia racial, no caso argentino a identidade nacional se constrói em torno do europeu, o que deu lugar ao imaginário de uma *argentinidad* totalmente branca. As duas nações trabalharam para o desaparecimento tanto dos indígenas como dos negros, porém, como vimos, de forma diferente. Ao passo que, na Argentina houve uma limpeza racial com o assassinato legalizado dos indígenas e o fato de “deixar morrer” aos negros, no Brasil o silenciamento se verificou desde uma política de aculturação forçada.

4. Uma nova investida patrimonial

As últimas décadas do século XX propiciaram ênfase aos estudos multiculturais. Exalta-se a pluridiversidade em busca de novos entendimentos sobre a identidade e o pertencimento, a ampliação da noção de patrimônio e a participação cidadã. As décadas de 80 e 90 e os

primeiros anos do século presente foram pertinentes para o reconhecimento constitucional, tombamento e registro de patrimônios de ressonância indígena e afro. Para essa mudança na política cultural foi preciso a participação e pressão dos movimentos sociais sob estes Estados. Entendemos que o movimento social:

Refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer - por meio de um conjunto de procedimentos - e um pensar - por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação. Trata-se de uma práxis, portanto. (GOHN, 2000, p.12).

Internacionalmente nas últimas décadas do século XX, vários movimentos sociais se articularam para exigir direitos civis, igualdade de gênero, descolonização e fim do apartheid na África, redemocratização dos Estados em pleno ditadura militar e inclusive direitos culturais. Entre as conquistas desses movimentos sociais, nas décadas de 1980 no Brasil, se consta o tombamento dos primeiros patrimônios históricos negro - que são os bens e valores em que se materializam tradições dos afro-brasileiros (SERRA, 2005) - com as pressões dos Movimento Negro e das lideranças do povo-de-santo; falamos do sítio de candomblé da Casa Branca do Engenho Velho e o sítio da Serra da Barriga, parte mais alcantilada. Em outra escala, na década de 1970, líderes indígenas e as primeiras organizações representativas desses povos exerceram forte pressão sobre a política indigenista oficial, contestando a tutela exercida pelo Estado. Como resultado desta pressão, adveio a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 que acaba oficialmente com a tutela e garante os direitos culturais deles como dos afrodescendentes e dos quilombolas.

O Decreto N° 3.551, de 4 de agosto de 2000, se insere pontualmente como paradigma que visa atender às demandas de reivindicações e solicitações populares, dos principais chefes e professores indígenas. Cria-se o registro de bens culturais de natureza imaterial e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). Temos assim, em 2002 o registro como Patrimônio Cultural Brasileiro, pelo Conselho do IPHAN, da arte gráfica kusiwarã, e em 2003, as “Expressões gráficas e oralidade entre os Wajãpi do Amapá” foram registradas como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela UNESCO (GALLOIS, 2006). Foi igualmente por decreto propiciada a formação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que, atendendo parcialmente às demandas dos povos indígenas, reconheceu-se as línguas Guarani M'bya, Talian e Asurini do Trocará como “Referência Cultural Brasileira”

(IPHAN, 2018). Nesta perspectiva de políticas de salvaguarda, foram estabelecidos os “registros de bens culturais” orientado para abarcar a dimensão da multiculturalidade presente no território brasileiro.

Também na Argentina, os militantes negros “África Vive” e outros grupos de ativistas afro-argentinos conquistaram que esse grupo passasse a ser incluído nos censos demográficos a partir de 2010 após aproximadamente 120 anos de ausência. Outras manifestações de conquista foi o tombamento de *la Capilla de los Negros*, patrimônio histórico nacional de ressonância afro (ANNECCHIARICE 2014, 2018), a nomeação de Maria Remedios del Valle, mulher afro, como mãe da Pátria Argentina, a deliberação do Dia Nacional dos/as Afro-argentinos/as e da Cultura Afro e do reconhecimento institucional dos povos indígenas argentinos na formação cultural e étnica da nação.

4.1 “Aqui estamos”

O Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho em Salvador/BA, é tradicionalmente considerado o mais antigo templo afro-brasileiro, bem que os seus anos de funcionamento sofrem discordância segundo as fontes. Conforme uma reportagem do jornal Folha de S. Paulo em 1974 nos lembra Serra (2005), o templo tinha nada mais e nada menos que 365 anos, enquanto, o jornal A Tarde por sua vez em 1983, fala de 150 anos, e em 1985 estabelecia 300 anos.

O que se pode afirmar é que na crença popular baiana sobretudo, esse templo ocupa um lugar importante, e sua antiguidade é incontestável. Assim, a importância política do longo processo de tombamento do Terreiro - apesar de ser tombamento em 1984, oficialmente o terreno passou a ser propriedade do povo-de-santo em 1985 e foi homologado como patrimônio Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, e Histórico, em 1986 - é notável. O “valor da [sua] preservação, onde se manifesta expressão cultural de significativa parcela da população nacional de origem africana, cujos antepassados participaram desde a fase inicial da formação brasileira” se fez indubitável pelo Estado (IPHAN, Processo “T” 1067-T82, p.111, apud PAZ, 2017, p.104).

Ressaltamos, como visto em Serra (2005) que o seu processo de tombamento esteve intrinsecamente relacionado com a mobilização de lideranças negras de todo o país, dos representantes de diversas organizações antirracistas, pessoas e grupos envolvidos nas lutas

pelos direitos humanos, membros e líderes de comunidades negras tradicionais, várias entidades da sociedade civil que souberam se posicionar e defender os valores e o tombamento do patrimônio negro do Brasil contra argumentos desfavoráveis do Estado.

O processo de tombamento em 1985 e homologação em 1986 da “Serra da Barriga, parte mais alcantilada” em Maceió/AL, igualmente foi amplamente defendido por movimentos sociais. O simbolismo de resistência, de luta em prol da liberdade do povo negro escravizado do principal mocambo (cidade) do Quilombo dos Palmares, o maior das Américas - com uma população de 30 mil habitantes em aproximadamente cem anos - o conferiu importância à memória e à identidade nacional. Foi declarado Monumento Nacional em 1988, e Zumbi dos Palmares, um de seus principais líderes, foi estimado pelo Estado como herói nacional (IPHAN, 2017).

As pressões exercidas pela sociedade levou o Estado Brasileiro a se comprometer com uma reparação simbólica para com os marginalizados da sua história oficial e essa busca de reparação extrapolou as fronteiras nacionais. O Sítio Arqueológico Cais do Valongo, na antiga área portuária Rio de Janeiro, foi construído em 1811, onde desembarcaram cerca de 1 milhão de africanos escravizados para a América do Sul. Marco físico mais importante da chegada de escravizados negros no continente, o Cais do Valongo é um exemplo de sítio histórico que desperta as memórias da escravidão moderna. Por conseguinte, foi inscrito no ano passado na lista de patrimônio cultural mundial da UNESCO (UNESCO, 2017) e igualmente foi reconhecido como patrimônio cultural do MERCOSUL no mesmo ano (IPHAN, 2017)

O Estado Argentino tem tentado também reparar os danos das suas políticas de apagamento aos negros e indígenas. Foram nomeados alguns patrimônios culturais afro-argentino como *la Capilla de los Negros* em Chascomús, província de Buenos Aires; manifestações e expressões afro como o *tango*, *milonga*, *candombe* e *payada* (UNESCO 2011 apud ANNECCHIARICO, 2014).

A *capella de los Negros* foi declarada em 1962 patrimônio histórico nacional e em 2011 foi reconhecido pela UNESCO como “*sitio histórico de la memoria de la ruta del esclavo en el Río de la Plata*”. Considerada um dos poucos testemunhos materiais a nível nacional e internacional da presença dos afro-argentinos - local de encontro da população afro, para festejar e praticar suas religiosidades - a *Capilla* ainda hoje está em funcionamento desde 1862

e mantido pelos descendentes de seus ex-fundadores da *Hermandad de Morenos Bayombé de Anvensa*.

Mesmo que as identidades do negro e do indígena incorporem significados diferentes segundo a sociedade, o que salientamos neste trabalho é exatamente a pressão exercida pelos grupos de movimentos sociais indígenas e afro tanto no Brasil como na Argentina. Desde os anos de 1970 frente ao Estado objetivaram aumentar suas visibilidades e exigir direitos para uma reparação simbólica para que deixassem de ser os excluídos e passassem a ser vistos como componente igualmente importante das ditas nações.

Podemos dizer que essas iniciativas se inserem nas tentativas do Estado em lutar contra o preconceito e o racismo, para incluir e dar visibilidade a seus marginalizados. Pois, como declarou Soledad Luis – descendente dos fundadores da *Capilla*, guia turística do município de Chascomús que trabalha para promover a cultura e história dos afrodescendentes - “A capela é a nossa referência, aqui podemos mostramos a verdade, ou seja, aqui estamos” (Soledad Luis, programa de Televisão Pública “Eu moro na Argentina”, 24/11/2012, disponível online apud ANNECCHIARICO 2018. Tradução nossa).

Pensar o patrimônio na América latina é pensar as relações raciais, saber a importância do “lugar” dos bens culturais de matriz africana e indígena entre os bens representativos da memória nacional. Esse exercício nos permite problematizar, nesse caso particular, a narrativa hegemônica da democracia racial brasileira e da nação branca argentina. As mudanças observadas nessa parte do trabalho referente às políticas de patrimônio cultural, podem ser analisadas a partir de uma narrativa decolonial.

5. Uma análise decolonial

Mbembe (2016, p.130) evidencia que “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, a primeira instância da experimentação biopolítica”. O biopoder segundo Foucault (1997, apud MBEMBE, 2016), funciona com a divisão das pessoas em raças estabelecendo quais devem viver e quais não, estando a raça sempre presente nas práticas de poder do ocidente para desumanizar os povos e poder dominá-los. Nesse caso, a soberania através do racismo - presente em todos os Estados modernos - define quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é. Assim, para Mbembe Achille a modernidade foge das análises que a confere o aspecto democrático, da razão, da autonomia e

consequentemente do começo do bem estar da humanidade, e propõe o conceito de necropolítica para nos explicar a relação entre Política, soberania e a morte - produtos da modernidade - como relações de extrema violência e de morte em massa.

Os estudos decoloniais partem do pressuposto de que a modernidade se deu juntamente com o colonialismo desde o primeiro contato Europeu com a América. Caracterizada pelos discursos “legitimadores” de civilização e de progresso a modernidade fazendo-se uso da noção de humanismo marca umas séries de práxis extraordinariamente “desumano”. Além da modernidade ser “(...) uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambigüidade e a contingência das formas de vida concretas” (CASTRO-GOMEZ *apud* BRAGATO, 2014, p. 222 *apud* ROMAGUERA et al, 2014. p. 22), que se mantém nas relações políticas e culturais excludentes do sistema mundial contemporâneo (SOUSA SANTOS, 2007 *apud* ROMAGUERA et al, 2014). Já Frantz Fanon (1961) nos dizia que o colonialismo se evidencia pelo fato de extrapolar os limites da ocupação territorial para se tornar uma forma de herança presente em todos os aspectos nas novas nações independentes. Sendo efeitos da modernidade, o Estado-nação como o processo de patrimonialização carregam todo o significado da violência desta modernidade, desde a morte simbólica como a própria supressão dos corpos indesejáveis.

As experiências brasileira e argentina, pioneiros na institucionalização da proteção de bens culturais, - apesar das suas especificidades na constituição dos Estados-nação - podem ser tomadas como modelo de escolha e exclusão de culturas, de memórias e de identidades. Uma leitura decolonial nos ajuda a entender o porquê destas exclusões na formação dos Estados nacionais latino-americanos e caribenhos. Pois, como visto “a partir da colonialidade é que se articularam o conjunto de narrativas nacionais que, desde o século XIX, vêm forjando as identidades coletivas na América latina, reproduzindo mecanismos geradores de alteridades e subjetividades subalternas” (CASTRO-GOMEZ, 1998 *apud* AMARAL, 2015, p.19). Ao mesmo tempo que “o conceito de colonialidade e a proposta decolonial têm aberto a possibilidade de reconstrução de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela racionalidade moderna” (AMARAL, 2015, p.20).

A colonialidade do poder, do ser, do saber originada pelo colonialismo nas Américas e reforçada pelas teorias racistas como o darwinismo social e incrementadas pelo positivismo hão

levado os governos dessa região a adotarem políticas de embranquecimento, favorecendo a imigração europeia para a diminuição e mesmo supressão das populações originárias e afro, ao não serem representados através de patrimônios ou apresentados como exóticos ou superados. Os negros e indígenas foram levados ao desaparecimento, pois, não eram o “ideal de cidadão” que os Estados aspiravam.

6. Conclusão

Este trabalho analisa qualitativamente, por meio de fontes bibliográficas e dos estudos decoloniais a conformação do campo patrimonial no Brasil e Argentina. E a consequente formação dos Estados-nação diante de suas inclusões e exclusões. O objetivo principal é mostrar como pela organização em movimentos sociais os negros e indígenas destes territórios puderam ter suas identidades e contribuições inseridos na representação nacional, descolando a condição dos Estados-nação como homogêneos culturalmente para uma realidade mais pluricultural. Não descartamos os acontecimentos internacionais relacionados aos convênios e decretos da ONU, UNESCO etc, apesar dos vários questionamentos e críticas que podemos fazer à respeito. Ao mesmo tempo nos perguntamos sobre a possibilidade do patrimônio ser decolonial em Estados modernos. Pois, como visto, teve sim uma nova investida patrimonial na Argentina e no Brasil, ao serem tombados e registrados bens de ressonância afro e indígena, dando lugar a narrativas outrora silenciadas, reprimidas e subalternizadas.

Mas, o que se observa é que apenas foi aberto na principal categoria patrimonial branca, que permanece com um status especial, um espaço específico para os patrimônios negros e indígenas. Nos inteiramos por Anecchiarico (2018) que apesar da *Capilla de los negros* fazer parte do tour oferecido pelo município, e de carregar todo o significado já vistos, a presença de afrodescendentes na história da cidade é praticamente ausente do relato oficial. A modernidade continua exercendo sua violência inata através do Estado contra os seus excluídos (Atlas da Violência 2018), (CIMI, 2017).

Referências

ANNECCHIARICO, Milena. El patrimonio cultural afro-argentino: un análisis del programa “ruta del esclavo” UNESCO en Argentina. **Revista del Museo de Antropología**. Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/17543/20211>>. Acesso em 15/12/18

ANNECCHIARICO, Milena. “Patrimonio cultural afroargentino: trayectorias, estudios y desafíos”. Actas XII Conferencia internacional antropología, Instituto Cubano de Antropología, La Habana. 2014. Disponível em:<https://www.academia.edu/25131186/Patrimonio_cultural_afroargentino_trayectorias_estudios_y_desaf%C3%ADos. Actas XII Conferencia internacional antropología Instituto Cubano de Antropología a La Habana. 2014>. Acesso em 18/12/2018

AMARAL, João P. Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2015.

ATLAS da Violência 2018. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP. jun. 2018 Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em 27/12/2018.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2017. **Relatório**. 2017. Disponível em:<<https://cimi.org.br/2018/09/relatorio-cimi-violencia-contra-os-povos-indigenas-no-brasil-tem-aumento-sistematico-e-continuo/>>. Acesso em 27/12/18

CONTI, Alfredo. **La construcción del concepto de patrimonio en Argentina entre 1910 y 1940**. Anales LINTA; vol. 4, no. 2. Argentina 2009. Disponível em:<<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29088>>. Acesso em 15/11/2018

CONTI, Alfredo. El patrimonio como representación del “nosotros”. El caso de Argentina. **Conversaciones**, n 2, p. 35-44, jul. 2016.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. A coleção museu de magia negra do Rio de Janeiro: O primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 7, n. 18, out/nov. 2005. Disponível em:<<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/330>>. Acesso em: jun 2018.

FANON, Frantz. Les damnés de la terre. Paris: Éditions La Découverte/Poche, 2002 [1961]

FONSECA, Maria Cecília Londres. “Da Modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80”. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24. Brasília: 1996.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio histórico na sociedade contemporânea: discurso de posse. **RIHGB**. Rio de Janeiro: ano 166, n. 428, p. 165-175, jul./set. 2005.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará. Iepé, 2006.

GARCÍA, M. I. Los Márgenes de la Nación: Conformación del Estado nacional y construcción de la otredad en la Argentina. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. dec. 2010. Disponible em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5084/ev.5084.pdf>. Acesso em 18/12/2018.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: Movimento social, ONG terceiro setor. Rev. **Mediações**. Londrina: v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”, In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, No.1, 1988, pp. 5-27.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso em: 20 jul 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO DO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Dossiê de tombamento de Candidatura da Serra da Barriga. Parte Mais Alcantilada – Quilombo dos Palmares e Patrimônio Cultural do MERCOSUL Marcelo Brito coord. São Carlos: Ed. cubo, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_serra-da-barriga.pdf>. Acesso em 25/11/2018.

LOANGO, Anny Ocoró. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación**, N.º 69. Bogotá, Colombia. 2015.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios** n. 32. Rio de Janeiro, UFRJ, dezembro 2016. 123-151 p.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos, **Derechos de los pueblos indígenas en la Argentina, una compilación**. Sebastián Demicheli Calcagno; Viviana Canet; Leticia Virosta (Org.) - 1a ed. Buenos Aires: 2015.

PAZ, F. P. Do “só o espaço” ao lugar de memória. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, 5 jul. 2017.

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. Cais do Valongo é o novo sítio brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO. Jul. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/valongo_wharf_is_the_new_brazilian_site_inscribed_on_unesco/>. Acesso em 17/12/2018

ROMAGUERA, D. C. L.; TEIXEIRA, J. P. A.; BRAGATO, F. F. Por uma crítica descolonial da ideologia humanista dos direitos humanos. **Derecho y Cambio Social**, v. 38, p. 1-27, 2014.

SERRA, Ordep José Trindade. Monumentos negros: Uma experiência. **Afri-Ásia**, n. 33, p. 169-205. 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/30961618/MONUMENTOS_NEGROS_UMA_EXPERI%C3%80NCIA>. Acesso em: 19 jul. 2018

SILVA, M. G. C.; SILVA, M. I. L.; SILVA, V. A. C.. A influência do processo de assimilação e aculturação na formação da identidade dos povos indígenas no Brasil. 2017.

Carreras de pre-grado: una oportunidad para fortalecer la política pública de territorialización de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)²³¹

Cursos de pré-graduação: uma oportunidade para fortalecer a política pública de territorialização da Universidade Nacional de Entre Ríos (Argentina)

Pre-bachelor's careers: an opportunity to strengthen the public policy of territorialization of the National University of Entre Ríos (Argentina)

Prof. Armando Benito Brizuela²³²

Dr. César Augusto Aguirre²³³

Ing. Agr. Guillermo Rondán²³⁴

Ing. Agr. Leandro Kinderknecht²³⁵

Resumen

La Universidad Nacional de Entre Ríos, en Argentina, inicia en el año 2013 un plan de mejora académica sobre la base de la creación de carreras cortas vinculadas con el desarrollo territorial. Propone abrir un espacio de diálogo que permita identificar aquellas necesidades y demandas locales en las que la universidad pueda acompañar propuestas de formación profesional. También, bajo la premisa de la universidad integrada a la sociedad, se exploran nuevos caminos con ofertas académicas de pre-grado que pueden concretarse en aquellos espacios geográficos urbano-rurales – que la Universidad no cubre – y donde también el gobierno provincial promete acompañar a los municipios en las estrategias de desarrollo territorial. En este trabajo se reflexiona sobre el desarrollo territorial en cuanto se refiere a mejoras educativas en espacios geográficos que la Universidad puede cubrir y que constituyen una oportunidad para fortalecer su política pública de territorialización en la provincia de Entre Ríos. En la etapa de diagnóstico se procesan y analizan una gran cantidad de datos y variables, de censos o de encuestas, para lo cual los sistemas de información geográfica son especialmente adecuados. Aquí se muestra la aplicación de un SIG para analizar variables del Censo de población 2010 y de la base de datos del Plan de

²³¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguçu/PR, Brasil, 2018.

²³² Licenciado en Ciencias Meteorológicas (UBA); Profesor Titular de la Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER; Investigador Adjunto del CONICET; Paraná, Entre Ríos, Argentina; armando.brizuela@gmail.com.

²³³ Doctor en Ingeniería (Université Claude Bernard, Francia). Profesor Titular de la Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER; Investigador Adjunto del CONICET; Paraná, Entre Ríos, Argentina; cesaraguirredalotto@gmail.com.

²³⁴ Ingeniero Agrónomo (UNER); Docente auxiliar de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Entre Ríos. Doctorando de CONICET; Paraná, Entre Ríos, Argentina; gondan035.gr@gmail.com.

²³⁵ Ingeniero Agrónomo (UNER); Docente auxiliar de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, Argentina; kinderknechtleandro1@gmail.com.

Desarrollo Territorial 2016 ambos de nuestro país. Se propone un procedimiento para completar bases de datos, obtener estadísticas e informes y representar los resultados en mapas y gráficos que son necesarios durante el diagnóstico e instrumentación de las nuevas carreras.

Palabras clave: política pública universitaria; desarrollo territorial; carreras de pre-grado; sistemas de información geográfica - SIG.

Resumo

A Universidade Nacional de Entre Ríos, na Argentina, iniciou em 2013 um processo de aprimoramento acadêmico baseado na criação de cursos de curta duração vinculados ao desenvolvimento territorial. Propõe-se, neste processo, abrir um espaço de diálogo que permita identificar necessidades e demandas locais nas quais a universidade pode apoiar propostas de formação profissional. Além disso, sob a premissa de uma universidade integrada à sociedade, novos caminhos são explorados com ofertas de pré-graduação acadêmica que podem ser oferecidas nas áreas geográficas urbanas e rurais que a Universidade não cobre, e onde o governo provincial também promete acompanhar estes municípios com estratégias de desenvolvimento territorial. Neste trabalho se reflete sobre o desenvolvimento territorial em termos de melhorias educacionais em espaços geográficos que a Universidade pode cobrir e que constituem uma oportunidade para fortalecer a sua política pública de territorialização na província de Entre Ríos. Na etapa de diagnóstico, uma grande quantidade de dados e variáveis são processadas e analisadas, como censos ou pesquisas, para os quais os Sistemas de Informações Geográficas (SIG) são particularmente adequados. Aqui mostramos a aplicação de um SIG para analisar as variáveis do Censo Demográfico de 2010 e a base de dados do Plano de Desenvolvimento Territorial de 2016, ambos do nosso país. Propõe-se um procedimento para completar bases de dados, obter estatísticas e relatórios, além de representar os resultados em mapas e gráficos que são necessários durante o diagnóstico e a instrumentação das novos cursos acadêmicos.

Palavras-Chave: política pública universitária; desenvolvimento territorial; cursos de pré-graduação; sistemas de informação geográfica - SIG.

Abstract

The National University of Entre Rios, in Argentina, has begun in 2013 a process of academic improvement based on creation of short-term degrees attached to territorial development. The offer in this process is to open a field of dialogue that allow identify the local needs which the university can support proposals for professional formation. Moreover, under the premise of a university integrated to the society new ways are explored as with the overture of pre-bachelor's degree courses, placed in geographic zones – urban and rural – where the university can not reach; and where the provincial government also promises being besides these cities with strategies of territorial development. This paper reflects about territorial development in terms of educational improvements in geographic areas where the university can reach and that constitutes an opportunity to strength its own public policy for territorialization within the province of Entre Rios. At diagnosis stage, a big amount of data and variates are processes and analyzed, as examples census or researches, which are adequate to the Systems of Geographic Information (SIG, from its abbreviation in Castilian). Here we show the application of a SIG to analyze the variates from 2010 Demographic Census and the database from 2016 Plan of Territorial Development, both from Argentina. To sum up, the proposition is a procedure to complete the database, obtain statistics and reports, and to represent the results with maps and graphics which are needed during the diagnosis and the instrumentations of new academic courses.

Keywords: university public policy; territorial development; undergraduate careers; Geographic information systems - GIS.

1. Introducción

La formación profesional a cargo de las universidades, en general, representa un logro de la sociedad especialmente en cuanto a los avances, innovaciones o nuevos descubrimientos que sirven a un mejor bienestar. La universidad tiene un devenir dinámico para llegar y permanecer en la vanguardia del conocimiento científico, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de extensión. Esa dinámica que va más allá del ámbito académico se retroalimenta con los nuevos desarrollos tecnológicos y también con enfoques conceptuales que ponen en duda o rebaten teorías vigentes. Al mismo tiempo surgen diferentes enfoques para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje que, con una mirada crítica y fundamentación sólida, toman en cuenta la complejidad de los mismos así como la importancia de asumir una visión sistémica para una mejor comprensión. Morín (2003) y García (2008), entre otros, ilustran sobre los sistemas complejos y resaltan la importancia de una mirada amplia al analizar estos y otros procesos biológicos o sociales. Otro aspecto que también es relevante en dicho análisis se refiere a las relaciones e interacciones que ocurren configurando, como sostiene Capra (1998, p. 59) “la noción de conocimiento científico como red de conceptos y modelos, en la que no hay partes más fundamentales que otras”.

En las últimas décadas se observa que en el ámbito universitario latinoamericano hay mayor apertura a estas ideas aunque, quizás, en menor medida en las ciencias duras. También se manifiestan otras tendencias en la demanda de carreras universitarias y en la diversificación de la oferta por parte de las instituciones públicas y privadas.

En el contexto de América latina, la respuesta a una demanda en expansión adoptó diversas formas. En algunos países, como Chile y Colombia, el crecimiento de la matrícula fue absorbido por el sector privado. En otros, como la Argentina, los estudiantes continuaron ingresando al sector tradicional de universidades públicas a la par que se expandía la matrícula en el sector terciario no universitario y crecía el número de instituciones existentes. Tanto en los países desarrollados como en América latina, el crecimiento de la demanda de educación superior y, como respuesta, la diversificación de la oferta institucional, tuvieron lugar en el contexto de políticas constrictivas del déficit fiscal. (FANELLI, 1999, p.18).

A su vez en Argentina Gonzalez y Claverie (2017, p. 19) afirman que “en los hechos, la expansión institucional de las últimas décadas favoreció acercar la oferta a territorios donde era inexistente, logrando una cobertura institucional pública total a nivel país”. Sin embargo esa expansión no parece suficiente para lograr la permanencia y promoción de los alumnos como se señala más adelante. En nuestro país las posibilidades de acceso y permanencia en la

universidad están asociadas a las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, situación que ya se evidencia en la educación secundaria pues más del 67 % de los jóvenes –entre 18 y 30 años- que no completan los estudios secundarios pertenecen a sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Al respecto Gonzalez y Claverie (2017) afirman que en Argentina en el período 2004-2014:

[...] los sectores sociales que corresponden a las familias de menores ingresos presentan mayores dificultades de culminar sus estudios universitarios. Además, esta tendencia no mejoró en gran medida al menos en los últimos 14 años y considerando la expansión del sistema y el aumento de la matrícula y las acciones puestas en marcha por las universidades para lograr la permanencia y promoción de los alumnos (p. 23).

En este contexto, como la oferta educativa de nivel superior se orienta principalmente a la obtención de títulos de grado, las carreras de pregrado se presentan como una alternativa posible. Las mismas están destinadas a cubrir la franja existente entre el nivel medio, que no prepara plenamente para la actividad laboral, y un título de grado (MALVASSI et al., 2016).

Fanelli (2005) analiza el acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina destacando que los estudiantes que provienen de sectores con menores recursos, en mayor proporción, no acceden a la universidad o abandonan pronto los estudios. Además menciona:

En segundo lugar, y como una respuesta de política para atender los problemas en el corto y mediano plazo, es deseable incorporar políticas reparadoras tendientes a consolidar una estructura de oportunidades para que los egresados de las escuelas secundarias con altas aspiraciones para continuar invirtiendo en capital humano pero con fuertes deficiencias en términos de conocimientos logrados en su tránsito por los estudios secundarios puedan adquirir las herramientas necesarias para elevar su rendimiento en la educación superior [...]. En este como en otros casos de diseños de política pública, lo más conveniente no es copiar lo existente en otros países sino construir sobre la tradición de las estructuras preexistentes en la Argentina y contar con el acompañamiento institucional para la redefinición funcional de estas estructuras.... (p. 12-13).

Este diagnóstico simple posibilita visualizar que una estrategia de la universidad para atender, entre otros, los aspectos de inclusión, reincorporación y formación como profesionales o técnicos debería contemplar ofertas de carreras de pre-grado desde la perspectiva de territorialización.

Resulta evidente que la educación superior argentina tuvo que iniciar una etapa de cambios que implican atender la formación profesional de grado y de pre-grado. Y avanzar en una cobertura geográfica para cubrir aquellos lugares donde hay necesidades sociales, demanda y posibilidades de transformaciones locales pero donde la oferta académica es escasa o nula.

La territorialización de las universidades nacionales es un desafío que les compete junto con otros actores sociales y políticos. En los últimos 20 años se perfilan diversas acciones en esa dirección.

2. Desarrollo territorial en las universidades argentinas

Con el advenimiento de la democracia en nuestro país, en 1984, se advierte que la universidad no solo está relegada a los sectores de la población con mejores recursos sino también a una desproporcionada distribución geográfica concentrada especialmente en las ciudades más grandes. González y Claverie (2017) indican que en Argentina:

[...] las primeras experiencias de territorialización de las políticas en el campo de la educación superior surgen a partir de 1995 con la creación de los Consejos de Planificación Regional (CPRES). Se crearon con la intención de atender las demandas socioeducativas de cada región a partir de mecanismos de coordinación interinstitucional entre redes de universidades y autoridades de gobiernos subnacional (jurisdicción provincial y municipal). [...] La territorialidad define un vínculo relacional entre los individuos y el sistema político y revela a su vez una transformación de los lugares y niveles de la acción política. En ese marco, la complejidad del espacio de interacción social y económica aparece unida al debilitamiento de la centralidad y capacidad del gobierno del Estado-nación, a la emergencia de los niveles y de las formas de organización territorial multinivel, a la multiplicación de lugares donde opera la política y sus participantes (p. 4, 9).

El desarrollo territorial con participación de la universidad sigue siendo una cuestión que requiere un abordaje de construcción colectiva, participativa y sustentable.

En definitiva, el gran reto parece ser el de disponer de una cultura creativa en el territorio, lo que es bastante más complejo que poner juntas a las universidades, las empresas, las administraciones públicas locales y la sociedad local. Asimismo, vinculado con ello se encuentra también la capacidad de definir equipos de liderazgo colectivo capaces de impulsar los cambios de valores y mentalidades para facilitar la incorporación de las innovaciones sociales, institucionales, medioambientales, tecnológicas, políticas y culturales, entre otras. Por eso, las universidades situadas en los territorios, pese a ser visualizadas como un potencial de desarrollo, no suelen ser casi nunca el detonante principal del desarrollo territorial, haciendo falta una vinculación creativa e innovadora junto a los demás actores clave, en torno a una visión y proyecto colectivo consensuados (ALBURQUERQUE, 2014, p. 1).

3. Programa de desarrollo territorial en la UNER.

La Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en Argentina, inició en el año 2013 un plan de mejora académica sobre la base de la creación de carreras cortas vinculadas con el desarrollo territorial. Se sustenta en las premisas establecidas en su estatuto en el que se considera a la educación como un derecho y un bien social, garantizando la gratuidad de los estudios de grado y el ingreso irrestricto. La UNER cuenta con nueve (9) facultades distribuidas en cuatro (4) departamentos, 30 carreras de grado y 12 de pre-grado o tecnicaturas universitarias (<https://carreras.uner.edu.ar/>).

Con el objetivo de ampliar su presencia territorial en cooperación con los municipios de la provincia, realiza propuestas académicas a dictarse externamente a las sedes de las Unidades Académicas. En un documento preliminar la UNER resalta la importancia de los recursos naturales y de la producción como: agrícola, forestal, ganadería, lechería, apicultura, avicultura. También las actividades de la industria, turismo y minería se destacan en el aspecto económico. Por otro lado la provincia de Entre Ríos –ámbito específico de acción de la UNER- tiene 17 departamentos. Según los datos del Censo Poblacional de 2010 más del 94% de la población es urbana de tal manera que la población rural era de 55000 habitantes y 133 localidades tenían menos de 3000 personas. En cuanto a la población estudiantil en la provincia, según informa el Gobierno en el portal de Educación (<https://www.entrerios.gov.ar/dgec/educacion/>), en 2015 había 125.911 alumnos de nivel secundario –de los cuales el 76% concurren a establecimientos públicos- y 24.594 alumnos de nivel superior no universitario –70% en establecimientos públicos-. Las instituciones de nivel universitario son tres públicas y cuatro privadas. Las tres primeras concentran el 80% del total de la matrícula, la UNER el 30 %, la UADER –de carácter provincial- el 42% y el restante 8% corresponde a la Universidad Tecnológica Nacional.

4. SIG como herramienta de apoyo para el diagnóstico socio-económico

En la etapa de diagnóstico es importante procesar y analizar una gran cantidad de datos y variables, de censos o de encuestas, para lo cual los sistemas de información geográfica son especialmente adecuados. Actualmente están disponibles datos del Censo de población 2010 y de la base de datos del Plan de Desarrollo Territorial 2016 ambos de nuestro país y aptos para utilizarlos en un sistema de información geográfica (SIG). En este tipo de entornos es posible elaborar gran cantidad de variables referidas a la población y recortar aquellas que resulten de mayor interés al momento de contar con un diagnóstico que tome en cuenta los aspectos de territorialización. Algunas capas de datos de población a escala de departamentos o de localidades pueden incluir: nivel educacional según edades, nivel de ocupación, población económicamente activa, indicadores de pobreza, vulnerabilidad juvenil, actividades productivas, fuentes de trabajo, oferta educativa de nivel superior y mucho más. El manejo de datos en un SIG posibilita diferenciar mediante consultas, de una o más variables, los casos que cumplan determinados requisitos de interés. A modo de ejemplo: obtener un mapa provincial que represente las localidades distantes de las unidades académicas en más de 20 km, con actividad productiva significativa y desempleo sustancial. Además se obtienen estadísticas de

las variables simples, combinadas o calculadas según criterios de los analistas. El SIG como herramienta para estudios de este tipo presenta como ventajas la facilidad y rapidez en búsquedas, consultas, clasificación de datos, representación de resultados en tablas, gráficos o mapas. Una de las fortalezas es la posibilidad de actualizar los datos, sean de carácter general o local, de forma sencilla por los usuarios.

A modo ilustrativo se muestra un mapa que destacan localidades con necesidades de capacitación técnica o profesional. Muestra tres clases del Índice de vulnerabilidad juvenil en localidades de Entre Ríos. Como se observa en pocas localidades en índice es menor al 33%, la mayor parte de la provincia tiene porcentajes entre 33% y 66% y 81 localidades con índice superior a 66% (Figura 1).

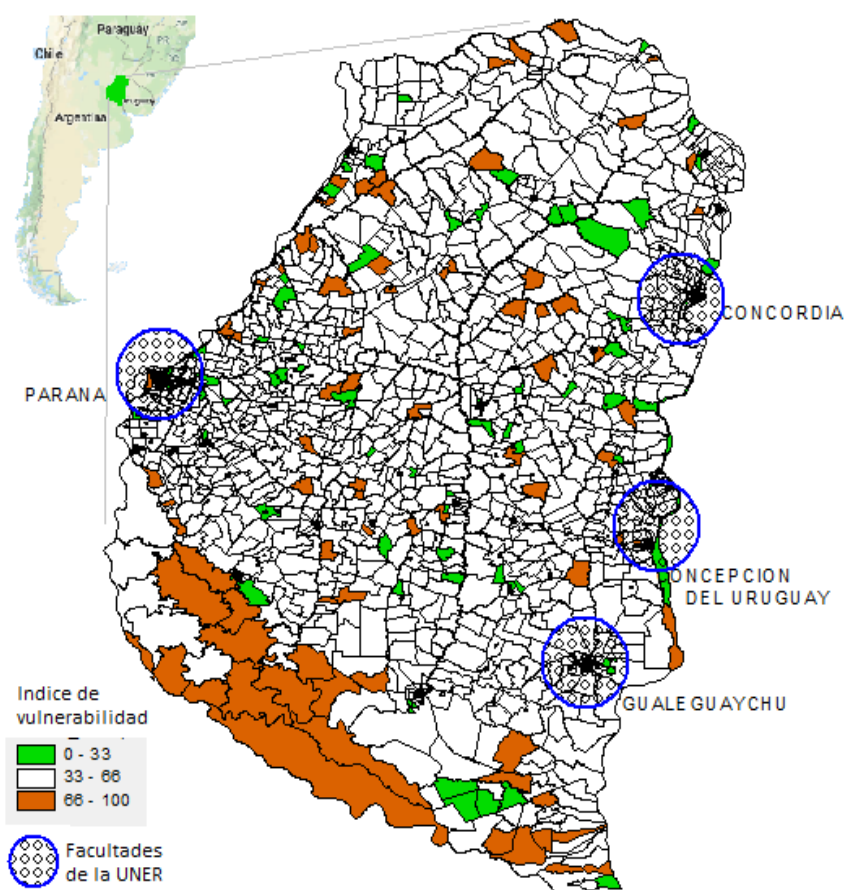


Figura 1 – Índice de vulnerabilidad juvenil en localidades de Entre Ríos, Argentina.
Fuente: elaboración propia con datos del Censo 2010.

Se pueden utilizar otros criterios como: escasa formación superior, cantidad de jóvenes, nivel socio-económico, oferta universitaria gratuita, etc. y los que sean pertinentes al objeto de análisis. Los mapas resultarán de la combinación de capas que cumplan los criterios de selección de localidades. En Entre Ríos en el 3er. trimestre de 2014 más de 16.000 personas, de 15 a 64 años, estaban desocupados aun cuando contaban con Secundaria completa o Universidad incompleta (Tabla 1).

Tabla 1 – Población de Entre Ríos y desocupación según el nivel educativo, 3er trimestre 2014.

Nivel educativo	Personas	Tasa desocupación 15 a 64 años en %
Primaria Incompleta	216.942	8,6
Primaria Completa	170.160	7,9
Secundaria Incompleta	251.521	7,7
Secundaria Completa	162.956	5,9
Superior Universitaria Incompleta	100.714	6,1
Superior Universitaria Completa	106.464	1,3
Sin instrucción	119.853	21,4
Total	1.128.610	6,0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)

Actualmente la desocupación es mayor y las oportunidades de trabajo suelen requerir otros saberes y preparación laboral que la Universidad puede ofrecer mediante carreras de pre-grado. En este contexto la política de ‘territorialización’ que impulsa la UNER es fundamental.

5. Conclusión

La UNER ha iniciado un programa para lograr mayor cobertura territorial en la formación de técnicos universitarios. La modalidad para llevar a cabo esta iniciativa será semipresencial haciendo uso de las TICs como instrumento de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Coordina con municipios y actores locales la instrumentación de las tecnicaturas, consolida espacios curriculares de educación a distancia y promueve la capacitación docente. En esta etapa se propone incrementar el número de carreras de pre-grado con una fuerte componente de territorialización. De esta forma fortalece su política pública de territorialización poniendo en ejecución una propuesta de integración con municipios de localidades donde resulta imperioso apoyar las transformaciones que signifiquen atender los derechos y necesidades de educación superior gratuita. Como estrategia propone ofrecer carreras de pre-grado en aquellos lugares en los que no hay unidades académicas o están lejanas, tiene en cuenta las condiciones socio-económicas de la población y los principios fundamentales que la educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

Referencias

- CAPRA, Fritjof; SEMPAU, David. *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- GARCÍA, Rolando. *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo* (6ª reimp). Barcelona: Gedisa, 2003.
- FANELLI, Ana María García. *Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras*. Indicadores universitarios. Tendencias y experiencias internacionales, 1999. Disponible en: <https://www.educ.ar/> Acceso en: 01 Jun. 2018.
- _____. *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2005.
- GONZÁLEZ, Giselle; CLAVERIE, Julieta Andrea. *Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación*

universitaria (1995-2015). Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2017, no 25, p. 1-36.

ALBURQUERQUE, Francisco. *Universidad y desarrollo territorial*. Apuntes sobre la Economía del Desarrollo y el Desarrollo Territorial. 2014. Disponible en; <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2014/02/UNIVERSIDAD-Y-DESARROLLO-TERRITORIAL.pdf>. Acceso en: 01 Jun. 2018.

MALVASSI, Silvia Ana, et al. *La experiencia del Programa de Apoyo a la creación de carreras de pregrado en la UNMdP*. En I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación, La Plata, 2016.

Silviano Santiago: o intelectual desobediente (trans)fronteiriço

Silviano Santiago: el intelectual desobediente (trans)fronterizo

Silviano Santiago: the disobedient (trans)frontier intellectual

Pedro Henrique Alves de Medeiros²³⁶

Edgar César Nolasco²³⁷

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca da figura do intelectual Silviano Santiago à luz da crítica biográfica fronteiriça cunhada por Edgar César Nolasco a partir da confluência dos estudos pós-coloniais (MIGNOLO, 2003) aos crítico-biográficos (SOUZA, 2002) (SOUZA, 2011) tomando como locus enunciativo, tanto epistemológico quanto geográfico, a fronteira-Sul do Brasil com os países limítrofes Paraguai e Bolívia. É segundo essa óptica teórica que buscaremos discutir a figura do crítico, homossexual e escritor mineiro partindo da premissa de que sua carreira/obra/vida se aquilatam em uma percepção (trans)fronteiriça por excelência. Essa alcunha se justifica através do trânsito crítico-ficcional-teórico e da visada epistemológica pós-colonial que atravessa as percepções de Silviano Santiago sobre a cultura e literatura brasileiras, seja tratando do outro ou exercendo sua escritura literária: exercícios sempre permeados pelo *bios* do menino natural de Formiga intelectualizado em Belo Horizonte. Para sustentar o debate proposto, nos assentaremos, dentre outros, em pesquisadores e obras como *Histórias locais/projetos globais* (2003) e “Desobediência epistêmica” (2008) de Walter Mignolo, *Perto do coração selvagem da crítica fronteiriça* (2013) e “Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)” (2015) de Nolasco, *Janelas indiscretas* (2011) de Souza, *O local da cultura* (2013) de Homi K. Bhabha, *Planetas sem boca* (2006) de Hugo Achugar e *Representações do intelectual* (2005) de Edward W. Said.

Palavras-Chave: Crítica biográfica fronteiriça; Desobediência epistêmica; Epistemologia fronteiriça; Silviano Santiago.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de la figura del intelectual Silviano Santiago bajo la luz de la crítica biográfica fronteriza acuñada por Edgar César Nolasco a partir de la confluencia de los estudios poscoloniales (MIGNOLO, 2003) a los crítico-biográficos (SOUZA, 2002) (SOUZA, 2011) tomando como locus enunciativo, tanto epistemológico cuanto geográfico, la frontera-Sul de Brasil con los países limítrofes Paraguay y Bolivia. Mediante esta óptica teórica, discutiremos la figura del crítico, homosexual y escritor *mineiro* partiendo de la premissa de que su oficio/obra/vida se aquilatam en una percepción (trans)fronteriza por excelencia. Esa designación se justifica a través del tránsito crítico-ficcional-teórico y de la visada epistemológica poscolonial que atraviesa las percepciones de Silviano Santiago sobre a cultura y literatura brasileiras, sea tratando del otro o ejerciendo su escritura literaria: ejercicios siempre permeados por el *bios* del chavo natural de Formiga intelectualizado en Belo Horizonte. Para sostener el debate propuesto, nos asentaremos, entre otros, en pesquisadores y obras como *Histórias locais/projetos globais* (2003) y “Desobediência epistêmica” (2008) de Walter Mignolo, *Perto do coração selvagem da crítica fronteiriça* (2013) y “Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)” (2015) de

²³⁶ Graduado em Letras Português/Inglês; Núcleo de Estudos Culturais Comparados – NECC UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; pedro_alvesdemedeiros@hotmail.com

²³⁷ Doutor em Literatura Comparada; Núcleo de Estudos Culturais Comparados – NECC UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; ecnolasco@uol.com.br

Artigos Completos

Nolasco, *Janelas indiscretas* (2011) de Souza, *O local da cultura* (2013) de Homi K. Bhabha, *Planetas sem boca* (2006) de Hugo Achugar y *Representações do intelectual* (2005) de Edward W. Said.

Palabras clave: Crítica biográfica fronteriza; Desobediência epistêmica; Epistemologia fronteriza; Silviano Santiago.

Abstract

This work aims to reflect on the figure of the intellectual Silviano Santiago in the light of the biographical critique frontier, coined by Edgar César Nolasco from the confluence of the postcolonial studies (MIGNOLO, 2003) to the biographical critics (SOUZA, 2002) 2011), taking as an enunciative locus, both epistemological and geo-historical, the southern border of Brazil with the neighboring countries Paraguay and Bolivia. It is according to this theoretical point of view that we will try to discuss the figure of the critic, homosexual and writer from the beginning of the career/work/ life perspective in a (trans)border perception par excellence. This nickname is justified through the critical-fictional-theoretical transit and the postcolonial epistemological perspective that crosses the perceptions of Silviano Santiago on Brazilian culture and literature, whether dealing with the other or exercising his literary writing: exercises always permeated by the boy's bios native of Ant Intellectualized in Belo Horizonte. In order to support the proposed debate, we will be based, among others, on researchers and works such as *Histórias locais/projetos globais* (2003) and “Desobediência epistêmica” (2008) by Walter Mignolo, *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza* (2013) and “Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)” by Nolasco, *Janelas indiscretas* (2011) by Souza, *O local da cultura* (2013) by Homi K. Bhabha, *Planetas sem boca* by Achugar and *Representações do intelectual* (2005) by Edward W. Said.

Keywords: Frontier biographical critique; Epistemic disobedience; Frontier Epistemology; Silviano Santiago.

O mundo acontece pela diferença e é uma diferença altamente politizada (SILVIANO, 2016). São dessas palavras que o poeta, contista, romancista, professor, crítico e intelectual mineiro Silviano Santiago se utiliza para descrever sua experiência enquanto latino-americano, brasileiro, em território norte-americano, em especial, estadunidense. Enxergar o mundo através de uma perspectiva da diferença em que se (re)lê as idiosincrasias dos povos, das culturas, das artes, das literaturas crivados na *diversalidade* epistêmica é o que faz de Silviano Santiago, atualmente, o maior representante da visada pós-colonial no Brasil. Por *diversalidade*, entendemos

[...] uma visada horizontalizada em que toma as diferenças dos sujeitos, culturas e lugares como quantitativas, para usar um termo próximo às diferenças qualitativas de diversidade, que tratam as diferenças alheias como características de especificidades particularizadas e que devem ser percebidas nas suas diferenças, não convergências; quantidade como sinônimo de múltiplas diferenças (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 52)

Pensar não mais único e exclusivamente da academia, mas sim, da cultura, do povo e, sobretudo, *a partir do* seu lócus geoistórico e epistemológico é o que difere o intelectual mineiro das plêiades de críticos brasileiros que, ainda hoje, se resguardam no discurso acadêmico engessado, cristalizado, polarizado e extremamente hegemônico. Discursos esses que replicam *teorias itinerantes* (BHABHA, 2014) as quais não levam em conta os *loci* de produção dos

sujeitos, suas histórias locais, tampouco suas sensibilidades biográficas. O corpo, as histórias, os conhecimentos, os pensamentos, as artes desses indivíduos são rechaçados em detrimento a uma reverência aos discursos hegemônicos e coloniais que viajam dos centros para as margens e apagam tudo o que é da ordem da diferença colonial que toma a diferença como valor e a hierarquiza reforçando a colonialidade. Segundo Edgar César Nolasco:

Hoje, indiscutivelmente, Silviano é o maior representante de uma visada pós-colonial no Brasil e um dos críticos brasileiros mais lidos nas discussões pós-coloniais e subalternas latinas. Quero entender que tal mobilidade crítica encontrada na vivência crítica do intelectual se deu pelo fato de o crítico passear por várias tendências críticas, como a antropológica, por exemplo, e não ter medo de fazer grandes amizades nos trópicos, como a que estabeleceu com Derrida, Foucault e Lévi-Strauss (já convocados no ensaio de 78), entre outros. O “entre-lugar”, escavado por Silviano para pensar a cultura (Literatura) brasileira e latina, permitiu que o crítico convocasse a crítica e os amigos que podiam ajudá-lo a compreender melhor nossa realidade brasileira latina. Essa mobilidade crítica, vivenciada pelo crítico brasileiro e que, a seu modo, corroborou uma descentralização crítica inerente à própria crítica brasileira [...] (NOLASCO, 2014, p. 19)

Nesse sentido, à luz dos postulados da Crítica biográfica fronteira (NOLASCO, 2015) que, em síntese, congrega os estudos pós-coloniais de Walter Dignolo (2003) e a crítica biográfica de Eneida Maria de Souza (2002) (2011), pretendemos, a partir do nosso lócus geohistórico e epistemológico fronteira sul-mato-grossense, engendrar uma discussão acerca da figura do intelectual (trans)fronteira Silviano Santiago na esteira de alguns conceitos, como desobediência epistêmica, opção descolonial e epistemologia fronteira.

Com base em uma metodologia de caráter eminentemente bibliográfico crítico-biográfico fronteira e seguindo os conceitos supracitados faz-se possível delinear o perfil de um intelectual que se situa no espaço (trans)fronteira da literatura e dos saberes, uma vez que Silviano dilui as fronteiras entre ficção e ensaio propondo novas articulações ficcionais-teóricas fundamentadas em uma visada crítica homo-bio-ficcional. Que, tomando como base as reflexões de Gloria Anzaldúa em *Borderlands: la frontera*, essas articulações/*loci* não se encerram no plano geográfico, mas são psicológicas, sexuais e espirituais (ANZALDÚA, 2007, p. 35).

No plano da diferença, o crítico pós-colonial se preocupa com a colonialidade buscando, a partir das teorizações, ir na contracorrente do pensamento moderno. Seguindo a lógica descolonial, o crítico e intelectual fronteira, a partir da tomada de consciência do seu biolócus, se vale de conceitos como desobediência epistêmica e opção descolonial para sustentar uma epistemologia outra que não apenas reverencia as teorias itinerantes (BHABHA, 2014) que

viajam dos centros para as bordas do planeta, mas se volta para as demasiadas fronteiras que atravessam seu corpo-político e que (de)marcam lugares epistemológicos também produtores de saberes, a exemplo, a fronteira-sul (Brasil/Paraguai/Bolívia) a qual vivemos e erigimos nossos discursos.

Diferentemente do que a narrativa moderna pretendia, a epistemologia pós-colonial volta seu olhar para as constituições identitárias que foram expurgadas ao esquecimento pelo sistema-mundo, tais como o corpo e as sensibilidades biográficas/locais. Walter D. Mignolo, por exemplo, articula que a produção do conhecimento é indissociável do seu lócus geográfico. Nesse viés, as sensibilidades dos sujeitos fazem parte de suas histórias locais e, por sua vez, não podem e não devem ser marginalizadas e/ou esquecidas

Para Eneida Maria de Souza, em *Janelas indiscretas* (2011), Silviano Santiago é um dos agentes da consolidação e sistematização de um pensamento crítico brasileiro e, ademais, responsável pela formação de demasiados pesquisadores nacionais nas décadas de 1970 até os dias atuais. Desse modo, justifica-se a importância de discutir o papel e a representação de tal sujeito na crítica, cultura e literatura latino-americanas/brasileiras na atualidade. Propondo uma articulação entre a citação supracitada de Nolasco e as ponderações de Eneida sobre Silviano, percebe-se o impacto das produções, literárias e teóricas, do mineiro na formação intelectual, crítica e teórica brasileira. O papel desse intelectual (trans)fronteiriço se sobressai de modo contumaz quando (re)lemos seu caráter *outro*, pós-colonial crivado em uma óptica da desobediência epistêmica e da *diversalidade*, por excelência.

Por sujeito epistemicamente desobediente, entendemos o intelectual que por uma *opção descolonial* (MIGNOLO, 2003) buscou aprender a desaprender a razão imperial hegemônica exportada dos grandes centros mundiais e deglutidas pelas margens do planeta, como a fronteira-sul ao qual nos situamos e erigimos nossos discursos. O crítico pós-colonial, como Silviano por exemplo, aprende a desaprender para, enfim, reaprender sob a égide da diferença, propondo um pensamento *outro* que contemple *as diversidades*, isto é, as diferenças vistas de maneira horizontal e não verticalizada/hierárquica como, ainda hoje, a academia reproduz. Silviano coloca em cena o conhecimento acadêmico hegemônico vis-à-vis ao popular, latino-americano, brasileiro não os hierarquizando, mas tomando-os pela diferença crítica. Nolasco corrobora:

Artigos Completos

[...] minha abordagem, entra em cena a “falsa obediência” percebida sagazmente por Silviano. “Falsa obediência” não significa falta de obediência; mas, pelo contrário, uma obediência outra, isto é, uma epistemologia *fronteriza* advinda do lócus geostórico cultural latino, centrada numa opção descolonial. Enfim, com a “falsa obediência” [...] entrevejo uma lição crítica de fundo pós-colonial que convoca a todos para *aprender a desaprender* a lição crítica moderna cristalizada nos trópicos. Nesse sentido, entendo que Silviano não deslegitimou as ideias críticas europeias migradas para o Sul; mas, em contrapartida, não ficou preso a elas, repetindo-as acriticamente como tão comumente aconteceu no Brasil e em toda a América Latina. (NOLASCO, 2014, p. 20)

Assentando-nos nas perspectivas da desobediência epistêmica e da opção descolonial, há que se refletir acerca da figura do especialista em literatura, especificamente, nos espaços geostóricos e epistemológicos brasileiros. Como aposto, a academia ainda reproduz as *teorias itinerantes* (BHABHA, 2014) que não contemplam os *loci* de produção dos saberes, das artes, das literaturas. Sob esse prisma, o crítico palestino Edward W. Said na obra *Representações do intelectual* (2005) ressalta que, no geral, ser um especialista em literatura é excluir, de maneira significativa, a história, a música ou a política e se manter domesticado a aceitar qualquer discurso erigido dos grandes mestres (SAID, 2005, p. 81). No tocante às questões pós-coloniais, no ensaio, ainda não publicado, contudo, apresentado no “III Colóquio do NECC: entrelugares pós-coloniais” em 2014, Silviano afirma:

Vale dizer-, o afeto evita que me imunize com vacina. Com o corpo tomado por virose pós-colonial, torno-me febril e delírio. Instruído pelos intelectuais e escritores africanos e pela França, apaixono-me pela poesia de Aimé Césaire. Leio as revistas *Temps modernes* e *Présence africaine* e, marinheiro de primeira viagem, eu me escandalizo com a tomada do Teatro Odéon por tropa da OAS (Organisation de l’armée secrète) que decreta, no dia de estreia da peça, a proibição de *Les paravents*, de Jean Genet.” (SANTIAGO, 2014, ensaio não publicado)

Silviano Santiago, conforme os debates de Said, seria um intelectual exilado em relação aos seus semelhantes que se mantêm estritamente uníssonos com os discursos hegemônicos colonizadores. O mineiro, devido aos trânsitos epistêmicos e artísticos que compõem seu *bios*, entendeu que o mundo não se aquilata em uma perspectiva polarizada, mas sim, do entre, do não lugar. E esse posicionamento se torna manifesto quando são produções críticas e ficcionais são (re)lidas segundo uma visada crítica *outra*, culturalista/pós-colonial, que contempla a diferença não mais enquanto valor promovido pela colonialidade. Hugo Achugar, em *Planetas sem boca* (2006), propõe:

Aqueles que pensam que há somente um modo, ou somente uma via, para o trabalho teórico – a seu modo, ou o modo com que suas instituições definem como *a via* – não podem reconhecer o discurso do outro como estruturado e qualificado – desqualificaram – como balbúcio tudo o que eles interpretam como ‘não-sistemático’

e ‘não-metódico’. Novamente, para que há um modo hegemônico ou ‘prosperiano’ de teorizar, e um outro modo canibal, subordinado, menor. (ACHUGAR, 2006, p. 38)

No que se relaciona à via ou às vias do trabalho teórico discutida por Achugar, Silviano Santiago, diferentemente de muitos críticos brasileiros, através de sua obra completa (ficção e teoria), explicita um posicionamento de caráter (trans)fronteiriço. Em suma, o intelectual ao passo que dialoga com a tradição ao eleger uma plêiade de amigadas críticas composta por intelectuais brasileiros, latino-americanos e europeus (Clarice Lispector, Hugo Achugar ou Jacques Derrida, por exemplo) o mineiro dialoga também com o regional (não regionalista), com o contemporâneo ou, como Eneida Maria de Souza afirma em *Janelas indiscretas*, com o *pop star cult*.

Assim, trazendo ao plano pragmático, podemos identificar esse posicionamento na presença altamente politizada de Jacques Derrida e suas discussões sobre amizade política no romance *Mil rosas roubadas* (2014), a intersecção entre as artes plásticas de Lygia Clark e a literatura em *Stella Manhattan* (2017), da perspectiva *outra* que o mineiro lança-mão para narrar os últimos anos de vida de Machado de Assis no romance vencedor do Prêmio Jabuti *Machado* (2016), do recurso memorialístico autoficcional em *O falso mentiroso* (2004), do uso do pastiche em *Em liberdade* (1981) ou dos debates sócio-políticos apostos no livro de poemas *Crescendo durante a guerra numa província ultramarina* (1988).

Já no que convém às obras de caráter estritamente crítico, podemos citar *Nas malhas da letra* (1989), *Vale quanto pesa* (1982), *O cosmopolitismo do pobre* (2004), *Ora (dizeis) puxar conversa!* (2006) e *Uma literatura nos trópicos* (2002), sendo estas compilações de ensaios que discutem literatura não apenas reverenciando a tradição e a academia, mas debatendo de modo crítico as produções artísticas enquanto objetos culturais em diálogo com temáticas outras, como a política, por exemplo. Em 2014, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no “III Colóquio do NECC: entrelugares pós-coloniais”, Silviano apresenta o ensaio “A literatura brasileira da perspectiva pós-colonial – um depoimento” reforçando sua opção descolonial e (re)verificando o posicionamento de grandes mestres da crítica literária brasileira, como Antonio Candido. Mais uma vez, não em reverência, mas assentado em um viés altamente crítico e pós-colonial. Assim, Denilson Lopes, em “Do entre-lugar ao transcultural” (2012) afirma:

Santiago recusa-se a ficar à sombra dos grandes mestres do passado, ser comentador bem comportado, evitando assim a canonização deles. Ele desloca o pensamento destes autores para fora de um cânone moderno e os faz vivos, atuantes, políticos. O

Artigos Completos

entre-lugar, nesse sentido, poderia ser entendido em diálogo com o subalterno de Gayatri Spivak e com a poética de relação de Édouard Glissant. As três posições são estratégias marcadas por um entrecruzamento teórico e existencial semelhantes e situadas no cenário pós-colonial posterior à Segunda Guerra Mundial. (LOPES, 2012, p. 26)

Assim sendo, o livro de ensaios *Uma literatura nos trópicos* publicado no ano 2000, exemplifica de modo claro e objetivo as considerações supracitadas de Denilson Lopes sobre Silviano Santiago. A obra, *grosso modo*, é constituída de onze ensaios com foco, essencialmente, na dependência cultural da América Latina frente às grandes potências mundiais: Europa e Estados Unidos. Desde o título, o caráter latino-americano se faz presente; todavia, Silviano vai além e escava de maneira profunda as problemáticas que os latinos encontram em relação à diferença colonial tomada como valor pelo olhar do sujeito colonizador. Nesse cenário, refletindo sobre a civilização ocidental, o Novo Mundo e a América, Silviano corrobora:

Esse renascimento colonialista – produto reprimido de uma outra Renascença, a que se realizava concomitantemente na Europa – à medida que avança apropria o espaço sócio-cultural do Novo Mundo e o inscreve, pela conversão, no contexto da civilização ocidental, atribuindo-lhe, pela conversão, no contexto da civilização ocidental, atribuindo-lhe ainda o estatuto familiar e social do primogênito. A América transforma-se em *cópia*, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontrariam a cópia do modelo original, mas em sua *origem*, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação se estabelece como única regra válida de civilização. (SANTIAGO, 2000, p. 14)

O intelectual debate, ainda, temáticas que transitam desde críticas às teorias de fontes/influências desgastadas pela teoria da literatura em “O entre-lugar do discurso latino-americano” (como supracitado), passando por obras de literatura brasileira, portuguesa e francesa em “Eça, o autor de *Madame Bovary*” e “*O ateneu*: contradições e perquirições”, por música popular brasileira em “Caetano Veloso enquanto superastro” e encerrando com uma discussão acerca do escritor francês Mallarmé em “O assassinato de Mallarmé”. Silviano, em *Uma literatura nos trópicos*, já demonstrava sua característica (trans)fronteiriça e *pop star cult*.

Diferentemente da maneira como a academia e, por sua vez, muitos intelectuais se posicionam, Silviano Santiago se coloca enquanto um crítico *outro* que não apenas referencia a tradição e as teorias viajantes. O mineiro, através de uma tomada de consciência do seu biolocus e crivado em um posicionamento desobediente epistemicamente e da ordem da opção descolonial, volta seu olhar para o seu locus geohistórico e epistêmico buscando entender e

discutir os engodos do seu próprio lugar de origem discursiva, seja este espaço ficcional ou teórico. A cristalização do pensamento através de uma imersão academicista não se faz presente nos seus escritos. Dessa forma, Silviano, sobre a América Latina, reitera:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e de *pureza*: estes dois conceitos perdem o contorno exato de seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo. (SANTIAGO, 2000, p. 16)

Portanto, à guisa de conclusão, como ressaltou Lopes em “Do entre-lugar ao transcultural”, ler Silviano significa realizar uma política da diversidade, não se lê a favor, nem contra; mas entre (LOPES, 2012, p. 29). E isso possibilita todos os deslocamentos, movimentos, aproximações, distanciamentos, fidelidades, infidelidades tanto literários quanto, sobretudo, críticos tornando Silviano, dessarte, um intelectual (trans)fronteiriço haja vista a diluição de todas as fronteiras reais e imaginárias que o mineiro explicita, transborda, propõe e rompe.

Silviano cumpre seu papel enquanto intelectual ao quebrar os estereótipos e as categorias redutoras do pensamento humano (SAID, 2005, p. 10) trazendo uma veia pós-colonial que, apesar dos avanços críticos, é rechaçada pela academia em detrimento da hegemonia dos saberes ainda imperante. Silviano, assim como Walter Dignolo e nós sujeitos fronteiriços pós-coloniais, deixa explícito que a sua opção é descolonial.

Referências

ACHUGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Obra Completa).

ANZALDÚA, G. *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute Books, 2007. (Obra Completa).

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourença de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 441 p. (Obra Completa)

BESSA-OLIVEIRA, M. *Biogeografias como episteme local: fronteiras platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)*. In: _____. *et al. Fronteiras platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira*. Campinas: Pontes Editores, 2017. (Capítulo de Livro)

LOPES, D. Do entre-lugar ao transcultural. In: _____. *No coração do mundo: paisagens transculturais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. p. 21-46. (Capítulo de Livro)

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. 1ª ed. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 505. (Obra Completa).

NOLASCO, E. C. Silviano Santiago e o lugar onde o sol se põe: entrelugares epistemológicos ao sul da fronteira-sul. In: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*. Silviano Santiago: uma homenagem. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014. p. 17-29. (Capítulo de Periódico)

SAID, E. W. *Representações do intelectual: as conferências de Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 127. (Capítulo de Livro)

SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. (Obra Completa).

SANTIAGO, S. Luminosidades do observador. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/77-capa/1651-luminosidades-do-observador.html>. Acesso em 20 de jul. de 2018. (Artigo em Suplemento)

SANTIAGO, S. A literatura brasileira da perspectiva pós-colonial – um depoimento. (Ensaio não publicado)

SOUZA, E. M. de. *Crítica cult.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 177. (Obra Completa)

_____. *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 261. (Obra Completa)

O Ensino das Artes na Escola Indígena Wakōmēkwa: diálogo entre os agentes sociais e a cultura tradicional

*La Enseñanza de las Artes en la Escuela Indígena Wakōmēkwa:
diálogo entre los agentes sociales y la cultura tradicional*

Raquel Castilho Souza ²³⁸
Adriana dos Reis Martins ²³⁹

²³⁸ Mestre em Educação; Doutoranda da Unesp; Universidade Federal do Tocantins; Palmas, Tocantins, Brasil; raquelcastilho@uft.edu.br.

²³⁹ Mestre em Música; Doutoranda da Unesp; Universidade Federal do Tocantins; Palmas, Tocantins, Brasil; adrianaarte@uft.edu.br.

Karyleilla Santos dos Andrade²⁴⁰

Resumo: Esse estudo é resultado de uma pesquisa que está sendo realizada na Escola Indígena Wakômêkwa, da comunidade Riozinho Kakumhu, localizado no estado do Tocantins, por meio de procedimentos metodológicos da observação participante, de cunho etnográfico. Após observações *in loco*, verificou-se que o grupo de professores almeja ter atividades de capacitação e de formação continuada, no sentido de (re)vitalizar a cultura do povo Xerente na comunidade, objetivando a ressignificação da identidade. Assim, essa pesquisa tem como objetivo desenvolver o Ensino de Arte em uma dimensão educativa, de modo que possa contribuir para um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social na Escola Estadual Indígena Wakômêkwa. Acreditamos que os alunos, por meio de uma experiência artística, podem ser protagonistas e criadores de um trabalho que estabeleça um diálogo entre Arte e Cultura. Os autores que sustentam as discussões teóricas perpassam pelos estudos de Aguirre (2009), Lagrou (2009), Moreira e Candau (2014), bem como os documentos oficiais que regulamentam a Educação Escolar Indígena. Desse modo, pretendemos auxiliar os professores da escola em suas práticas educativas, por meio de produção de materiais didáticos-pedagógicos e oficinas, para o estímulo da revitalização da cultura Xerente.

Palavras-Chave: Cultura tradicional; escola indígena; ensino das Artes; povo Xerente.

Resumen: Este estudio es resultado de una investigación que está siendo realizada en la Escuela Indígena Wakômêkwa, de la Aldea Riozinho Kakumhu, ubicada en el estado de Tocantins, por medio de procedimientos metodológicos de la observación participante, de cunho etnográfico. Después de observaciones *in loco*, se verificó que el grupo de profesores desean actividades de capacitación y de formación continua, en el sentido de (re)vitalizar la cultura del pueblo Xerente en la comunidad, con el objetivo de la resignificación de la identidad. Así, la investigación tiene como objetivo desarrollar la enseñanza de arte en una dimensión educativa, de modo que pueda contribuir para un diálogo intercultural, pluriétnico y plurilingüe, a partir de la experiencia artística como práctica social en la Escuela Indígena Wakômêkwa. Creemos que los alumnos, por medio de una experiencia artística, pueden ser protagonistas y creadores de un trabajo que establezca un diálogo entre el arte y la cultura. Los autores que sustentan las discusiones teóricas pasan por los estudios de Aguirre (2009), Lagrou (2009), Moreira e Candau (2014), así como los documentos oficiales que reglamentan la Educación Escolar Indígena. De ese modo, pretendemos auxiliar a los profesores de la escuela en sus prácticas educativas en la escuela, por medio de producción de materiales didáticos-pedagógicos y talleres, para el estímulo de la revitalización de la cultura Xerente.

Palabras-claves: Cultura tradicional; escuela indígena; enseñanza de las Artes; pueblo Xerente.

²⁴⁰ Doutora em Linguística; Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins; Bolsista Produtividade do CNPq PQ2; Palmas, Tocantins; karylleila@gmail.com.

1 Introdução

As Artes, como campo de conhecimento, é aberto para o diálogo sobre culturas. Esse saber, inserido nas atividades das Escolas Indígenas, pode favorecer a construção epistemológica e pedagógica da interculturalidade, cuja abordagem valoriza o (re)conhecimento da cultura tradicional com uma postura de equidade e respeito.

Para iniciarmos as discussões deste texto, esclarecemos que esse estudo surgiu durante as visitas realizadas em comunidades indígenas. Um grupo de professores de várias Instituições de Ensino Superior (IES) decidiu propor um projeto em rede entre as seguintes universidades: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)/Instituto das Artes, Faculdade Católica de Palmas (FAPTO) e Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

O projeto inicialmente foi elaborado pelos pesquisadores dessas IES com o intento de promover ações para formação de professores indígenas que atuam nas escolas visitadas, com base em propostas didático-pedagógicas de cunho extensionista de pesquisa teórica e aplicada (UFT, 2016). Esse projeto tem como título *Interculturalidade, identidade e memória: desafios socioculturais, midiáticos e educacionais nas comunidades Riozinho Kakumhu e Salto Krippe, Povo Xerente, no estado do Tocantins*. Os resultados aqui apresentados se inserem nas atividades desse projeto institucional acoplado à temática da Educação Intercultural: arte, memória e patrimônio indígena, bem como nos estudos de doutoramento das pesquisadoras.

As ações vinculadas à formação dos professores indígenas estão sendo realizadas na Escola Indígena Wakômēkwa, localizada na comunidade Riozinho Kakumhu/TO, desde o primeiro semestre de 2017. Temos como um dos objetivos desenvolver o Ensino de Arte, na Escola Estadual Indígena Wakômēkwa, em uma dimensão educativa, de modo que possa contribuir para um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social. As atividades de pesquisa e extensão que estão sendo desenvolvidas buscam promover ações de formação educacional, revitalização da cultura e produção de material didático bilíngue na língua Akwẽ, da família Akwẽ, do tronco Macro-Jê, bem como na língua portuguesa (UFT, 2016).

Este trabalho investigativo, portanto, se inclui no estudo da Educação Indígena na perspectiva do Ensino das Artes na escola e propõe a compreensão das práticas educativas dos professores em um processo de formação, relevante para a potencialização das tradições culturais de comunidades indígenas. Como recorte do projeto macro, intencionamos identificar como essas práticas pedagógicas acontecem no cotidiano escolar e qual o sentido do Ensino das Artes na Escola Indígena.

Os dados estão sendo coletados por meio de procedimentos metodológicos da observação participante, de cunho etnográfico. Até o momento, realizamos observações *in loco* da rotina escolar, além da participação nas aulas de Artes na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa.

2 Ensino nas Artes como possibilidade de discussão cultural na Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa

No estado do Tocantins, as discussões para a implementação de políticas para a oferta de educação escolar indígena iniciaram em 1998, pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, que trata, principalmente, sobre o Sistema Estadual de Educação e a organização escolar. No art. 18, § 3º, assegura-se às comunidades indígenas o Ensino Fundamental regular com a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O art. 42 destaca a prioridade do Estado em oferecer educação escolar para as sociedades indígenas, cujos programas deverão ser desenvolvidos com a participação das comunidades, organizações e entidades representativas. A Lei prevê, ainda, nos arts. 44 e 45, recursos financeiros específicos para desenvolver as atividades conforme previsto no documento, perante as propostas pedagógicas do projeto escolar, além da formação permanente dos professores indígenas (TOCANTINS, 1998). Essa Lei foi revogada pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro 2002, porém os textos são os mesmos, mudando apenas os números dos artigos.

A legislação para Educação Indígena busca assegurar a oferta de um Ensino Fundamental regular com a utilização das línguas maternas e programas, cuja elaboração deve incluir comunidades, organizações e entidades. Como foi observado, existem programas de implantação e de formação de profissionais para uma educação intercultural nas comunidades

indígenas, mas sem o envolvimento desses personagens, porque a rotina escolar não tem contemplado o previsto em Lei no Estado em relação à Escola Estadual Indígena Wakômêkwa.

Em uma das visitas técnicas, um dos professores relatou que os jovens indígenas se identificam com a cultura do não-indígena e deixam de buscar as orientações dos anciãos. Os professores destacaram, ainda, a necessidade de trabalhar com as crianças a história local, para revitalizar as tradições indígenas, como a valorização dos rituais, da língua, das festas, entre outros. Existe a necessidade de revitalizar pelo menos a cultura, porque muitos indígenas estão mudando para outros lugares onde, na visão dos professores, não pertencem a eles.

Os professores acreditam que o caminho para revitalizar a cultura indígena encontra-se na escola. O professor de Artes que trabalha com pintura e música Akwê, em sala de aula, relatou que procura materializar o trabalho em objeto artístico. Ao considerar esse fazer, ele procura refletir sobre a função da Arte e como ela pode ser construída. Para esse professor, a Arte faz parte da cultura da comunidade.

Alguns problemas são comuns na escola, como o alto índice de reprovação dos alunos indígenas que vão estudar nas escolas dos municípios vizinhos e dificuldade com as disciplinas que compõem as Ciências da Natureza. No entender dos professores, as crianças indígenas têm dificuldade de se adaptarem com o uso da segunda língua, o português, principalmente na habilidade da escrita. As supervisões da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) não ocorrem de forma regular, por isso, a falta de acompanhamento prejudica as atividades da escola. Há a falta de capacitação e de formação continuada para os professores que atuam em escolas indígenas. A equipe da SEDUC vai à escola uma vez ao ano e a Diretoria Regional de Ensino (DREA) faz supervisão esporádica.

Desse modo, verificamos que há a necessidade de mudança no sistema escolar, como a efetivação de princípios de igualdade e de oportunidades, com a participação da comunidade na preparação, na escolha e na atuação das estratégias educacionais. Todos deveriam participar na escolha e/ou produção dos livros didáticos bilíngues, nas técnicas e instrumentos multimidiáticos elaborados de acordo com os saberes e os fazeres dos povos, por exemplo.

Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RCNE, 2002) é um avanço nos dispositivos legais para a Educação Indígena por provocar reflexões que apresentam diferenças da educação não-indígena para a indígena, além de apontar sobre os

princípios necessários para elaboração de um currículo considerando cada área de estudo, pensando, inclusive, sobre a formação dos educadores para tal público.

No que se refere à Educação Indígena, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma formação inicial e continuada aos professores indígenas, de modo que possam, posteriormente, atuar na sua comunidade. Além disso, tem a diligência de, em dez anos: ofertar programas educacionais às comunidades indígenas equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, respeitando o modo de vida dos povos; ampliar a oferta às séries seguintes; e legalizar o funcionamento das escolas indígenas já existentes, assegurando autonomia a eles, com estrutura física e equipamentos adequados, dentre outros (BRASIL, 2001).

Consequentemente, muitas outras ações precisam ser pensadas e efetivadas para assegurar o previsto em lei, por meio de condições adequadas e com a participação ativa dos representantes indígenas. Além disso, é urgente pensar na implementação de programas de formação e de qualificação dos professores e que ocorreram de forma regular e periódica. Outra ação imprescindível é envolver os anciãos das comunidades escolares nos assuntos alusivos à educação do seu povo, sendo eles a maior fonte de conhecimento das tradições e experiências indígenas (SOUZA, 2018).

Os professores também destacaram problemas em relação ao planejamento das aulas, uma vez que sentem necessidade de formação sobre o uso de metodologias em sala de aula e da existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às necessidades da comunidade. Eles relataram que precisam construir esse documento, mas que não sabem como, já que não têm material escrito sobre a memória indígena, apenas os “registros de memória”. Identificamos que uma das dificuldades em produzir o PPP tem sido o predomínio da oralidade em Akwẽ em detrimento do uso e da habilidade da escrita da segunda língua, a portuguesa. Percebemos também que, durante as aulas, não há um momento em que os conteúdos, mesmo sendo da cultura Akwẽ, sejam trabalhados de modo que se busque uma conscientização de sua importância na vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discute a Arte inserida em uma dimensão educativa, como a que pode contribuir para um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social. Nesse sentido, os alunos deveriam desenvolver uma experiência artística, sendo os protagonistas e criadores de um trabalho que

requer uma relação entre a Arte e a Cultura. Nesse processo, a criação, a crítica, a extensão, a fruição e a reflexão devem se fazer presente e interagir a partir da experiência artística que o aluno está vivenciando no ambiente escolar (BRASIL, 2017).

O currículo do Estado está atendendo ao especificado nas bases legais em nível federal, como o descrito no RCNEI (1998). As disciplinas Língua Indígena, Artes e Cultura e História e Cultura Indígenas estão previstas e são desenvolvidas regularmente nas atividades da escola pesquisada. Os professores, ao seu modo e com suas dificuldades pedagógicas, têm mantido presente a cultura deles no ambiente escolar, na tentativa de preservar as tradições indígenas. Muniz (2017) aponta que essas são as disciplinas que mais contribuirão para o desenvolvimento da perspectiva intercultural no currículo indígena. Entretanto, deveriam ser desenvolvidas promovendo uma reflexão crítica e não apenas no nível de execução, como se tem observado na rotina escolar.

Em nenhuma aula de Artes observada pelas pesquisadoras verificou-se o uso do livro didático fornecido pela SEDUC para a respectiva disciplina, conforme nos mostra a Figura 1.²⁴¹

Figura 1: Capas dos livros de Artes da Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa (1º ao 5º anos)

²⁴¹ Essa imagem é apresentada para fins de ilustração. O livro do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental é da coleção “Campo aberto”, de Rosane Acedo Vieira, de 2014, Editora Global. Já o livro do 4 e 5º anos contempla as disciplinas de História, Geografia, Arte e Cultura, da Coleção Tempo de Aprender – Região Norte, de Márcia Cristina Hipólido e Mirian Gaspar.



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Um dos professores justificou o não uso do material didático, porque, segundo ele, o conteúdo das Artes que deve ser trabalhado em sala de aula está na memória deles e na oralidade, e isso precisa ser ensinado. Verificou-se também que o material disponibilizado à escola indígena em questão, em relação a Artes, parece não corresponder à finalidade que deveria ter naquele lugar e espaço. No material, não foram identificados conteúdos culturais e artísticos específicos da etnia Xerente. As tradições indígenas são muito pouco abordadas nesse material.

Diante dessas evidências, os resultados apontam que a disciplina de Artes tem sido ministrada na escola da comunidade Riozinho muito próxima da forma que é ministrada nas escolas não-indígenas. Isso quer dizer que os professores pouco tem avançado em uma proposta que vincule a disciplina e seus conteúdos com os saberes e fazeres do povo Xerente. Segundo Moreira e Candau (2014), a disciplina ainda tem sido trabalhada de modo formal e abstrata. Os conceitos disponibilizados em seus conteúdos parecem não ter relação com a vida prática de quem está ali no processo de formação escolar.

Refletindo sobre essa possibilidade, Moreira e Candau (2014) instigam pensar a pesquisa da seguinte forma:

Em relação às discussões que permeiam as perspectivas inter e multiculturais na escola, parece-se nos inevitável observar que a área de Arte angaria uma espécie de status central, apresentando-se como disciplina promissora para a solução das tensões configuradas pelas múltiplas culturas presentes no ambiente escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 215)

A disciplina de Artes foi colocada no currículo da Educação Básica como uma obrigatoriedade, em uma tentativa de desenvolver uma educação emancipatória. Porém, ela tem sido desenvolvida mais em relação a sua formalização e cumprimento do currículo oficial. Ao observar o material disponibilizado à escola indígena em questão, verificou-se que o livro didático da disciplina Artes não corresponde à finalidade que deveria ter naquele lugar e espaço.

O Ensino das Artes como disciplina vai muito além de uma atividade artística. A arte é expressão, criação, estética, imaginação, linguagem, experiência e cultura. A disciplina de Artes pode ser o caminho para a valorização e revitalização das culturas, como mencionado. Essa disciplina deve ser vista como um caminho para a valorização e revitalização das culturas (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014).

De modo geral, nesse primeiro momento, percebe-se que o conceito de Artes, para os professores indígenas da escola pesquisada, pode estar relacionado ao conceito de cultura tradicional indígena com o fazer daquele povo. Todas as turmas usaram objetos específicos na disciplina, mesmo que por imagem ou desenho. Não houve, segundo o olhar desta pesquisa, uma interação lúdica e afetiva no decorrer da aula entre professora e alunos. Entretanto, foi identificado respeito dos alunos em relação à professora, mantendo a disciplina em sala de aula.

Nesse contexto, Lagrou (2009) destaca que Arte Indígena, ao ser trabalhada em um contexto educacional, deve considerar as especificidades de produção de cada etnia. Até porque “[...] cada cultura é resultado de uma história particular e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características diferentes.” (SANTOS, 1994, p. 12). Respeitar a questão cultural é reconhecer a diversidade dos povos, das nações, das sociedades e dos grupos que são compostos por diferentes agentes sociais. Desse modo, é importante salientar que cada povo tem a sua tradição que o caracteriza como tal, com conhecimentos complexos em relação ao mundo, à natureza e suas relações entre tudo isso. E esses conhecimentos não podem ser esquecidos ao promover o Ensino das Artes em escolas indígenas.

A escola tem o seu papel importante na contribuição, na proteção, no incentivo, na disseminação do conhecimento das tradições culturais e suas manifestações na cultura de um povo, principalmente pelo efeito que provoca na sociedade em relação ao ensino formal que desenvolve. Nos processos educativos, a valorização da cultura nativa deve ser estimulada, por meio da história da etnia, da arte e da língua. O diálogo deve se basear em um tratamento igualitário, na diversidade, na troca e em uma postura positiva em relação à diferença. A manutenção pela alteridade cultural deve prevalecer (SOUZA, 2018).

O RCNEI (BRASIL, 1998) reitera a reflexão de Lagrou (2009), quando propõe a inserção da Arte como disciplina, na Escola Indígena, e que deve estimular o respeito, a multietnicidade, a pluralidade, a diversidade e não a normatização do Ensino das Artes. Esse documento reflete sobre o Ensino da Arte por meio de uma integração curricular, envolvendo as demais disciplinas cujos conteúdos deverão contemplar a vivência dos povos indígenas.

Na LDB 9.394/96, o Ensino da Artes encontra-se como componente obrigatório da Educação Básica e que deve considerar os conhecimentos regionais para seu desenvolvimento no ambiente escolar (BRASIL, 2013). Na BNCC, a disciplina de Artes vem como componente da linguagem e deve abranger todas as linguagens artísticas, tais como artes visuais, dança, música e teatro. As ações devem propiciar a troca entre culturas e favorecer o reconhecimento e diferenças entre elas (BRASIL, 2017).

Ficou evidente que as aulas, na escola pesquisada, sobrepõem a linguagem das Artes visuais. A disciplina de Artes, sendo vista e trabalhada em uma dimensão educativa, pode contribuir em um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, a partir da experiência artística como prática social, desde que seja trabalhada em uma perspectiva crítica e não apenas demonstrativa.

Sob essa perspectiva, a escola indígena intercultural deverá buscar compreender como incluir o caráter da sua cultura tradicional, assim, como das outras, principalmente em suas ações pedagógicas dando sentido à história e tradição do seu povo, reafirmando o anseio dos professores indígenas, a exemplo da escola Wakōmēkwa, quando dizem que eles “[...] precisam revitalizar pelo menos a cultura, se não conseguirem resgatar. E o caminho é a escola.” Para isso, necessitam de oportunidades e condições pedagógicas e estruturais para desenvolverem, no seu cotidiano, um diálogo aberto para o questionamento desses sentidos e significados

instituídos na relação desenvolvida entre os pertencentes da comunidade escolar e entre os órgãos do governo responsáveis pela execução de uma educação escolar indígena intercultural.

A escola deveria ser vista e vivida como uma extensão da sua comunidade, inclusive no conteúdo de Artes. Mesmo que aborde sobre sua cultura, o conteúdo precisa ser refletido em uma dimensão educativa para que os membros da comunidade reconheçam a necessidade de dar continuidade aos rituais e experiências vivenciadas por seus anciãos, rituais esses que, possivelmente não pareçam ter sentido para os jovens indígenas. Para ilustrar o que se abordou, segue mais um relato dos professores da escola indígena:

Nós professores, buscamos, nos mais velhos, informações para desenvolvermos textos para trabalharmos com as crianças na alfabetização na linguagem Akwẽ, mas os jovens se identificam com a cultura do branco e deixam de buscar as orientações dos anciãos.

Refletindo sobre a possibilidade de os índios se identificarem com a cultura dos brancos, Moreira e Candau (2014) instigam pensar a pesquisa da seguinte forma:

Em relação às discussões que permeiam as perspectivas inter e multiculturais na escola, parece-se nos inevitável observar que a área de Arte angaria uma espécie de status central, apresentando-se como disciplina promissora para a solução das tensões configuradas pelas múltiplas culturas presentes no ambiente escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 215)

A SEDUC vem buscando estabelecer as diretrizes e normas para regimentar a Educação Indígena no estado do Tocantins, obedecendo à Lei 9.394/96 no que diz respeito ao fato de que as escolas deverão ser específicas, bilíngues e interculturais (TOCANTINS, 2007). Em 2013, a SEDUC, em parceria com o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins (CEEI-TO), elaborou a primeira Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins (PPEEI-TO). O Ensino das Artes está contemplada nas disciplinas de Língua Indígena, Arte e Cultura e História e Cultura Indígenas, que devem ser elaboradas para manterem presente a cultura dos indígenas no ambiente escolar, servindo de instrumento para a preservação cultural das tradições indígenas.

Cabe aos alunos serem os protagonistas e criadores de um trabalho que requer um processo entre Arte e Cultura, com a finalidade de que o conhecimento faça sentido em suas vidas e práticas diárias, nas suas experiências com a comunidade e com a escola. Já o currículo,

segundo Moreira e Candau (2014, p. 231) deve ser “[...] o espaço que se abre para fazer/pensar Arte como parte da elaboração da existência e das reinvenções de si, no cruzamento dos fluxos de arte, cultura e filosofia.” Portanto, faz-se necessário uma desconstrução do currículo, para que ele seja o lugar de produção de cultura. E as escolas indígenas deveriam ser espaços

[...] *interculturais*, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, [e que] podem ser conceituadas como escola de *fronteiras* – espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. (HENRIQUES et al., 2007, p. 21)

Assim, é urgente que haja uma reflexão sobre o currículo da escola indígena intercultural, que envolve os processos de ensinar e aprender, bem como sobre o Ensino de Artes, discussão essa na qual é primordial a participação dos agentes sociais que atuam na escola tanto quanto dos gestores da educação, responsáveis pela aplicação da legislação e pela elaboração de políticas públicas eficazes.

3 Conclusão

Muitos dos membros mais velhos da comunidade e os professores da escola têm a impressão de que a cultura está esquecida e que há uma necessidade de revitalização. A cultura e a história, atualmente, são memórias de poucos. Isso precisa ser revisto e trabalhado na comunidade escolar. Perder a memória pode significar a perda da identidade de um povo.

Diante do exposto, o que se percebe é que as documentações legais e as estruturas curriculares formais estão em consonância com o que se prevê para uma educação intercultural em uma escola indígena. O que resta, agora, é verificar como esse ensino de Artes tem acontecido na prática cotidiana da Escola Estadual Indígena Wakômëkwa. A partir disso, refletir-se-á sobre a existência (ou não) de uma educação indígena intercultural, considerando a realidade que a escola atende e suas práticas educativas da comunidade Riozinho Kakumhu.

O Ensino das Artes pode ser o caminho para a revitalização da cultura Xerente, desejada pela comunidade escolar, uma vez que se acredita que essa cultura está sendo esquecida e não muito praticada na comunidade. Os saberes indígenas podem se interrelacionar com os saberes

formais da escola por meio do Ensino das Artes. Eis o papel fundamental do Ensino das Artes para preservar a identidade local indígena.

Referências

AGUIRRE, I. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inés Oliveira Rodrigues e Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-imanol-aguirre.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Plano nacional de educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. MEC. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1998.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP2_22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

HENRIQUES, R. et al. (Orgs.). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Sedac/MEC, 2007.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MUNIZ, S. de S. *Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena*. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Em Letras - PPGL: Ensino De Língua E Literatura Da Universidade Federal Do Tocantins, UFT, 2017, 144 p.

PENTEADO, A.; CARDOSO JUNIOR, W. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 215-254.

SANTOS, J. L. dos. *O que é Cultura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOUZA, R. C. *Perspectivas e desafios da educação intercultural indígena no estado do Tocantins-TO*. 2018. 19 p.

TOCANTINS. *Lei nº 1038, de 22 de dezembro de 1998*. Publicado no Diário Oficial nº 753. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/22258%20(1).pdf.>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TOCANTINS. *Lei nº 78, de 20 de junho de 2007*. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. *Interculturalidade, Identidade e Memória: desafios socioculturais, midiáticos e educacionais nas comunidades Riozinho e Salto, Povo Xerente, no Estado do Tocantins*. Projeto de Pesquisa e Extensão. Palmas: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2016.

Produção de Sentido em *O Continente*: Movimentos do Tempo e do Vento²⁴²

Producción de Sentido en O Continente: Movimientos del Tiempo y del Viento

Production of signification in O Continente: Movements of the time and wind

Ana Cristina Agnoletto²⁴³

Me. Márcia de Souza²⁴⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo destacar sentidos do romance *O Continente*, primeira parte da trilogia *O Tempo e o Vento* do escritor Erico Verissimo. Os objetivos específicos voltam-se a perceber o envolvimento dos fatores históricos e familiares no romance, identificar as características da linguagem literária utilizada por Erico Verissimo na composição do texto e significar o título da obra e da trilogia correlacionando à história, à linguagem e à passagem das gerações. A partir da epígrafe da obra, que foi retirada do texto de Eclesiastes, registram-se colocações sobre os termos tempo e vento com base no que foi exposto por críticos literários. A pesquisa é de caráter qualitativo porque se imbuí de aprofundamento temático centrando-se na compreensão, e, justifica-se a análise devido ao amplo arcabouço histórico e cultural propiciado pelo romance em relação a formação do povo rio-grandense, é uma obra literária que tem forte representatividade no cenário literário brasileiro. Para alcançar os objetivos, a pesquisa contempla as seguintes abordagens: o aspecto social das obras no período literário que corresponde à criação do romance; o ambiente de criação, características e inspirações de Erico Verissimo e dimensões de sentidos como os dos elementos tempo e vento. Narrando 150 anos da História do Rio Grande do Sul, *O Continente* é dividido em dois volumes e treze capítulos em que se intercalam referências ao contexto histórico, no entanto, o autor põe em primeiro plano o destino dos personagens, ou seja, evidencia questões inerentes à vida e à morte, à força e à fraqueza e às paixões e às aflições das pessoas. A pesquisa atinge os objetivos ao perceber sentidos do romance e verifica-se que o tempo e o vento são significativos do início ao fim do romance, as gerações agem e repetem ações no tempo e o vento faz-se presente nos acontecimentos.

Palavras-Chave: *O Continente*; Tempo; Vento; História; Cultura.

²⁴² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁴³ Mestranda em Estudos Linguísticos; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS; Chapecó, Santa Catarina, Brasil; ana_agn@unochapeco.edu.br.

²⁴⁴ Doutoranda em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do curso de Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó e orientadora deste trabalho; Chapecó, Santa Catarina, Brasil; marcias@unochapeco.edu.br.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo destacar sentidos de la novela *O Continente*, primer parte de la trilogía *O Tempo e o Vento* del escritor Erico Verissimo. Los objetivos específicos se fijan en percibir el involucramiento de los factores históricos y familiares en la novela, identificar las características del lenguaje literario utilizada por Erico Verissimo en la composición del texto y significar el título de la obra y de la trilogía correlacionado a la historia, la lenguaje y la pasaje de las generaciones. A partir del epígrafe de la obra, que fue retirada del texto de Eclesiastés, se registran colocaciones sobre los termos tiempo y viento con base en lo que fue expuesto por los críticos literarios. La investigación es de carácter cualitativo porque se imbuí de un profundidad temático centrándose en la comprensión, y justificase el analice debido al amplio marco histórico y cultural propiciado por la novela en relación a la formación del pueblo de Rio Grande del Sur, es una obra literaria que posee una fuerte representatividad en el escenario literario brasileño. Para alcanzar los objetivos, la investigación contempla las siguientes abordajes: el aspecto social de las obras en el periodo literario que corresponde a la creación de la novela; el ambiente de la creación, características e inspiraciones de Erico Verissimo y dimensiones de sentidos como de los elementos tiempo y viento. Narrando 150 años de la Historia del Rio Grande del Sur, *O Continente* es dividido en dos volúmenes y trece capítulos en que se intercalan referencias al contexto histórico, en tanto, el autor pone en primer plano el destino de las personajes, o sea, evidencia cuestiones inherentes a la vida y a la muerte, a la fuerza y a la flaqueza y a las pasiones y a las aflicciones de las personas. La investigación atinge los objetivos al percibir sentidos de la novela y verificase que el tiempo y el viento son significativos del inicio al fin de la novela, las generaciones ajen y repten acciones en el tiempo y el viento se hace presente en los acontecimientos.

Palabras-clave: *O Continente*; Tiempo; Viento; Historia; Cultura.

Abstract

This article aims to highlight significations of the novel *O Continente*, first part of the trilogy *O Tempo e o Vento*, written by Erico Verissimo. The specific objectives are to understand the involvement of historical and family factors in the novel, to identify characteristics of literary language used by Erico Verissimo in the text composition and to mean the novel and trilogy's titles correlating to history, language and passing of generations. From the epigraph of the novel, taken from the text of Ecclesiastes, there are aspects registered about the terms time and wind based on what literary critics has exposed about it. The research has a qualitative character because it imbues itself with a thematic deepening centered on the understanding, and, it is justified due to the broad historical and cultural framework provided by the novel in relation to the formation of Rio Grande Do Sul people, it is a novel that has a strong representation in the Brazilian literary scene. To reach the objectives, the research contemplates the following approaches: the social aspect of works in the literary period that corresponds to the novel creation; the creation environment, Erico Verissimo characteristics and inspirations and significations dimensions such as the elements of time and wind. Narrating 150 years of Rio Grande do Sul History, *O Continente* is divided into two volumes and thirteen chapters in which references are interweaved to the historical context, however, the author puts in the foreground the characters destiny, that is, he highlights aspects about people's life and death, strength and weakness, and passions and afflictions. The research reaches the objectives when perceiving significations of the novel and it is verified that the time and the wind are significant from the beginning to the end of the novel, the generations act and repeat actions in the time and the wind is present in the events.

Keywords: *O Continente*; Time; Wind; History; Culture.

1. Introdução

O Tempo e o Vento é uma das obras mais significativas do escritor gaúcho Erico Verissimo (1905-1975) e *O Continente* é o romance que abre a trilogia, composta também por *O Retrato* e *O Arquipélago*, dos quais grande parte da história do Rio Grande do Sul, posta em pauta, funde-se com a trajetória da ficcional família dos Terra-Cambará. A trilogia destaca aspectos culturais do Sul do Brasil e é uma obra literária que tem forte representatividade de elementos histórico-sociológicos.

O artigo tem por objetivo analisar sentidos que *O Continente* traz para refletir o tempo e o vento dentro e fora da narrativa, contribuindo para a compreensão do papel social do romance. Os objetivos específicos voltam-se a perceber o envolvimento dos fatores históricos e familiares no romance, identificar as características da linguagem literária utilizada por Erico Verissimo na composição do texto e significar o título da obra e da trilogia correlacionando à história, à linguagem e à passagem das gerações.

A pesquisa é de caráter qualitativo porque se imbuí de aprofundamento temático, centrando-se na compreensão. Conforme Minayo (2001 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. Quanto aos objetivos, optou-se pelo fator exploratório porque proporciona “[...] familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1991, p. 45). Aprimorando as ideias, a pesquisa exploratória possibilita abordar variados aspectos relativos ao tema e, para o procedimento técnico, o tema é trabalhado por meio da pesquisa bibliográfica, especialmente com a utilização de livros.

O romance é enriquecido por entrelaçamentos históricos e culturais, assemelhando-se com o passado de muitas famílias oriundas do Rio Grande do Sul. É instigante o modo como o autor transpõe a composição sujeito-meio e Zilberman (2010, p.133) afirma que “Erico Verissimo faz o diagnóstico literário mais completo da primeira metade do século XX brasileiro, apresentando ao público a obra-prima de que aquele carecia há longo tempo”. Para alcançar os objetivos, este artigo contempla as seguintes abordagens: dimensões de sentidos do romance *O Continente*, bem como dos elementos o tempo e o vento nele presentes; o aspecto social da obra e o ambiente de criação, características e inspirações de Erico Verissimo.

2. A formação de um Continente

Narrando 150 anos da História do Rio Grande do Sul, *O Continente* é dividido em dois volumes e treze capítulos, dentre os quais sete se destinam à transcrição dos fatos ocorridos dentro do Sobrado durante alguns dias do ano de 1895 (na última revolução relatada na obra, a Federalista), estes capítulos intercalam-se entre os demais e ao final encontram-se na narrativa. *O Continente* é a Província de São Pedro, contudo,

é mais do que isto. Seu projeto intelectual atribui ao Continente a função substantiva de um microcosmo onde se lê - na epopeia do gaúcho - o drama do homem de qualquer latitude, assegurando o trânsito do particular para o universal (CHAVES, 1985, p.16).

A ideia de um Continente como microcosmo assemelha-se ao que se pode ler na obra *O Ateneu* de Raul Pompéia, em que um núcleo faz as vezes de um plano maior. Essa obra também não possui um enquadramento porque se constrói no movimento interno e externo simultaneamente. Em *O Continente* metaforiza-se o que incomoda e ao mesmo tempo rege a vida dos homens da época, de um tempo e de um espaço que se colocam para dentro e para fora da própria obra. Apesar de conceber determinada região do país, a obra segue de um jeito manso para muitas direções, como diz Drummond (1977) no poema *A falta de Erico Verissimo*, “óleo a derramar-se lentamente”, talvez tomando conta dos espaços e suprimindo a falta que esse mesmo Erico faz em colocar à máquina “o destino dos seres”. Pela exposição de Bordini (2004), o Continente é pouco caracterizado, Santa Fé, por exemplo, é reduzida a poucas construções na narrativa, são muito mais latentes as características das pessoas que habitam tal região.

A fictícia família Terra vivia numa estância distante, onde não existia calendário nem relógio. A filha mais nova de Maneco Terra, Ana, estava cansada daquela vida sem perspectivas porque um dia era a repetição do outro. Ana Terra ficava por horas escutando o vento, um viajante que nunca apeava do cavalo e, mesmo sem ouvi-lo, sabia que ele estava ali de alguma forma anunciando acontecimentos que, por vezes, eram muito dolorosos. Pedro Missioneiro, filho de índia com bandeirante paulista, foi criado pelos jesuítas na região das Missões. Havia

nele traços marcantes do catolicismo e habilidades múltiplas aprendidas nas reduções, além de ser bastante letrado, no entanto, para a família Terra, “[...] a presença da cultura letrada, no meio rural hostil da fronteira [...]” (BORDINI, 1995, p. 220) era sempre desvalorizada. O envolvimento de Pedro e Ana foi imperdoável pela família Terra, visto que a moça foi desonrada pelo rapaz e ficou grávida.

Após passar por uma tragédia, resultante da invasão dos castelhanos na terra dos pais, Ana envolve-se de coragem para sair daquele lugar e viaja para o pequeno acampamento de Santa Fé levando consigo o filho pequeno e uma velha tesoura de podar que sua mãe utilizava em partos. Foi com este utensílio que Ana ficou conhecida como parteira em Santa Fé. “Erico explicou que procurava-se sentir mulher [...]” (BORDINI, 1995, p. 134) para compor suas personagens femininas, e no romance elas são fortes e persistentes, “[...] a resistência das mulheres assegura a continuidade dos dias e das coisas” (CHAVES, 1985, p. 28), na verdade, são heroínas sem lutar em guerra.

Na Vila de Santa Fé é refletido o desenvolvimento da sociedade gaúcha de 1745 a 1945. Santa Fé foi fundada pela família Amaral, outra família de grande impacto no romance, pois o entrelaçamento entre os Terra, os Cambará e os Amaral vai balançar politicamente toda a trama. Em Santa Fé “[...] os homens são mais pacientes do que agentes, [...] recebem passivamente o progresso, as ideologias, as guerras, as revoluções” (SCHÜLER, 1972, p.170) e por lá também,

Não havia datas. Esse era um característico das gentes daquele lugar: ninguém sabia muito bem do tempo. [...], continuavam a marcar a passagem do ano pelas fases da lua e pelas estações. E quando queriam lembrar-se dum fato, [...] ligavam-no a um acontecimento marcante na vida da comunidade (VERISSIMO, 2015, p.223, v.1).

Nesse contexto o filho de Ana cresceu, foi para a guerra, casou e teve filhos. Entre os filhos, Bibiana é a réplica da forte personagem Ana Terra porque muito assemelha-se à avó e repete suas falas e presságios: “Minha avó costumava dizer que sempre que está ventando alguma coisa importante acontece” (VERISSIMO, 2015, p.91, v.2), e repetia uma famosa frase: “Noite de Vento, noite dos mortos...” (VERISSIMO, 2015, p.189, v. 1). Candido (1972) analisa a inserção dos personagens no enredo apontando que “[...] cada personagem é ele próprio, mas também um elo na história da família, enquanto essa, por sua vez, é um elo na história da província” (CANDIDO, 1972, p. 41-42). Também, “na sucessão do tempo, cada geração

possuirá a sua Ana Terra, reeditada na personalidade de Bibiana, Maria Valéria, Flora, Sílvia...” (CHAVES, 1985, p. 28), ou seja, características marcantes dos personagens evidenciam-se no transcorrer do romance e de toda trilogia.

A beleza de Bibiana encantou um forasteiro, um certo Capitão chamado Rodrigo Cambará que vem de onde ninguém sabe e acaba vencendo a disputa com Bento Amaral pela mão da donzela. Rodrigo era um homem de guerra, bebia num sorvo só, gostava de festas e mulheres, por consequência, transmitia ameaça àquela pacata gente. Já na chegada deu o ar da graça quando bradou: “Buenas e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho!” (VERISSIMO, 2015, p. 209, v.1), afinal, chegou a cavalo, com o chapéu de barbicacho, a cabeça de macho erguida e um violão a tiracolo. A mãe de Bibiana prevê o futuro da filha: “Bibiana é bem como a avó, dessas que só gostam dum homem em toda a vida” (VERISSIMO, 2015, p. 295, v.1). O vigário do povoado sentia afeto pelo Capitão, apesar dele não ser ligado ao trabalho e gostar de festas, era um homem de bom coração. Capitão Rodrigo teve filhos com Bibiana, mas, aquela vida pacata não era para ele, sentia falta de guerra e de chinas para diversão. São muito vorazes as descrições do machismo nos personagens homens e Rodrigo personifica bem este tipo. Para o Capitão, Santa Fé era muito parada e quando a Guerra dos Farrapos estourou, ele saiu para lutar e Bibiana ficava esperando-o em dias que custavam a passar, “já que os acontecimentos são obra do destino, esperar é uma virtude [...] é virtude principalmente feminina” (SCHÜLER, 1972, p. 172), e como “Cambará macho não morre na cama” (VERISSIMO, 2015, p. 245, v.1), Rodrigo morreu lutando.

Por volta de 1833 chegam alemães em Santa Fé, os Kunz e os Schultz. Era gente de costumes diferentes, muito brancos e além de tudo eram protestantes, muito estranhos aos olhos dos santa-fezenses preconceituosos com culturas diferentes. No segundo volume do romance cabe ressaltar a figura estrangeira do Sr. Winter, um médico alemão que veio morar em Santa Fé e, conforme apontamentos de Bordini (1995), ele foi alguém que comparou as civilizações europeia e sul-americana no romance. O Sr. Winter achava aquele povo tão ultrapassado, mas algo prendia-o àquele lugar, certamente a força e resistência daquela gente surpreendia-o.

A medicina, o jornalismo e a advocacia começavam a avançar em Santa Fé, que foi elevada à cidade apenas em 1884. O Sr. Aguinaldo Silva, um baiano, construiu um grande Sobrado na cidade, localizado no terreno que pertencia à família Terra. O Sobrado passa a

ganhar destaque como um personagem, e convém considerá-lo como um símbolo de “[...] aconchego, tradição e fortaleza [...]” (BORDINI, 1995, p. 133). Alguém de fora do Continente mexeu com o ego da família Amaral.

Luzia Silva, neta de Aguinaldo Silva, é talvez a personagem mais enigmática do romance, bastante culta, tocava cítara e, na verdade, não gostava de morar ali. É possível assemelhar algumas características à personagem Capitu da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e, assim como a personagem machadiana, Luzia é uma mulher de personalidade forte que carrega mistérios num olhar profundo e inquietante. O capítulo que insere esta personagem no enredo chama-se *Teiniaguá*, uma referência à lenda de uma bela jovem bruxa moura que o diabo transformou numa lagartixa, cuja cabeça consistia numa pedra preciosa de brilho muito forte e que desgraçava a vida dos homens. O imaginário popular está presente na obra a partir desta associação, iterando assim uma das características da estética moderna ao trazer à tona itens da crença popular. A teiniaguá desgraçou a vida de Bolívar Cambará, filho de Bibiana, que morreu logo após o nascimento de Licurgo, único filho do casal. Aparentemente o rapaz não estava mais lúcido e deixou-se morrer em guerra como o pai.

Após a morte de Bolívar, Bibiana e Luzia guerreavam silenciosas naquele imenso Sobrado, enquanto lá fora transcorria a Guerra do Paraguai. Luzia adoeceu e Bibiana, enfim, tomou conta do que já era dela, como dito pelo Sr. Winter ao Florêncio, sobrinho de Bibiana: “Vosmecê está enganado se pensa que sua tia se revelou uma mulher má. Ela é [...] prática. Não só recuperou as terras de seu pai, [...] também garantiu o futuro do neto [...]” (VERISSIMO, 2015, p. 196, v.2), de uma forma pacienciosa e estratégica Bibiana agia, assim como os homens nas revoluções. Licurgo cresceu com as letras mas também aprendendo a se comportar como o típico gaúcho, o Sr. Winter ensinou-lhe sobre o mundo e o capataz do Angico, o velho Fandango, ensinava-o a domar cavalo, percorrer as invernadas e se comportar como “homem”. Licurgo era republicano e seguidor de Júlio de Castilhos, tinha bom coração como o avô, foi ele o primeiro da cidade a dar carta de manumissão aos escravos, porém, como o avô, gostava de sair com as chinocas, até que uma delas tornou-se amante: a Ismália, uma segunda Luzia Silva, outra teiniaguá, a que encanta e desgraça a vida dos homens? certamente.

Nessa época via-se o aparecimento dos imigrantes italianos criando povoados perto de Santa Fé. Até o novo vigário da cidade é italiano e surpreendente é o posicionamento deste, não

se abala pelo protestantismo e tem uma visão de que no desenvolvimento da cidade há espaço para todo mundo. Santa Fé abre-se para transformações, o espaço de cultura única começa integrar outras nacionalidades e o linguajar local fica imerso também por alemão e italiano, apesar da resistência local.

O encontro das narrativas chega no fim do romance quando o Sobrado é cercado pelos maragatos. Licurgo recusou-se a estender bandeira branca, mesmo com a morte da filha recém nascida, com o adoecimento da mulher e a situação precária de comida e água naqueles dias. Era orgulhoso como os homens daquela terra e muito teimoso como o bisavô Pedro Terra. Chaves (1985) nos traz que “Erico Verissimo manteve o modelo na estirpe do Capitão Rodrigo. São homens [...] que conduzem as guerras; podem estar em pleno combate no campo aberto ou, como Licurgo Cambará, defendendo o Sobrado [...]” (CHAVES, 1985, p. 24). No andar de cima do Sobrado, Bibiana, no auge dos 90 anos, relembra do passado, das guerras, do Capitão Rodrigo e da avó Ana Terra e lá fora está ventando como nunca, anunciando o fim da de mais uma guerra e a morte do sobrinho Florêncio Terra.

O Continente é o espaço de Ana Terra e do Capitão Rodrigo “é, pois, uma região: O Rio Grande do Sul; e, na transfiguração operada pelo autor, o espaço e o tempo mítico das personagens que o simbolizam” (CHAVES, 1985, p.16). Dentro de um cenário fictício, Erico elenca símbolos gaúchos para compor uma trajetória de guerras, rivalidades políticas, disputas territoriais, defesa da cultura, desenvolvimento social, campeirismo, sucessões familiares, entre outros elementos, condicionados pelo ambiente e manejados pela ação humana, ora passiva ora ativa mas sempre ligada ao ventre da terra. A terra está entre o tempo e o vento, portanto, nada melhor do que nomear a família de maior destaque no romance com o sobrenome Terra. Em *O Continente* constata-se que o elemento terra é o elo das famílias, evocadas pelo desejo de pertencimento a um espaço que o tempo não destrói, apenas altera as condições.

3. Aspectos sociais na literatura

Uma miscelânea de línguas como: espanhol, indígena, português, alemão e italiano são misturados no vocabulário do romance. Erico Verissimo traz o vocabulário regional em sentenças como: “Era com uma certa volúpia que parava rodeio, curava bicheiras, marcava o

gado. Era voz geral que o próprio Ricardo gostava de sangrar as reses para carnear [...]” (VERISSIMO, 2015, p. 170, v.1) e em: “O vaqueano cozinhou arroz com charque, que ambos comeram em silêncio, e depois preparou um chimarrão, de que o médico teve de participar, para não ofender o companheiro. Dormiram ao relento [...]” (VERISSIMO, 2015, p. 95, v.2), demonstrando, sobretudo, a forte característica cultural da região.

Pedro Missioneiro tinha vocabulário espanhol, como pode ser visto quando contou como foi parar na localidade da família Terra: “[...]o cavalo fugiu, senti odor de água, estava loco de sede vim de rasto até a beira da sanga. Entonces todo quedou escuro” (VERISSIMO, 2015, p. 114, v.1). As palavras firmes de Maneco Terra relatando como eram as mulheres da cidade: “pra essas éguas da cidade não há cabresto nem palanque” (VERISSIMO, 2015, p. 124, v.1) é exemplo da língua falada pelos populares do Continente. “Aceita um amargo ou uma guampa de leite?” (VERISSIMO, 2015, p. 370, v.1), é uma enunciação que pode ser vista na obra *O Continente* de forma que identifica um pouco da linguagem utilizada pelos personagens e também o modo hospitaleiro como tratam os visitantes e estrangeiros que aportam na vila de Santa Fé. Capitão Rodrigo também mostra a força do palavreado gaúcho: “Me criei guaxo” (VERISSIMO, 2015, p. 247, v.1), também quando nega-se à confissão católica: “Se eu me confessasse e não morresse, ia ficar com uma vergonha danada de ter me entregado só por medo da morte. Todo mundo ia dizer que afrouxei o garrão, e isso, amigo, era o diabo...” (VERISSIMO, 2015, p.288, v.1) e quando mostra-se dominante no casamento: “Me frita uma linguiça que eu já volto. Até logo minha prenda” (VERISSIMO, 2015, p.358, v.1).

Em obras literárias podem ser encontradas dimensões sociais aparentes: a linguagem, os costumes, modas, manifestações grupais e referências a lugares, no entanto, um assunto ao ser abordado se envolve por condições que necessitam de compreensão para entranhar-se em sentidos. A literatura constitui-se e caracteriza-se por meio do entrelaçamento de fatores sociais, considerar esses fatores na formação da estrutura da obra é decisivo para analisá-la, não obstante, é insuficiente comparar uma obra com a realidade exterior para entendê-la, porque isso seria apenas simplificá-la. Pelos apontamentos de Candido (2002), as relações sociais na composição de toda a obra mediante expressiva análise leva em conta

o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da

própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo (CANDIDO, 2002, p.7).

A mestiçagem brasileira foi ignorada nas obras literárias por muito tempo e Erico traz à tona essa diversidade, além de que *O Continente* realça o folclore e a etnografia em constante movimento entre a arte e a sociedade, com influências recíprocas. A teiniaguá e o negrinho do pastoreio são exemplos de crenças populares trazidas para a estética da obra. No entanto, convém apontar que as preferências pessoais predominam na verdadeira obra de arte sobre os elementos sociais.

Autores como Erico Verissimo assimilaram aspectos da psicanálise e também “[...] plasmaram um tipo ao mesmo tempo local e universal de expressão, reencontrando a influência europeia por um mergulho no detalhe brasileiro” (CANDIDO, 2002, p. 121). Entre os aspectos característicos da criação, referindo-se a Erico Verissimo, está a vida difícil nas cidades em transformação, em que o problema prepondera sobre os personagens. Temas como o destino do homem integram a dialética do universal e do particular. Na obra do romancista a “[...] literatura só ultrapassou o regionalismo por distinguir o universal no particular” (CHAVES, 1985, p. 28), ou seja, o romance ultrapassou as fronteiras do Rio Grande do Sul por problematizar questões comuns ao ser humano que independe do espaço para existir, tornando-se universal.

Segundo Chaves (1976), os romances no Brasil, durante a década de 1930, são romances sociais, uns mais outros menos intensos nesse aspecto para reconhecer o espaço brasileiro por incorporação de características, aceitação de falas regionais e panoramas políticos. Segundo Candido (2002), e considerando a amplitude de ideias em movimento, é notável o interesse pela investigação histórica-sociológica. Cabe destacar que, como pano de fundo da trajetória dos personagens de *O Continente*, estão as guerras e revoluções, como a Guerra dos Farrapos, Guerra contra Rosas, Guerra do Paraguai e Revolução Federalista e vários dos personagens participam dos conflitos. Porém, os acontecimentos históricos não tomam conta da ação, Segundo Zilberman (2010) quando é preciso explicar o contexto, o autor preocupa-se em inserir notícias de jornal, páginas de almanaques e cartas trocadas entre personagens, a escravidão e o início do abolicionismo também são temas do romance. O autor, então, põe em primeiro plano o destino dos personagens, ou seja, evidencia questões inerentes à vida e à morte, à força e à fraqueza e às paixões e às aflições das pessoas.

4. Inspirações e criação literária de Erico Verissimo

Erico Verissimo é considerado um autor realista que integra o movimento literário brasileiro a partir do século XX, especialmente do Modernismo da década de 1930. O romancista utiliza a estética realista para “[...] conciliar a saída para o irreal [...] com a responsabilidade de aderir ao real [...]” (BORDINI, 1995, p.27) numa representação ficcional da vida do homem e também da história. O autor buscou referência para apoiar sua visão na mimese grega, penetrando na ideia da captação dos fatos pelos sentidos.

Segundo Bordini (1995), o romancista gaúcho busca de Samuel Ichiye Hayakawa, semanticista norte-americano, sua fonte sobre concepção de linguagem enquanto simbolismo, sendo que nas definições do norte-americano o símbolo é algo próprio do homem que torna possíveis os empreendimentos humanos da linguagem dependentes, atravessando os tempos e as civilizações. Erico não separa a linguagem da prática social, assim, a semântica é fundamental para compreender o que as palavras podem fazer “[...] a favor ou contra a humanidade” (BORDINI, 1995, p.31), não obstante, as palavras possuem sentido fora delas e por consequência, Bordini (1995) aponta a desconfiança do autor na autossuficiência da linguagem.

É forte a presença do existencialismo nas obras de Erico. Essa abordagem sente especialmente os problemas do Ser perante as exigências que o tempo e as paixões acometem as pessoas. Ser fiel à imagem da vida que os homens levam para “[...] suportar a consciência da finitude e a angústia existencial que o nada suscita, estaria a função da linguagem na literatura para Erico” (BORDINI, 1995, p. 33-34). Escrever é ater-se ao que deve ser verdadeiramente exposto e assim

Erico não abandona sua convicção de que o repertório e as estratégias envolvidos no fato literário são pedaços de vida, que antes de serem a obra já estiveram em outras mãos, estão impregnados da experiência humana e não devem ser traídos pelo escritor (BORDINI, 1995, p. 33).

Como narrador realista, o romancista “sabe que, se o pampa possui um mistério, também possui uma história. [...] os campos abertos não surgem como um ponto de fuga mas como o

espaço da memória [...]” (CHAVES, 1985, p. 10). Preocupando-se com as memórias, como aliados na interpretação do passado teve como fonte de pesquisa diversos relatos de viajantes que percorriam o Sul do Brasil, no século XIX. Erico simplesmente definia-se como um contador de histórias e então para contá-las não omitia os acontecimentos e não os disfarçava. Há a “[...] existência de criaturas fictícias mas nem por isso menos verdadeiras” (CHAVES, 1990, p. 66), os personagens metaforizam tipos humanos historicamente constituídos.

O romancista tinha grande envolvimento psicológico nos romances, sentindo em suas entranhas a criação e o desenrolar dos fatos. O autor elege o inconsciente como elemento essencial da criação, concebido para ele como o depósito das experiências, vivências e também intenções, implicando num trabalho quase psicanalítico a fim de trazer o que está no depósito (BORDINI, 1995). Como lhe interessava questões da psicanálise tinha em sua biblioteca obras de Freud para o que desejava conhecer em maior profundidade: o homem “[...] em seus piores ou melhores momentos [...]” (MENECHINI, 1990, p. 59). Schüller (1972) também completa: “o esforço de redescobrir o passado coincide com a técnica psicanalítica de Freud, que consiste em trazer à luz da consciência experiências submersas nas águas sombrias do inconsciente” (SCHÜLER, 1972, p. 161). É uma sinfonia entre o inconsciente e o consciente, como o particular e o universal.

Erico não via próximo de si elementos que pudessem proporcionar base para a trilogia *O Tempo e o Vento* porque não lhe haviam transmitido boas imagens do Estado do Rio Grande do Sul nos livros escolares, e também não presenciava “[...] densidade psicológica [...]” (BORDINI, 1995, p. 125) em parentes e conhecidos que lhe fornecessem a inspiração literária. Refletindo os acontecimentos passados e presentes, reconheceu que havia muita coisa fascinante quando observou que a gente do Rio Grande do Sul era bastante diversa e, de fato, examinou a história com outros olhos. Desta forma, “[...] o reconhecimento de que havia matéria romanesca no povo rio-grandense é atribuída a uma elaboração do inconsciente [...]” (BORDINI, 1995, p. 126), aquele depósito de vivências, experiências e intenções.

Segundo Zilberman (2010), o romancista tinha posicionamento independente, desagradando a muitos, nunca simpatizou com o partido comunista e também manifestava aversão ao fascismo e ao nazismo, além de não seguir a cartilha dos católicos. Quando Erico começou a redigir *O Continente*, o Brasil saía de uma ditadura,

Poucas nações, como Portugal e Espanha, na Europa, e Argentina, na América do Sul, mantiveram regimes autoritários [...]. O sentimento de vitória da democracia deve ter entusiasmado o romancista gaúcho, que se dispôs a narrar o penoso percurso dessa forma de governo no Rio Grande do Sul (ZILBERMAN, 2010, p.150).

O autor era defensor das liberdades de cada um e contra as ditaduras que se instauraram no País. Contudo, “[...] Verissimo duvidava da perduração da democracia no Brasil, o que deu ensejo para que ele tivesse em *O Tempo e o Vento* uma concepção cíclica da história” (SURO, 1985, p.150), havia chances de a ditadura voltar a governar o País, o que de fato aconteceu, até mesmo depois da morte de Erico. Entre 1930 e 1945 o Brasil teve alternância entre democracias e ditaduras e isto de certa forma refletiu na obra, há evidências de que o autor, por mais que projetasse o romance *O Continente* desde 1939, só conseguiu realmente escrevê-lo após o fim do Estado Novo, em 1945. O término de uma era política foi o início concreto de uma obra.

5. O tempo e o vento: sentidos, correlações e subjetividades

O tempo e o vento são significativos do início ao fim do romance, as gerações agem e repetem ações no tempo e o vento faz-se presente nos acontecimentos. Muito há nas entrelinhas da epígrafe do romance que dá indícios à trajetória cíclica da obra:

Uma geração vai, e outra geração vem; porém a terra para sempre permanece. E nasce o sol, e põe-se o sol, e volta ao seu lugar donde nasceu. O vento vai para o sul, e faz o seu giro para o norte; continuamente vai girando o vento, e volta fazendo seus circuitos (ECCLESIASTES I, 4-6, apud VERISSIMO, 2015, p. 9, v. 1).

A epígrafe enfatiza o passar das gerações e a permanência de elementos da natureza, como a terra, o sol e o vento. Há como elementos de permanência também alguns objetos, construções, caráter de personagens e os mitos porque, na verdade, o tempo não acaba com tudo, o punhal do Pedro Missioneiro e a tesoura de Ana Terra, por exemplo, são objetos permanentes e a teimosia dos Terra também.

Entre alguns conceitos e utilizações sintáticas, segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2010), tempo é a sucessão dos anos, dos dias, das horas, envolvendo a noção de passado, presente e futuro; é uma época; um momento apropriado para que algo se realize ou mesmo “certo período, visto do ângulo daquele que fala, com quem se

fala, ou de quem se fala [...]” (FERREIRA, 2010, p. 2020). O tempo no romance é pulsante, intercalam-se conflitos, dramaticidade e momentos de pausas e ou esperas. Assim como definido pelo dicionário, Erico vê o tempo pelo próprio ângulo, falando sobre pessoas de um determinado tempo valendo-se das próprias percepções, intuições e experiências para compor um trabalho em que

a linearidade do tempo natural e a planearidade do espaço físico são desafiadas constantemente pela voz narrativa, que as inverte, recorta e atravessa, retrocede e avança, detém-se, penetra consciências individuais e coletivas, retorna e se acelera, compondo um mosaico dinâmico da formação histórica do Rio Grande (BORDINI, 2004, p.52).

Suro (1985) menciona que o tempo histórico no romance é oriundo de uma estrutura cíclico-mítica baseada na natureza, o que faz com que as coisas se repitam entre as gerações, de uma época à outra. O que se constrói é uma narrativa que conversa com o aspecto mítico e histórico concomitantemente. Também, conforme Bordini (1995), o romancista preocupou-se em compreender filosoficamente a natureza e o significado do tempo e, por isso, o tempo psicológico lhe afligiu, preferiu o tempo guardado na mente em detrimento daquele registrado pelos historiadores, não utilizando muito a pesquisa histórica, afirmou ser mais intuitivo.

Segundo Schüller (1972), o tempo em que romancista leva para narrar o que ocorre no Sobrado entre 24 e 27 de junho de 1895 é o mesmo que leva para narrar 150 anos de acontecimentos nos demais capítulos. Nos capítulos de *O Sobrado* é focada a análise dos sentimentos dos personagens e nos demais as ações são mais rápidas, a exemplo do dia em que Bibiana e Rodrigo se casam. Nas formas narrativas mais intensas ou menos intensas não há omissão dos problemas, desafios, dores e angústias, seja dentro das guerras ou fora delas, existindo assim um efeito “[...] que permanece igual em todos os períodos históricos e essa é a base filosófica do pessimismo verissiano nesta obra” (SURO, 1985, p. 153-154), tudo sempre volta, é a mesma coisa.

O elemento mítico aparece muitas vezes na narrativa. No início do romance há a imagem dos Setes Povos das Missões como mãe do Rio Grande do Sul no capítulo chamado *A fonte*. Neste capítulo está a origem da narrativa sugerindo episódios cercados por eventos divinos, explicações sagradas, heróis e lendas “e, como é próprio ao mito, o tempo das origens pode ser recuperado através da repetição ritualística da ação dos ancestrais” (ZILBERMAN, 2004, p.43).

Para exemplo de repetição ritualística cita-se o punhal de Pedro Missioneiro, que pertenceu ao Padre Alonzo e depois é entregue ao filho Pedro Terra, e a tesoura utilizada nos partos pela mãe de Ana Terra, D. Henriqueta, que passou às mãos da filha. No entanto, segundo Schüler (1972), os personagens não buscavam o passado, pois lá continha as experiências que não foram boas, especialmente em se tratando de guerras e violência. Juvenal Terra manuseava o punhal herdado do avô sem consciência do que este objeto representou no passado e também não se interessou por saber.

Os traços hereditários transmitidos aos filhos e demais descendentes do romance são bastante evidentes e até os nomes próprios assinalam que as gerações “[...] repetem as anteriores [...] Bibiana duplica a avó não apenas por se assemelhar a ela, mas por portar seu nome em duplicata: [...] também é Ana e é Ana duas vezes” (ZILBERMAN, 2004, p.43). Nesse sentido, verifica-se que a história é circular, porque as ações modernas se assemelham às do passado. Erico foi determinado no modo mítico de falar sobre a realidade, traços dos personagens permanecem do início ao fim, em que os indivíduos são vitimados pela natureza porque as características foram herdadas.

Ele que estava lá de alguma maneira, especialmente para Ana e para Bibiana Terra, o Vento é como um personagem que frequentemente aparecia para visitá-las. Paul Teyssier (1995, apud BORDINI; ZILBERMAN, 2004) opina sobre a presença do vento no romance entendendo-o como uma metáfora, é como se tivesse uma voz assustadora,

O que o vento exprime é o mistério, o medo, a asfixia, a morte. Mas o Vento é também a voz do Tempo, esse tempo que não para de passar, esse tempo das longas esperas nas solidões desse fim do mundo. [...] o Vento é a expressão dessa dor de viver que a condição temporal do homem ocasiona. (TEYSSIER, 1995, p. 390, apud BORDINI; ZILBERMAN, 2004, p. 17).

Como uso simbólico, o vento “[...] forma antítese com o tempo. Enquanto passa o tempo, permanece o vento. O vento se une às experiências dos personagens” (SCHÜLER, 1972, p. 164). Várias sentenças são narradas com a presença do vento quando um episódio anormal acontece, como: “[...] conversava com o vento que carregava suas palavras para longe” (VERISSIMO, 2015, p. 333), Pedro Terra quando soube da aventura amorosa do genro, e em “[...] as duas mulheres ficaram escutando o uivar do vento” (VERISSIMO, 2015, p. 335), Bibiana Terra e a mãe, quando a pequena Anita morreu. Com base nas sentenças proferidas

pelos personagens e as narradas pelo autor, conclui-se que o vento aparece para abalar as estruturas da vida pacata dos personagens, é ele o anunciante que traz algo para desorientar a rotina. No entanto, as surpresas passam e tudo volta ao “normal”, até que o próximo minuíano apareça. Para Schüler (1972) a conclusão é melancólica porque

Os empreendimentos, sofrimentos, anseios do homem são vaidades. A história se apaga. Antes do início e depois do fim sopra o vento, o vento e nada mais. O nada situa-se em ambos os extremos da história. Os acontecimentos humanos que se ligam ao tempo não se beneficiam da perpetuidade dele. O vento não preserva os sentimentos que se prendem a ele. Sopra indiferente a tudo. (SCHÜLER, 1972, p.165).

O vento é um elemento natural e no dicionário significa o ar em movimento; ar, atmosfera; influência; embora também signifique “coisa vã, fugaz, efêmera, vaidade” (FERREIRA, 2010, p. 2142). Na verdade, é certo que o vento passa e é fugaz, mas ele retorna sempre, dir-se-ia que o que passa e o que é vaidade são as coisas associadas a ele. Concordando com o texto de Ecclesiastes, Tapado (1996) conclui: “Pois bem, tudo é vaidade e correr atrás do vento!” (TAPADO, 1996, s.p.). O texto bíblico caracteriza a trajetória familiar, é como se fosse uma simplificação do dia e da noite de todas as jornadas vividas pelas famílias, portanto, tem relação com o objetivo de se transpor a ideia de ciclo na narrativa. De fato, a epígrafe expõe a jornada de trabalho de que a humanidade é fadada, trabalha-se de sol a sol, mas tudo é vaidade e tudo é passageiro, porque todos terão o mesmo destino: todos morrerão e, sendo assim, o homem tem de seguir algo que lhe dê sentido à existência: agarrar-se à crença em Deus.

Apesar dos moldes pessimistas da narrativa, se todas as coisas passam também as más distanciam-se e resta a força de um povo e o franco desejo de pertencimento a uma família e a um Continente.

6. Conclusões

Romance de formação, modernista, intimista, mítico, saga familiar, romance histórico, epopeia, neorealismo, neossimbolismo, romance social, enfim, uma infinidade de abordagens podem ser atribuídas ao romance que, a partir da liberdade expressa e defendida por Erico Verissimo, faz surgir uma outra liberdade: a da interpretação do leitor. Assim, este artigo atingiu

os objetivos ao perceber sentidos do romance *O Continente* em meio à história, às relações entre as gerações e à linguagem utilizada por Erico. Observa-se o cunho social de busca da origem rio-grandense que atravessa as fronteiras para tornar-se universal na dialética permanente com o particular.

O contexto do romance remonta às guerras e lutas territoriais a partir de 1745 e o fato de o autor não ser partidário de estereótipos, censuras, tampouco sensacionalismo, fomentou uma liberdade de criação para abordar o desenvolvimento de uma sociedade e da condição humana nos seus piores e melhores momentos. As referências intelectuais de Erico, além de literárias são interdisciplinares, o gosto pela psicanálise interessou o autor pelas questões que afligem as pessoas, sem mascará-las, dizer que o machismo existe ou que a sina da mulher é esperar os familiares que foram à guerra é transcrita com uma linguagem bastante clara, mas não menos estratégica e carregada de sentidos.

O Continente tem muita informação sobre história e cultura gaúcha, a linguagem local utilizada nas falas dos personagens e também com efeito nas narrações do autor vai sendo afetada pela imigração e emigração na região. O que dizer dos italianos, castelhanos, alemães em Santa Fé? O universal chega no particular cada vez mais, o que se exemplifica também pela grande diversidade religiosa presente atualmente no Rio Grande do Sul.

Quanto ao aspecto metafórico para falar sobre o tempo e o vento, como objeto de análise do artigo, pode-se dizer que as famílias perpetuam-se pelo tempo, as gerações carregam heranças de frustrações e ou conquistas, mas é como se nada mudasse porque estão fadadas ao ciclo, aos movimentos de idas e vindas. É assim natural uma ventania antes da tempestade: o vento avisa que vem chuva e, no romance, ele avisa que vem problema e depois de passar a tempestade tudo volta ao normal porque o vento avisa que assim será, nada se preserva. Um lugar de forte ventania é o cemitério, porque venta tanto no cemitério? não há barreiras grandes, é um local afastado, é onde os empreendimentos das pessoas que morreram não fazem mais sentido, onde não há preservação das tais vaidades.

Poder-se-ia dizer que o romance teria sentido em acabar na trajetória da primeira geração já que se fala de ciclo, no entanto, é inegável o desenvolvimento social e o aprendizado que a humanidade alcança para melhorar as condições de vida que só o tempo proporciona.

Por fim, este é um romance amplo a ser explorado e a trilogia *O Tempo e o Vento* pode favorecer a reflexão da literatura como meio de conhecimento cultural e histórico e destaque para a linguagem de um autor à frente do seu tempo, e da qual Schüler (1972, p.175) destaca: “Erico Verissimo faz dos moradores de O Continente cidadãos do nosso tempo”, fazendo com que se reflita sobre o sentido da vida.

Referências

BORDINI, M. G. *Criação literária em Erico Verissimo*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. *O tempo e o vento: história, invenção e metamorfose*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 8 ed. São Paulo: TA Queiroz, 2002.

_____. Erico Verissimo de trinta a setenta. IN: CHAVES, F. L. *O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo*. Porto Alegre: Globo, 1972. p. 40-51.

CHAVES, F. L.; STRELIAEV, L. *A Terra de Erico*. Relatório da Diretoria SAMRIG 1984, 1985.

CHAVES, F. L. *Erico Verissimo: realismo e sociedade*. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. O Compromisso da literatura. IN: BORDINI, M. G. (Org.). *Erico Verissimo: o escritor no tempo*. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 65-68.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZAGA, S. Erico e os modernos. IN: BORDINI, M. G. (Org.). *Erico Verissimo: o escritor no tempo*. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 37-40.

MENEGHINI, L. C. Erico e a psicanálise. IN: BORDINI, M. G. (Org.). *Erico Verissimo: o escritor no tempo*. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 57-60.

SCHÜLER, D. O tempo em “O Continente”. IN: CHAVES, F. L. *O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo*. Porto Alegre: Globo, 1972. p.158-175.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. IN: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Cap. 2. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 maio, 2017.

SURO, J. R. *Erico Veríssimo: história e literatura*. 1. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1985.

TAPADO, R. *Nietzsche na Bíblia*. A Notícia, 1996. Disponível em: <<http://renatotapado.com/artigos/nietzsche-na-biblia> />. Acesso em: 17 junho, 2017.

VERISSIMO, E. *O Tempo e o Vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Parte I: O Continente, v.1.

_____. *O Tempo e o Vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Parte I: O Continente, v.2.

ZILBERMAN, R. Erico Verissimo: artista, intelectual e pensador brasileiro. *Antares: Letras e humanidades*, nº3, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/423>>. Acesso em: 25 maio, 2017.

“¡Es muy difícil! ¡Es muy difícil!” Quando as barreiras linguísticas conduzem à margem: a necessidade de um acolhimento intercultural e de uma formação pedagógica em línguas

“¡Es muy difícil! ¡Es muy difícil!” Cuando las barreras lingüísticas conducen al margen: la necesidad de una acogida intercultural y de una formación pedagógica en lenguas

“¡Es muy difícil! ¡Es muy difícil!” When language barriers lead to the margin: a need of Intercultural Reception and a pedagogical training in languages

Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro²⁴⁵

Dr. Gilvan Müller de Oliveira²⁴⁶

Resumo

As fronteiras são comumente marcadas pelo ir e vir de sujeitos em busca de atrativos, atendimentos, oportunidades e até mesmo moradia. Assim, as pessoas movidas por diferentes motivos transpõem fronteiras frequentemente e, uma vez perpetrado como algo cotidiano, as dificuldades de comunicação são ofuscadas quando está em jogo o emprego de línguas semelhantes, como é o caso da língua portuguesa e da língua espanhola que permeiam a Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Contudo, somente aqueles que precisam se comunicar através de outras línguas compreendem como a falta de conhecimento delas prejudica a interação, principalmente, quando se encontram fora do seu país de origem. Diante disso, objetiva-se refletir sobre a maneira como ocorre a recepção e alocação de estudantes estrangeiros nas instituições de ensino municipal de Foz do Iguaçu, no Ensino Fundamental I, cuja língua materna não é o português, e se há ou não a necessidade de uma educação em línguas com foco no ensino de segunda língua. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores que já tiveram ou têm alunos estrangeiros e com a equipe pedagógica das escolas, procurando refletir sobre as práticas pedagógicas empregadas ou que contribuiriam de maneira mais adequada quando em contato com crianças estrangeiras falantes de outras línguas. Desse modo, empregam-se pressupostos teóricos concernentes às Políticas Linguísticas (OLIVEIRA, 2013; VON BORSTEL, 2013, OLIVEIRA e SILVA, 2-17), Acolhimento Intercultural e Ensino de Línguas (RIBEIRO, 2018), e Ensino de Línguas para crianças (FERREIRA, 2013; FERREIRA e SANTOS, 2010).

Palavras-Chave: Acolhimento Intercultural, Barreiras Linguísticas, Políticas linguísticas, Segunda Língua, Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

Resumen

²⁴⁵ Pós-doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; Ciclo Comum de Estudos; simone.ribeiro@unila.edu.br

²⁴⁶ Professor Orientador da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Brasil. Coordenador Geral da Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo; gimioliz@gmail.com

Artigos Completos

Las fronteras son comúnmente marcadas por el ir y venir de sujetos en busca de atractivos, atenciones, oportunidades e incluso vivienda. Así que las personas movidas por diferentes razones cruzan las fronteras a menudo y, una vez cometida como algo cotidiano, las dificultades de comunicación se ven opacadas cuando está involucrado el uso de un lenguaje similar, como el portugués y el español que permean la Triple Frontera Brasil, Paraguay y Argentina. Sin embargo, sólo aquellos que necesitan comunicarse a través de otras lenguas comprenden cómo la falta de conocimiento de ellas perjudica la interacción, principalmente, cuando se encuentran fuera de su país de origen. Por lo tanto, el objetivo es reflexionar sobre la forma en que está la recepción y asignación de estudiantes extranjeros en las instituciones educativas municipales de Foz de Iguazú, en la escuela primaria, cuya lengua materna no es el portugués, y si hay o no la necesidad una educación en lenguas que se centra en la enseñanza de segunda. Para ello, se realizó entrevistas con profesores que ya tuvieron o tienen alumnos extranjeros y con el equipo pedagógico de las escuelas, buscando reflexionar sobre las prácticas pedagógicas empleadas o que contribuirían de manera más adecuada cuando en contacto con niños extranjeros hablantes de otras lenguas. En este sentido, se emplean teóricos concernientes a las Políticas Lingüísticas (OLIVEIRA, 2013, VON BORSTEL, 2013, OLIVEIRA y SILVA, 2-17), Acogida Intercultural y Enseñanza de Lenguas (RIBEIRO, 2018), y la enseñanza de lenguas para niños (FERREIRA, 2013, FERREIRA y SANTOS, 2010).

Palabras clave: Acogida Intercultural, Barreras lingüísticas, Políticas lingüísticas, Segunda Lengua, Tríplice Frontera Brasil, Paraguay y Argentina;

Abstract

Borders are commonly marked by the coming and going of subjects in search of attractions, services, opportunities and even housing. Therefore, people moved for different reasons, often cross borders and once perpetrated as something daily, the difficulties of communication are overshadowed when the use of a similar language is involved, such as Portuguese and Spanish language, that overstep the Triple Frontier Brazil, Paraguay and Argentina. However, only those who need to communicate through other languages understand how their lack of knowledge harms the interaction, especially when they are outside their home country. Therefore, the objective is to reflect on the reception and allocation of foreign students in the municipal education institutions of Foz do Iguaçu in the Elementary School, whose mother tongue is not Portuguese and whether or not there is a need of language education focused on second language teaching. To carry out it, interviews were conducted with teachers who already had or have foreign students and with the pedagogical team of the schools, trying to reflect on the pedagogical practices employed, or that would contribute in a more appropriate way, when in contact with foreign children speakers of other languages. Thus, theoretical assumptions concerning Linguistic Policies are used (OLIVEIRA, 2013; VON BORSTEL, 2013, OLIVEIRA e SILVA, 2-17), Intercultural Reception and language teaching (RIBEIRO, 2018), and Language teaching for children (FERREIRA, 2013, FERREIRA and SANTOS, 2010).

Keywords: Intercultural Reception, Language barriers, Linguistic Policies, Second language, Triple Frontier Brazil, Paraguay and Argentina.

1. Introdução

A cartografia dos territórios tem demonstrado que os limites e definições dos espaços físicos se estabelecem e se definem em diversos âmbitos, sejam políticos, históricos, ou geográficos. Diante disso, a fronteira, que sempre esteve marcada por conflitos e disputas de terras, serve como um demarcador territorial, sendo vista e considerada como o início e/ou o fim de uma região, onde inicia e termina uma nação, um estado, um município, um domínio político.

A fronteira ademais de um marcador físico, retrata e sugere identidades e, ao mesmo tempo em que define os sujeitos que nela transitam igualmente os diferencia. Isso ocorre porque no espaço fronteiriço se chocam culturas que em contato e em conflito se transformam e se reconstróem. Assim, ao transpor fronteiras os sujeitos levam e trazem consigo histórias de vida, modos de viver diferenciados e até mesmo línguas diferentes, pois “o movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas” (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 133).

Deste modo, em panoramas transfronteiriços, como é o caso da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, inserida na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, verifica-se que, em virtude de um considerável fluxo comercial, turístico e imigratório, a presença e o contato com estrangeiros são práticas cotidianas e corriqueiras. São situações as mais diversas e variadas que possibilitam e condicionam enunciados multilíngues, destacando a diversidade linguística que mosaica o viver neste cenário fronteiriço.

Portanto, a fronteira é marcada pelo constante ir e vir de sujeitos que passam a vivenciar outras experiências, culturas, costumes e, no caso de fronteiras internacionais, outros idiomas, como é o caso do Brasil que faz divisa, em sua maior parte, com países cuja Língua Oficial é a Língua Espanhola, a exceção de Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

Embora as línguas portuguesa e espanhola tenham a sua origem na raiz latina, há costumes, culturas e usos linguísticos diversificados. Essa diversidade linguístico-cultural fronteiriça por si já sugere abordagens e planejamentos de cunho político linguístico voltados e focados na interculturalidade e no multilinguismo, com vistas a integração entre as nações, uma vez que “grande parte dos imigrantes que chegam ao país de acolhimento possui pouco ou nenhum domínio da(s) língua(s) oficiali(s)” (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 135). Situação que dificulta a comunicação e impõe barreiras linguísticas que acabam por infringir direitos constituídos.

Diante disso, objetivando analisar a realidade educacional iguaçuense e como ocorre a recepção, a alocação e o ensino de português para estudantes imigrantes, foca-se o presente estudo nas instituições de ensino municipal, Ensino Fundamental I, procurando refletir sobre a necessidade ou não de um acolhimento intercultural e de uma formação docente em línguas que atenda a demanda desses alunos.

Para tanto, foram realizadas 19 entrevistas, em 11 escolas municipais iguaçuenses, com professores que já tiveram ou têm alunos imigrantes/estrangeiros e com representantes das equipes pedagógicas, procurando refletir sobre as práticas pedagógicas empregadas quando em contato com crianças imigrantes falantes, especialmente, de Espanhol Língua Materna.

Sob esta perspectiva de ensino de línguas valoriza-se um ensino e um aprendizado plurilíngue que considera tanto a abordagem sociolinguística de ensino e aprendizagem de Língua Materna, como também de Segunda Língua. Dessa forma, espera-se contribuir ainda para que os sujeitos envolvidos percebam e reflitam que, por meio de uma Educação em Línguas é possível propiciar “ganhos sociais para as pessoas e melhorar sua qualidade de vida” (MOITA LOPES, 2006, p. 41).

Para tanto, na seção dois são discutidos alguns pressupostos do percurso metodológico, a construção do roteiro de entrevista semiestruturada e a definição dos participantes da pesquisa. Já a seção três foi elaborada de maneira que a fundamentação teórica dialogasse com às percepções dos Entrevistados sobre o acolhimento e alfabetização de crianças imigrantes. Para tanto, refletiu-se, primeiramente, a respeito da conversão da documentação escolar e da aplicação de avaliações diagnósticas, para na sequência discorrer sobre a metodologia de ensino da Língua Portuguesa vigente nas escolas municipais iguaçuenses.

2. Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa de natureza aplicada realizou-se uma investigação *in loco* com o intuito de coletar dados a partir da observação, da elaboração e da aplicação de uma entrevista semiestruturada que foi gravada e transcrita. Por conseguinte, o estudo se ajusta em análises qualitativas e quantitativas que foram obtidas através de inter-relações com a cultura local e estrangeira, a partir da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa, haja vista o contexto de contato linguístico propiciado pela Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Deste modo, definiu-se como campo de investigação a cidade de Foz do Iguaçu, localizada nessa região tri nacional, que conta com 51 instituições de ensino municipais, no que diz respeito ao Ensino Fundamental I.

Nesta primeira etapa da pesquisa foram realizadas 19 (dezenove) entrevistas com representantes das equipes pedagógicas e com os professores que têm ou já tiveram alunos

estrangeiros, principalmente hispano falantes, de 11 escolas. O roteiro de entrevista semiestruturado foi elaborado com base em 4 campos: A – Dados pessoais e socioculturais; B – Atitudes; C – Didático, pedagógico e curricular; D – Função (escala de bem, regular e mal), e conta com 66 questões. Logo, os parâmetros de seleção dos participantes foram estabelecidos com base em propostas futuras para o ensino de Português como Segunda Língua aos discentes imigrantes, que em 2017 contabilizavam mais de 350 matrículas distribuídas entre o 1º e 5º ano.

Os dados de amostragem foram analisados sob os paradigmas científicos da pesquisa quantitativa e qualitativa, partindo dos pressupostos estabelecidos por Flick (2004), Lüdke e André (1986) e Sandín Esteban (2010), com vistas a refletir sobre a realidade vivenciada pelas instituições de ensino municipal no que tange, principalmente, à presença de alunos hispano falantes e à metodologia de ensino de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, esta pesquisa de campo de aplicada suscita e sugere uma política linguística pensada e elaborada em conjunto com a participação de diversos segmentos da sociedade, haja vista que um estudo nesses moldes terá melhores condições de atender as emergências do próprio grupo a qual se destina. Ou seja, um planejamento bem engajado na esfera da comunidade permite “uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística” (OLIVEIRA, 2013, p. 13)

3. “*Meu Deus, o que a gente fez com essa criança?*”: o contexto de alfabetização de alunos falantes de Espanhol Língua Materna

Em cenários fronteiriços como o iguaçuense evidencia-se, comumente, uma situação de imigração, em que os habitantes dessas regiões transitam entre um país e outro em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho e/ou estudo. Em alguns casos, deslocam-se sozinhos e, em outros, levam e trazem consigo a sua família ou parte dela. Nesta movimentação, adultos e crianças abandonam aquilo que conhecem e do qual fazem parte para adentrarem em um território novo, por vezes desconhecido, e, ao se aventurarem neste, se deparam com uma forma de vida totalmente diferenciada e, às vezes, com línguas e culturas diferentes.

Presentes, mas nem sempre inseridos na nova comunidade, esses imigrantes, principalmente hispano falantes, haja vista a cartografia da América do Sul e, em especial neste estudo, a Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, passam a frequentar os diversos setores da nova sociedade, especialmente, educacionais. Nestes, crianças e adolescentes são matriculados e enquanto aguardam a documentação brasileira frequentam as aulas e são submetidos aos conteúdos e disciplinas presentes nos currículos de ensino brasileiros.

Assim sendo, ao pesquisar sobre a política linguística e educacional do município de Foz do Iguaçu, no que se refere às Línguas de Fronteira (português e espanhol), e o perfil dos professores do Ensino Fundamental I, assim como o perfil dos alunos e da extensão desses quanto à interlocução das Línguas de Fronteira neste município de *fronteira geográfica enunciativa* com Paraguai e a Argentina, procurou-se refletir sobre a importância de uma formação em línguas e de um acolhimento intercultural que atenda a demanda estudantil, pois

discutir esse assunto é importante para que todos possam estar cientes de que estamos em um contexto multicultural e que a escola é um reflexo muito claro de nossa sociedade, buscar entender os desafios que existe dentro das paredes da escola é necessário para que possamos pensar sobre nossos atos e a respeitar as diferenças que existem e como a educação é um direito de todos, trabalhar de forma inclusiva e integradora com todos que ali estão é um caminho que deve ser seguido para que possamos remodelar conceitos e entendimento de sociedade. E discutir sobre assunto, mostrará de uma forma geral *qual é o papel que o profissional professor que atua nessas áreas de fronteira*, o que eles fazem para mediar o que o conhecimento ali com um aluno paraguaio que muitas vezes não entende o que ele fala *quais as ações que esse professor toma para poder melhorar a vida daquele educando com o que ele quer transmitir*. (LIMONGE *et al.* 2016, p. 30 – grifos nossos).

Segundo informações apresentadas por Ribeiro (2018), em 2017, haviam 372 alunos de nacionalidades estrangeiras matriculadas em 41 das 51 escolas municipais iguaçuenses, sendo 315 paraguaias e 31 argentinas. Pode-se inferir a partir desses dados que, de um lado, tanto profissionais da educação quanto alunos brasileiros têm contato com falantes de espanhol e, de outro, que muitas crianças veem “para a escolarização no Brasil sem compreender a língua portuguesa, tornando o processo de alfabetização um entrave, pelo fato dos professores não conseguirem uma comunicação dialógica com estes alunos” (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 36), como exemplifica o Entrevistado 01 ao relatar o caso de uma criança paraguaia que chegou à sua sala chorando e, ao ser questionada, disse: “*¡Es muy difícil! ¡Es muy difícil!*”:

ENTREVISTADO.01 – R: 01

Agora pra ela chegar e falar “es muy difícil”, ela deve ter ouvido muito português também... né, mas ela foi... foi uma experiência assim... *nossa... chocou...* porque eu pensei assim, Meu Deus, *o que a gente fez com essa criança né...* ela viu o quadro cheio e pensou e agora? [...] E agora *e uma criança né... ela já vem do país, onde tudo é diferente, chega já assustada*, aí no primeiro dia de aula se depara com aquele texto e a professora muitas vezes diz assim: vamos [estalando os dedos], rápido... porque as crianças já estão no hábito de fazer rápido, da professora falar... agora ela pensa assim, a professora vai chegar aqui e vai mandar eu fazer rápido, o que que eu vou fazer se eu não estou entendendo nada do que tem ali... né... *nossa eu fiquei chocada... A partir daquele dia toda criança que vem [de outro país] eu já falo pra professora: olha, ela está chegando hoje, um pouquinho de paciência...* né, por causa dessa experiência, *mas até então, toda a criança que chegava nós não tínhamos assim o cuidado de pensar que ela estava vindo de outro país e com outra língua. Era como se fosse assim: é uma obrigação da criança aprender o português...* né. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

O relato do Participante 01 retrata o cotidiano vivenciado nas fronteiras marcado pelo constante ir e vir que, na maioria das vezes, diante da facilidade no fluxo migratório, acaba ofuscando a realidade de quem transita e vivencia o habitar (n)a fronteira, como, por exemplo, o frequentar uma escola e as dificuldades de ser um estrangeiro e de não saber a língua da nova nação de moradia. No caso deste Entrevistado, que há 25 anos alfabetiza crianças, é possível perceber que após passar pela experiência descrita houve uma conscientização da realidade vivenciada pelos discentes imigrantes e, ao se colocar no lugar da aluna, permitiu-se compreender como a mesma se sentia.

Contudo, nem sempre essa é a realidade, Ribeiro (2015), em sua pesquisa de doutorado, deparou-se com situações em que as pessoas não compreendiam como as barreiras linguísticas condicionavam os estrangeiros e os imigrantes à marginalidade e como o simples fato de não dominar a língua portuguesa lhes suprimia oportunidades. Isso ocorria não apenas porque o imigrante não conhecia a língua portuguesa, mas principalmente porque o brasileiro fronteiriço com o Paraguai não conhecia a língua de seus vizinhos.

Situações como as descritas são muito comuns em regiões de fronteira que tratam do par linguístico português e espanhol, pois a similaridade entre essas duas línguas sustenta o estereótipo de línguas fáceis e que não precisam ser ensinadas ou aprendidas, no entanto, “somente os sujeitos que precisam se comunicar por meio desses idiomas compreendem como a falta do conhecimento de um deles prejudica a comunicação e os conduz à margem” (RIBEIRO, 2018, p. 950).

3.1 “Na maioria das vezes é feita uma prova para ver em qual nível estão e colocar eles na turma”: a conversão documental e a inserção de alunos imigrantes nas séries brasileiras

Embora recebam instruções da Secretaria Municipal de Educação quanto à conversão de documentos de alunos imigrantes, cada escola tem autonomia para realizá-la de acordo com os casos que chegam até ela. Deste modo, a alocação desses imigrantes fica condicionada à perspectiva de inserção da instituição a ser frequentada que, geralmente, realiza avaliações diagnósticas para verificar em qual série a criança se encaixa:

ENTREVISTADO.10 – R: 01

Na maioria das vezes é feita uma prova para ver em qual nível estão e colocar eles na turma. (Entrevista em 02/04/2018).

ENTREVISTADO.07 – R: 01

Quando [a criança] vem de fora ela entra na idade da série [correspondente] ou na série que a gente vê que é compatível e *aí a gente vai fazendo avaliação para mudá-la de série*. Não tem uma regulamentação para isso, a escola que faz. (Entrevista em 19/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.01 – R: 02

Olha, quando nós recebemos... a gente pela idade da criança e pelo que ela diz que estudava no Paraguai, nós colocamos numa turma... *Se ela vem no terceiro ano nós colocamos no segundo, mesmo para ela ir se habituando à língua. Se a gente percebe que está acompanhando, aplica uma avaliação na criança e faz a classificação*, mesmo porque... essas crianças vindas do Paraguai, elas vem tudo numa idade assim... bem além da série em que estão, chegam com doze anos no segundo, no terceiro, aí nós fazemos a classificação. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Assim, esse procedimento de avaliação diagnóstica é aplicado tanto quando não há uma documentação exata ou mesmo na ausência de uma, visando, deste modo, classificar o aluno em uma determinada série, como para as crianças que possuem documentação escolar do seu país de origem, seja como forma de verificação ou reclassificação:

ENTREVISTADO.06 – R: 01

É feita uma avaliação para ver em que nível a criança está, a alfabetização, a matemática. *Agora se a criança já trás a documentação e está tudo certinho aí a gente pode fazer só para dar uma confirmada.* Nós que fazemos essa avaliação, a escola tem avaliações diagnósticas da Secretaria e nós também elaboramos de acordo com o planejamento da série. (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.11 – R: 01

Eles vêm com a documentação do país de origem deles e passam por umas provas aqui no Brasil para tentar reclassificar e colocá-los na série adequada para eles poderem acompanhar. Então são avaliações que são feitas... vem da Secretaria de Educação uns modelos e aí eles vão ser adequados aqui, segundo, terceiro ou quarto ano que eles vão entrar. [...] *Cada caso é um caso:* eles vêm do país de origem para o quarto ano, já tem a documentação para o quarto ano, *aí a gente faz uma reclassificação aqui para ver como consegue acompanhar o português, como que ele consegue e tal,* mas ele já está inserido no quarto ano; outros a gente faz a reclassificação para saber em que série que ele vai entrar, Então depende, cada caso é diferente, né? São muito particulares... (Entrevista em 21/03/2018 – grifos nossos).

Como cada caso é considerado em suas particularidades, pode-se dizer que a avaliação diagnóstica serve, ainda, como parâmetro para “medir” o conhecimento linguístico que esses alunos possuem da Língua Portuguesa e, a partir do resultado, verificar se estão aptos ou não a acompanhar determinada série, assim como informaram os Entrevistados 07 e 11. Contudo, são práticas como essa que, na maioria das vezes, contribuem ainda mais para que o imigrante se sinta excluído e marginalizado, pois a língua e a cultura que sempre fizeram parte da sua vida não são consideradas na nação em que agora o mesmo se encontra.

A esse respeito, intensifica-se que as crianças “devem aprender a língua estrangeira [Segunda Língua] a partir do conhecimento que têm da sua língua materna e do que experimentam no seu dia-a-dia (MINUZZO e RIBEIRO, 2018, p. 11)²⁴⁷. Para tanto, são necessárias reflexões nos cursos de formação de professores quanto à “importância da língua materna das crianças na alfabetização” (HORST, 2009, p. 82).

²⁴⁷ Trecho original: “deben aprender la lengua extranjera a partir de los conocimientos que poseen de su lengua materna y a partir de lo vivenciado en su cotidiano” (MINUZZO e RIBEIRO, 2018, p. 11).

3.2 O ensino de Português para falantes de Espanhol Língua Materna: “*pois é... aí depende de cada professor*”

Ribeiro (2015), em sua tese de doutorado desenvolvida no município de Guaíra, Paraná, fronteira com *Salto del Guairá*, Paraguai, ao pesquisar sobre o ensino e a inserção da Língua Espanhola no Ensino Fundamental I constatou também que, embora houvessem discentes imigrantes vindos do Paraguai, não havia uma metodologia de ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua voltada ao acolhimento linguístico e intercultural desses alunos. Segundo a pesquisadora, havia um “despreparo da equipe pedagógica e docente em auxiliar e ensinar esses alunos que não dominam a Língua Portuguesa, uma vez que a sua Língua Materna é outra” (RIBEIRO, 2015, p. 209).

Deste modo, assim como Ribeiro (2015), outros pesquisadores também têm realizado pesquisas que envolvem a alfabetização de crianças falantes de espanhol em regiões fronteiriças, como, por exemplo, Marchesan e Ramos (2014) que tratam do ensino de português como língua estrangeira na fronteira Brasil-Uruguai; Josgrilbert e Boufleur (2012), Limonge *et al.* (2016) e Oliveira e Ribeiro (2016) que discutem a alfabetização de paraguaios na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, assim como o papel do pedagogo frente a multiculturalidade em regiões de fronteira; e Ribeiro (2018) que discute a necessidade de um acolhimento intercultural e de um ensino de português como Língua Adicional para as crianças imigrantes das escolas municipais de Foz do Iguaçu, localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

A presença de pesquisas nesta área demonstra uma preocupação crescente que versa sobre a necessidade de um ensino de Português como Segunda Língua para imigrantes, principalmente, hispano falantes, em regiões de fronteira. Assim, como não há na prática uma metodologia de alfabetização específica para os discentes imigrantes, a aprendizagem fica, de certo modo, comprometida e dependente da iniciativa de cada docente que podem ou não se utilizarem de diferentes métodos “para garantir o ensino-aprendizagem de todos” (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 39). Como pode ser observado na fala do Entrevistado 05:

Artigos Completos

Ela tem que dar aula pra maioria, se a maioria que tá na sala é brasileiro ela tem que dar aula pra maioria, não tem uma lei... Assim... Eu não conheço na LDB uma lei que fale sobre essa... questão da língua... Tem para a inclusão de deficientes auditivos, essa coisa toda, mas assim, pra estrangeiro eu já não conheço... Se tem eu desconheço a lei. O que acontece também muitas vezes a gente não tem nem o professor especializado, teria que ter no município um professor especializado nisso daí, por exemplo, nós temos crianças que pega atestado... atestado de 30 dias. Aí nós temos um professor especializado só pra atender em casa essa criança, mas nesse caso específico... a gente não sabe. (Entrevista em 20/03/2018 – grifos nossos).

É evidente no enunciado do Participante 05 que não há uma formação específica para o trabalho pedagógico com crianças imigrantes ou estrangeiras, mas isso não justifica um ensino voltado para a maioria, uma vez que abordagens como essa não contribuem para a integração entre os discentes, colegas, professores e o ambiente escolar, pois reforçam a marginalidade e comprometem a aprendizagem:

ENTREVISTADO.03 – R: 01

É a mesma metodologia. Você trabalha e o aluno vai ali, coitado, ele vai atrás aos barrancos, vamos dizer assim, né... Se você não... se a família em si também não ajudar... (Entrevista em 29/03/2018 – grifos nossos).

A esse respeito, Oliveira e Ribeiro (2016) esclarecem que

é notável também a fragilidade de alguns professores no sentido de encarar esta realidade, em diálogo com professores alguns afirmaram que não sabem o que fazer pois não sentem-se preparados para receber estas crianças, os mesmos sentem-se de mãos atadas, pelo fato de não terem aprendido como lidar com esta realidade em seus cursos de formação profissional (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 36).

Como nem sempre há uma formação pedagógica que aborda o acolhimento intercultural e/ou um ensino de Português como Segunda Língua voltada aos discentes imigrantes, cuja Língua Materna não é a portuguesa, o processo de alfabetização fica comprometido, pois o docente não tem certeza em como deve proceder e à criança resta ouvir e tentar retirar algum significado das instruções e conteúdos enunciados na escola:

ENTREVISTADO.07 – R: 02

Artigos Completos

A gente não ensina o espanhol. A gente às vezes ouve uma criança [falando espanhol] e o que a gente tenta é falar bem devagar para que ela possa entender. É o que a gente tenta fazer. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Embora se discutam políticas interculturais ou inclusivas nos cursos de Pedagogia e Magistério, nem sempre as formações dão suporte aos docentes em suas práticas pedagógicas, visto que a “inclusão implica o respeito e a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação com vistas na garantia dos direitos humanos” (SANTANA, 2018, p. 84). Assim, ademais de falar mais devagar para ser entendido é preciso ouvir e procurar entender o outro em sua língua ou na tentativa de uso da Segunda Língua, uma vez que

quando há uma interação recíproca, as duas culturas interagem de maneira horizontal e nenhuma delas se coloca acima da outra, pois esta relação implica que haja respeito na heterogeneidade e mesmo que nem sempre as relações vivenciadas na diversidade se deem sem conflitos, estes podem ser deliberados a partir do diálogo e do respeito, ou seja, através da prática da interculturalidade (RIBEIRO, 2017, p. 4).

Portanto, é preciso que a sua língua seja considerada e valorizada no processo de alfabetização, assim como “o contexto em que o aluno vive, sua cultura, sua história e sua identidade” (HORST, 2009, p. 81). Assim, estratégias que envolvem o respeito e a reciprocidade contribuem para uma melhor relação com a linguagem e com o meio em que se está inserido, porém:

ENTREVISTADO.08 – R: 01

Não, a gente fala em português. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

A relação que se tem na fronteira, tanto na interação cotidiana com falantes de outras línguas e nações, como no dia a dia da sala de aula, ainda se dá, por boa parte da comunidade brasileira, de maneira monolíngue, sendo vista por muitos com muita normalidade, como algo corriqueiro. Nesta perspectiva, o processo de aquisição da linguagem por imigrantes não precisa ser revisto, pois sempre existiu e sempre vai existir:

ENTREVISTADO.08 – R: 02

Artigos Completos

Então assim os que são mais desenvolvidos... desde o começo eles escrevem muito errado, misturam bastante, pra falar também, mas como são pequenos, é questão de dias, rapidinho eles se adaptam e eles conseguem, a criança consegue fazer bem essa troca: na escola só fala e escreve em português, em casa só fala em guarani ou em espanhol, e eles conseguem muito bem diferenciar essas duas. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

A partir do exposto pelo Participante 08, pode-se dizer que o processo da aquisição linguística é visto como temporário, como algo que vai se resolver rápido e de modo espontâneo, pois “rapidinho eles se adaptam” (ENTREVISTADO, 08, 2018). Porém, “rejeitar a língua materna de uma criança é rejeitar a própria criança, uma vez que a língua é a expressão de sua identidade e cultura” (HORST, 2009, p. 81). Abster-se e simplesmente aceitar a realidade monolíngue é concordar com o excludente. É aceitar que “os que são mais desenvolvidos” (ENTREVISTADO, 08, 2018), representam um todo e não uma determinada parcela. É encarar o progresso lento e doloroso de aquisição da linguagem como falta de interesse e/ou preguiça de aprender, quando na verdade, dado o contexto enunciativo existente na fronteira, o “papel do pedagogo é valorizar a língua materna dos alunos ‘paraguaios’ que atravessam a linha de fronteira para serem alfabetizados no Brasil, tendo que se adequar a uma nova língua que é o português e ao método utilizado na alfabetização” (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 39).

Portanto, adaptar-se ao grupo não é uma tarefa fácil e precisa da atenção do docente. Diante disso, a metodologia não pode ser a mesma e voltada exclusivamente para a maioria, bem como dependente apenas das ações do professor, como pode ser verificado:

ENTREVISTADO.13 – R: 01

A metodologia é a mesma. A gente só dá um suporte [coordenação], aula de apoio que é um reforço pela tarde. É por conta do professor. (Entrevista em 28/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.12 – R: 01

Não é usada uma metodologia diferente. A gente tenta no máximo possível colocar a criança num reforço se ela tem muita dificuldade. (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.06 – R: 02

Artigos Completos

Oficialmente não [metodologia diferenciada]. *O que acontece é uma orientação informal por parte da coordenação.* Aqui na escola como eu tenho essa formação em espanhol, os professores me procuram para tentar auxiliar. (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

Ante a situação exposta pelos Participantes está evidente que, geralmente, as crianças imigrantes são encaminhadas para o reforço. Neste, são atendidos pelo professor responsável pela sala de reforço ou sala de apoio. Apesar de serem salas com recursos diferenciados, no caso de alfabetização de imigrantes, não há garantias de que o docente possua formação específica para a prática pedagógica de ensino de Português como Segunda Língua. Consequentemente, o mesmo ocorre quando são encaminhados à coordenação, salvos alguns casos como o explicitado pelo Entrevistado 06, no recorte 02, em que a coordenadora tem formação em Língua Espanhola, possibilitando que surjam práticas diferenciadas advindas da sua formação em Letras.

Assim, sem formação adequada e, muitas vezes sem conhecimento da Língua Materna desses alunos imigrantes, principalmente paraguaios e argentinos, os professores tentam, da maneira que lhes parece possível, amenizar o impacto linguístico:

ENTREVISTADO.07 – R: 01

Não. *O que o professor tenta fazer é dar uma atenção especial para o aluno, porque o conteúdo a gente vai trabalhando. O que a gente tenta é de alguma forma amenizar o máximo possível, mas o conteúdo da turma é o conteúdo dele.* (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.14 – R: 01

É feito um trabalho diversificado. Tem sim a língua portuguesa, mas vai também pelo nível de compreensão de cada criança, se ela entende ou não. Quando a criança é estrangeira, a gente procura adaptar ela, mas geralmente é um conteúdo só. *É metodologia do professor. A gente vai modificando de acordo a necessidade do aluno.* (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.04 – R: 01

O ensino é para todos da mesma forma. Se eles vêm de fora [outro país] a política que a escola adota é de não corrigir os erros descontando pontos. No dia a dia a gente vai corrigindo, mas na hora de avaliar a gente não desconta por eles escrever errado

Artigos Completos

ou se frase não tem um sentido óbvio. O importante é ele transmitir o conteúdo. (Entrevista em 19/03/2018 – grifos nossos).

Em consequência da falta de um apoio e de uma formação mais embasada, os docentes procuram dar uma atenção especial aos discentes imigrantes, seja ao falar mais pausado ou na não penalização de notas pelo emprego de transferências linguísticas da sua Língua Materna. No entanto, é “de extrema importância que se invista numa educação multicultural que, não somente busque conhecer as diferentes línguas e culturas, mas também integrá-las, respeitando assim a diversidade étnica cultural e linguística dos educandos” (HORST, 2009, p. 82), para que o atendimento considerado diferenciado não se restrinja aos descritos e à aplicação de exercícios extras e conteúdos iniciais de alfabetização e letramento de séries anteriores:

ENTREVISTADO.08 – R: 03

Sim, tem que ter uma metodologia diferente. Eu por exemplo peguei uma apostila de primeiro ano, onde tem a letrelinha “a” para fazer todo aquele trabalho, da letra “a”, aí falar é “a”, repete o “a”, tem quatro tipos de “a” que você vai encontrar, “a” minúsculo, né... (Entrevista em 20/03/2018 – grifos nossos).

Como nem todo docente tem domínio da Língua Materna de seus alunos imigrantes, a interação comunicativa dificilmente acontece. Deste modo, situações como as descritas podem surgir frequentemente. Assim sendo, a escola impõe barreiras à aquisição linguística dos alunos imigrantes que precisam se adaptar urgentemente ao português para cumprir com as exigências escolares, principalmente, por se posicionar contrária a esses falantes minoritários e por não possuir educadores “qualificados para trabalhar com esses grupos, pois dependendo da região, além de faltar uma qualificação na formação desses professores, na grande maioria das vezes o professor não possui conhecimento da língua materna e da cultura dos educandos” (HORST, 2009, p. 82).

Situações como as descritas pelos Participantes reforçam que é preciso refletir a respeito da importância e da necessidade de considerar a Língua Materna das crianças imigrantes e/ou estrangeiras no processo de alfabetização que envolvam Segundas Línguas. Os docentes “podem ajudar as crianças a continuarem usando as suas variedades linguísticas, na medida em que, por exemplo, pesquisem e incentivem o multilinguismo dos alunos em sala de aula,

compartilhando as línguas através de exemplos práticos trazidos pelas crianças” (HORST, 2009, p. 81), preservando e garantindo a interação comunicativa em sua língua nativa, como propõe o Participante 03:

ENTREVISTADO.03 – R: 02

Olha, para o [nome do aluno] eu falo assim... “¿quieres que yo hable en portugués o en español?”, eu pergunto para ele, por exemplo. Anteontem ele falou assim “ahh caiu mi pantalón”, a pecinha do quebra cabeça, aí eu perguntei “¿que qué é isso?”. É calça. Daí eu falo para ele, “en portugués nosotros hablamos pantalones como *calça*”. Calça? Sim. “Casco” ele falou outro dia, “olha ele está com *casco*”, daí as crianças “ah?” Aí eu expliquei “[nome do aluno] este em português se chama capacete”. Assim né?... (Entrevista em 29/03/2018 – grifos nossos).

Ações como as relatadas pelo participante 03 devem ser fomentadas e compartilhadas, pois “nota-se o quão importante é a interação e o papel do professor alfabetizador nesta questão do multiculturalismo presente nas escolas da fronteira, para que a criança não perca a sua identidade cultural e sinta-se incluída no contexto escolar” (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 39).

A esse respeito, o Participante 10 enfatiza que o ensino de Português para imigrantes precisa de uma metodologia diferenciada e que os permita manterem-se bi ou plurilíngues:

ENTREVISTADO.10 – R: 02

O conteúdo é passado o mesmo, só que a gente sempre tem que ter atividade diferenciada e um método diferenciado para cada um, dependendo da sua dúvida. *E, principalmente, os alunos que tem outra língua, a gente tem que ensinar a língua portuguesa de modo que não tire a língua tradicional deles.* (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Sendo assim, preocupar-se com a manutenção da Língua Materna das crianças imigrantes é fundamental e requer medidas urgentes de conservação e prosseguimento de estudo, combatendo o apagamento linguístico. Ribeiro (2018), durante a execução de um projeto de ensino de português como Segunda Língua, ao observar três irmãos paraguaiois de 9, 8 e 7 anos, pôde constatar que a falta de uma metodologia com esse viés estava contribuindo para o apagamento de suas Línguas Maternas:

o irmão de 9 anos fala em espanhol e em guarani, mas que prefere falar em português porque está no Brasil e todos falam em português; o irmão de 8 anos que está na 1ª série fala pouca coisa em espanhol, palavras soltas, alternando com o português e fala guarani porque foi ensinado, mas acha muito chato. Segundo ele o português é muito legal e é “a nossa língua”; o irmão de 7 anos que está na 1ª série fala apenas o português e acha uma língua muito legal, que tem uma “voz legal”, entende em espanhol, mas apenas contesta em português (RIBEIRO, 2018, p. 268-269).

É possível inferir, a partir da citação, que a perda linguística das crianças se dá de maneira muito rápida e gradativa, isto é, a Língua Guaraní nem aparece no repertório do irmão de 7 anos e enquanto o irmão de 8 anos comunica-se muito pouco em espanhol, o de 9 fala muito bem e o de 7 só entende. Portanto, promover práticas que visem à manutenção da Língua Materna das crianças imigrantes, bem como o respeito e a possibilidade de uso de suas línguas em sala de aula é uma realidade emergente que precisa ser considerada e planejada.

4. “Era como se fosse assim: é uma obrigação da criança aprender o português”: Algumas considerações

A sociedade contemporânea ao mover-se por posturas e anseios plurais, sugere e vivencia ações e experiências das mais variadas, cuja multiplicidade de sentidos propiciada na e pela globalização apresenta contextos super diversificados em que teorias estáticas e desconexas das relações sociais cotidianas não são mais suficientes. Assim, políticas linguísticas que fomentem a manutenção da Língua Materna dessas crianças e que promovam o ensino de Português como Segunda Língua são urgentes e essenciais para a promoção do plurilinguismo e para a garantia dos direitos linguísticos.

A crença de que o professor não precisa saber ou dominar a língua a ser ensinada ou a língua de seus discentes, traz inúmeros prejuízos e problemas de aquisição linguística e identitária aos alunos que, nesta perspectiva, são vistos como seres que nada sabem. Deste modo, um ensino defasado e com lacunas em seu planejamento e execução interfere no progresso do educando que pode passar a experimentar uma sensação de inferioridade, frustração e impotência. Portanto, a sala de aula deve apresentar-se como um ambiente em que as crianças possam experimentar e ter sucesso. Para tanto, a postura do professor deve ser a de mediador e incentivador, demonstrando empatia e respeito. Os chamados “erros” devem ser vistos como tentativas de acerto, pois sem tentativas e as “inadequações” não há um

aprendizado reflexivo e que se (re)constrói na prática. Longe de uma obrigação e uma imposição, o ensino e a aprendizagem de línguas devem ser prazerosos, motivadores e criativos, uma vez que exigem tanto do discente quanto do docente, dedicação, planejamento, dinamismo, interação e paciência.

Deste modo, ademais de reconhecer a diversidade linguístico-cultural fronteiriça, é necessário planejar e propor políticas linguísticas de acolhimento linguístico e intercultural que visem à integração entre as nações e a diminuição das barreiras linguísticas que acabam por infringir direitos constituídos.

Referências

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2004.

HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. In *Revista Contingentia*, v. 4, n. 2, nov. 2009, p. 73-84, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/download/11417/6762 Acesso em ago. 2018

JOSGRILBET, Maria de F. V; BOUFLEUR, Emne M. A ação docente na fronteira entre dois países frente à multiculturalidade: diversidade e diferenças culturais na perspectiva do processo civilizatório. In *Anais XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'Civilização, fronteiras e diversidade' e IV Seminário do Grupo de pesquisa 'Educação e Processo Civilizados'*, 2012, Dourados – MS, p. 1-13, 2012.

LIMONGE, Guilherme; et. al. Alfabetização de alunos paraguaios no âmbito escolar brasileiro. In *Revista Magsul de Educação da Fronteira*, v. 1, n. 1, dez. 2016, p.27 -33, 2016. Disponível em: bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/download/.../124 Acesso em ago. 2018

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESAN, Maria T. N; RAMOS, André G. Língua, fronteira e o ensino de português como língua estrangeira. In *Revista Fórum Linguístico*, v. 11, n. 2, abr./jun. 2014, p. 178-87, 2014.

MINUZZO, Cinthia I. G; RIBEIRO, Simone B. C. La enseñanza de la Lengua Española y de la Lengua Portuguesa bajo la perspectiva de Lenguas de Frontera en la red de enseñanza municipal de Foz do Iguaçu, Paraná. In *Anais do XIII Seminário nacional de Literatura, História e Memória*. 2017. Cascavel. UNIOESTE. 2018, p. 1-18. Disponível em

http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/19/simp19art04_.pdf Acesso em jan. de 2018.

MOITA LOPES, Luiz P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. *Políticas linguísticas como políticas públicas*. 2013. Disponível em: http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf. Acesso em setembro de 2013.

_____; SILVA, Julia I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? In *Revista Gragoatá*. v. 22; n. 42, jan.-abr. 2017, p. 131-153. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909> Acesso em março de 2018.

OLIVEIRA, Jaqueline D. de O; RIBEIRO, Silvana V. Desafios encontrados pelos professores no processo de alfabetização de alunos paraguaios em escolas brasileiras da região de fronteira. In *Revista Magsul de Educação da Fronteira*, v. 1, n. 1, Dez. 2016, p.34-40, 2016. Disponível em: <http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/view/140/125> Acesso em ago. 2018

RIBEIRO, Simone B. C. *Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná*. 2015. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

_____. A Marginalidade em Detrimento da Interculturalidade em Regiões de Fronteira Geográfica Enunciativa. In *RELACult*. v. 3. Edição Especial, dez. de 2017, artigo nº 510, p. 1-23, 2017.

_____. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. In *Revista Domínios de Linguagem*. v. 12; n. 1, março de 2018, p. 940-973, 2018.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. São Paulo: Artmed, 2010.

SANTANA, Maria L. da S. Práticas pedagógicas na região de fronteira: uma olhar a partir de escolas de Ponta Porã. In *Revista Educação*, v. 43, n. 1, jan./mar. 2018, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23299/pdf> Acesso em ago. 2018

A prática docente Guarani Mbya – liderança, engajamento e luta 248

La práctica docente Guarani Mbya – liderazgo, compromiso y lucha

The guarani mbya teaching practice: leadership, engagement and fight

Janaína Aline dos Santos e Souza²⁴⁹

Resumo

O presente trabalho apresenta as considerações finais da dissertação de mestrado “A prática docente Guarani Mbya – liderança, engajamento e luta”, que trata sobre como as professoras e professores indígenas guarani mbya entendem sua prática docente. Parte do pressuposto de que a educação escolar indígena começa a ser ressignificada a partir de 1990, quando o Estado reconhece e dá maior respaldo às demandas dos movimentos e organizações indígenas. Assim, reestrutura-se uma instituição tipicamente não-indígena, norteadas até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação. Ao se reconstruir junto aos projetos de futuro de cada etnia, a escola indígena se constitui como inovação educacional. A pesquisa de campo verificou qual a visão que docentes indígenas têm de suas práticas, considerando a hipótese de que estas se centram no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura ou na mera reprodução do modelo de ensino escolar predominante, originalmente não-indígena, ainda que se trate oficialmente de uma escola diferenciada. O foco das observações centrou-se na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo, situada na aldeia Tenonde Porã, em Parelheiros, capital de São Paulo. Foram feitas entrevistas com as professoras e professores guarani. As informações recolhidas foram analisadas com bases teóricas das pesquisas antropológicas sobre a etnia Guarani e sociológicas sobre inovação educacional, bem como pelo recurso às produções da etnologia ameríndia sobre educação escolar indígena. Conclui-se que a prática docente das professoras e professores guarani é entendida como forma de luta, favorecida pelos espaços de discussão sobre educação escolar indígena e pela própria atuação como liderança. É vista tanto como valorização do *nhandereko* quanto como subsídio para compreender e enfrentar a sociedade não-indígena dominante, sendo modelo de engajamento e luta para reconceituação da educação pública de modo geral.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena; Inovação educacional; Guarani Mbya; Prática docente.

Resumen

El presente trabajo presenta las consideraciones finales de la disertación de maestría "La práctica docente Guarani Mbya - liderazgo, compromiso y lucha", que trata sobre cómo las profesoras y profesores indígenas guarani mbya entienden su práctica docente. Parte del supuesto de que la educación escolar indígena comienza a ser ressignificada a partir de 1990, cuando el Estado reconoce y da mayor respaldo a las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas. Así, se reestructuró una institución típicamente no indígena, orientada hasta entonces por principios de catequización, civilización, integración y preservación. Al reconstruirse junto a los proyectos de futuro de cada etnia, la escuela indígena se constituye como innovación educativa. La investigación de campo verificó cuál es la visión que los docentes indígenas tienen de sus prácticas, considerando las hipótesis de que éstas

²⁴⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁴⁹ Mestra em Sociologia da Educação; Universidade de São Paulo - USP; São Paulo, São Paulo, Brasil; janaina.souza@usp.br.

Artigos Completos

se centran en el modo de transmisión de los saberes tradicionales de su cultura o en la mera reproducción del modelo de enseñanza escolar predominante, originalmente no indígena, aunque se trate oficialmente de una escuela diferenciada. El foco de las observaciones se centró en la Escuela Estadual Indígena Guaraní Gwyrá Pepo, situada en la aldea Tenonde Porã, en Parelheiros, capital de São Paulo. Se realizaron entrevistas con las profesoras y profesores guaraní. Las informaciones recogidas fueron analizadas con bases teóricas de las investigaciones antropológicas sobre la etnia guaraní y sociológicas sobre innovación educativa, así como por el recurso a las producciones de la etnología amerindia sobre educación escolar indígena. Se concluye que la práctica docente de las profesoras y profesores guaraní es entendida como forma de lucha, favorecida por los espacios de discusión sobre educación escolar indígena y por la propia actuación como liderazgo. Es vista tanto como valorización del *nhandereko* como como subsidio para comprender y enfrentar la sociedad no indígena dominante, siendo modelo de compromiso y lucha para la reconceptualización de la educación pública de modo general.

Palabras claves: Educación escolar indígena; Innovación educativa; Guaraní Mbya; Práctica docente.

Abstract

This work presents the final considerations of the masters dissertation “The Guarani Mbya teaching practice: leadership, engagement and fight”, which deals with how Guarani Mbya indigenous teachers and teachers understand their teaching practice. It starts from the assumption that indigenous school education begins to be re-signified after 1990, when the State recognizes and gives greater support to the demands of indigenous movements and organizations. Thus, a typically non-indigenous institution restructured itself, guided until then by principles of catechesis, civilization, integration and preservation. While the future ethnic projects are rebuilt with each ethnicity, the indigenous school constitutes an educational innovation. The field research verified how indigenous teachers view their practices, considering the hypothesis that these focus on the way of transmitting the traditional knowledge of their culture or on the mere reproduction of the predominantly non-indigenous school teaching model, although it is officially a differentiated school. The focus of the observations centered on the Guarani Gwyrá Pepo State Indigenous School, located in the village Tenonde Porã, in Parelheiros, capital of São Paulo. Interviews were conducted with Guarani teachers. The collected information was analyzed with theoretical bases of the anthropological research on the Guarani ethnic group and sociological ones on educational innovation, as well as by the productions of Amerindian ethnology on indigenous school education. It is concluded that the teaching practice of Guarani teachers is understood as a form of fight, favored by the spaces of discussion about indigenous school education and by the very act as leadership. It is seen both as valorization of the *nhandereko* and as a subsidy to understand and confront the dominant non-indigenous society, being a model of engagement and struggle for the reconceptualization of public education in general.

Keywords: Indigenous school education; educational innovation; Guarani Mbya; teaching practice.

1. Contextualização – pesquisa e pressupostos

Em meados de 2010, interessada pela questão indígena, engajei-me numa das propostas da disciplina de Política e Organização de Educação Básica no Brasil, no curso de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre as quais, propunha o estudo de educação escolar indígena. Foi nesse tempo que conheci as comunidades indígenas Krukutu e Tenonde Porã, no extremo sul do município de São Paulo, no bairro Barragem, em Parelheiros.

Ambas as aldeias, pertencentes ao povo Guarani Mbya, possuíam (e possuem) escolas públicas estaduais em seus territórios, regidas pela legislação nacional (desde a *Constituição Federal* de 1988, perpassando pelas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, até o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* de 1998) que fundamenta a Educação Escolar Indígena, garantindo uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Quando conheci as comunidades, as duas principais impressões foram de que as terras indígenas garantiam a sobrevivência e manutenção de alguns aspectos culturais, bem como que a escola, mesmo sendo uma intrusa, provinda da cultura *jurua* (não guarani), poderia ser ressignificada. Nesse sentido, a escola se apresentaria diferenciada frente à escola não indígena, tanto por suas características específicas: étnicas, culturais e linguísticas, quanto por suas reformulações legais e contextuais – atendidas pelas legislações vigentes sobre educação escolar indígena e as singularidades da forma com que cada povo ou comunidade indígena educa suas crianças e jovens.

Por esta perspectiva, as escolas indígenas são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Sendo lugares de encontros e de conflito entre dois mundos, entre dois saberes, o ocidental, não indígena, e o dos indígenas, também são inovadoras, como defende Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração.

Partindo desses pressupostos, além das minhas observações de campo ao longo da licenciatura e de minhas experiências como professora, interessei-me pela visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, apenas reproduzindo um modelo

de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada.

Supondo que a prática docente é norteada pelos princípios e engajamentos dos professores e professoras e que as decisões pedagógicas influenciam e mobilizam alunos e alunas, quais aspectos contribuiriam para o fortalecimento e valorização da própria cultura? Quais estratégias seriam usadas para que a escola se tornasse diferenciada? Como a prática docente poderia ser estratégia de luta por reconhecimento? Qual o papel desta prática frente às ressignificações da escola?

Visando identificar o caráter dessa educação, ao lado das variadas percepções possíveis entre não-indígenas, ganhava relevância responder à pergunta: como as professoras e professores indígenas Guarani Mbya entendem sua prática docente?

Para além de uma avaliação do que seja a educação escolar indígena ressignificada a partir das mobilizações dos movimentos e organizações indígenas, bem como das legislações que as favoreceram e favorecem sua autonomia, mesmo com os conflitos para sua efetivação, o estudo sobre como o próprio professorado indígena entende ser sua prática docente possibilita a compreensão dessa nova estrutura que se constitui, sendo caracterizada por sua inovação educacional.

Entendida aqui, a partir dos conceitos de Elie Ghanem (2013, 2016), pelo seu caráter diferenciado em relação a práticas costumeiras em determinado lugar e determinado grupo social, acontecendo na base dos sistemas escolares, caracterizada pela sua variedade e localização. Deste modo, a educação escolar indígena ao se confrontar com a educação escolar convencional não indígena, tenta superar seu caráter colonialista.

Para tanto, os objetivos específicos da pesquisa foram a obtenção de uma descrição do próprio corpo docente da escola sobre suas práticas docentes e o esclarecimento dos sentidos que os integrantes do corpo docente atribuem às práticas descritas. Centrando-me numa pesquisa etnográfica, a fim de melhor entender, interpretar os significados atribuídos àquilo que vejo no trabalho de campo, bem como, em entrevistas, baseadas nas premissas da história oral, como método para recolher as impressões dos professores e professoras indígenas sobre sua prática docente, também recorri a mobilização de uma série de leituras com o intuito de ampliar a visão sobre o contexto observado.

2. Aprofundamentos e considerações

Assim, lancei-me ao campo em busca de conhecer como as professoras e professores indígenas Guarani Mbya entendem sua prática docente. Para isso, considerei que a educação escolar indígena começou a ser ressignificada a partir de 1990, quando o Estado reconheceu e deu maior respaldo às demandas dos movimentos e organizações indígenas. Nesse momento, a escola, instituição tipicamente não-indígena, norteadas até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, começava a ser ressignificada, reconstruindo-se junto aos projetos de futuro de cada etnia e, assim, constituindo-se como inovação educacional.

Por meio das observações do cotidiano escolar da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo, a pesquisa se ateve às hipóteses de que aquele grupo docente vê a prática de seu ofício centrada no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura ou na mera reprodução do modelo de ensino escolar predominante não-indígena, ainda que se tratasse oficialmente de uma escola diferenciada.

Para preencher as lacunas e dar voz às pessoas com quem me relatei ao longo da pesquisa (professoras e professores indígenas, lideranças), fiz entrevistas colhendo depoimentos que descrevessem o que cada professora e professor indígena entendia da sua prática docente, bem como relatassem um pouco de sua trajetória para se tornar professora ou professor e as relações dessa atuação com se tornar ou ser liderança, que se apresentou um assunto relevante em todo o trabalho de campo.

Enveredei-me num percurso de leituras antropológicas sobre o povo Guarani a fim de melhor apreender as singularidades do povo que eu pretendia estudar, principalmente no que se relacionava à forma de produção, transmissão e aquisição de saberes, fundamentada nas obras de Testa (2007; 2008), no intuito de relacioná-la à prática docente. Do mesmo modo, aprofundi-me nas produções da etnologia ameríndia sobre educação escolar indígena para compreensão do que é a escola indígena e como ela se insere na luta dos movimentos e organizações indígenas como reivindicação, ou em que momento supera seu caráter colonialista e busca se ressignificar a partir dos projetos de futuro da própria comunidade.

Concomitantemente, as pesquisas sociológicas sobre inovação educacional apontavam aspectos inovadores nesse processo de ressignificação da escola indígena frente aos modelos escolares convencionais, que seriam mais bem explanados por Abbonizio (2013) e Santos

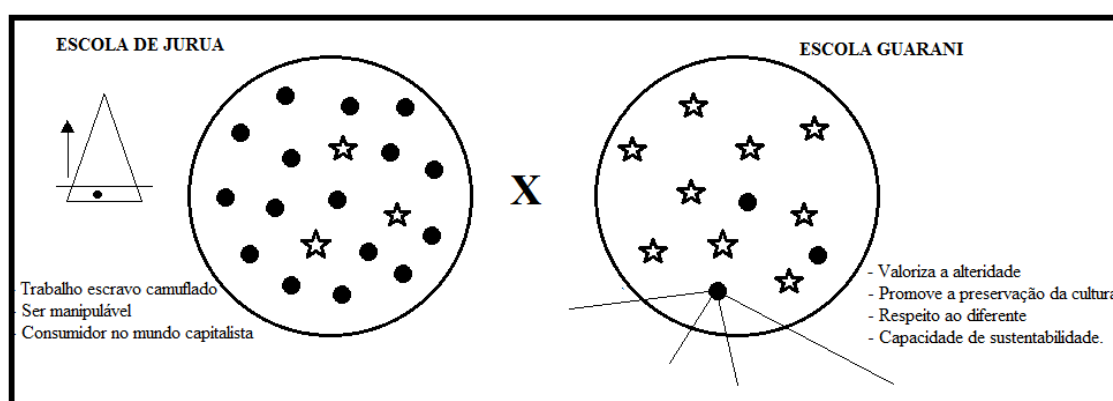
(2017). Fundamentos necessários para confrontar com as observações de campo e o olhar das professoras e professores indígenas, que, por sua vez, ocupam um lugar de intersecção entre sua própria cultura e a de *jurua*, sendo o elo entre o *nhandereko* (modo de ser, agir e viver guarani) e a escola.

A partir de 2010, umas das únicas professoras Guarani com formação em nível superior, Jera, liderança conceituada entre seu povo e os não indígenas, iniciou um movimento para tornar a Escola Gwyrá Pepo uma escola diferenciada, pois, para além das definições legais de “escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”, a prática condizia com outra realidade, não apenas pela presença majoritária de professoras e professores não-indígenas, também pela ideia de uma escola que forneceria conhecimento de *jurua* e possibilitaria “tornar-se alguém”.

A ideia que se propalava em grande parte da comunidade coincidia com uma visão capitalista e individual, que via a escola como um lugar para alcançar desejos e sonhos pessoais, privilegiando um único tipo de saber, no caso, o dos *jurua*. No entanto, isso se confrontava com um princípio básico do *nhandereko*: as pessoas Guarani já são alguém quando nascem, sua vinda é uma concessão de *Nhanderu* e, por isso, cada “pessoinha” vem com uma missão. Além disso, considerar que quem não foi à escola não é alguém anulava a gama de conhecimento das *xejaryi* e *xeramoĩ kuery* (mulheres e homens mais velhos) da aldeia, cujos saberes não estão contidos em livros, mas, nas suas experiências e histórias. Sendo assim, era necessário refletir sobre os impactos da escola indígena dentro da aldeia, que começava a ocupar um lugar que não fazia parte da cultura guarani.

Não era possível excluir a escola de dentro da aldeia por ser uma demanda da comunidade e uma maneira de dominar alguns conhecimentos *jurua*, que não deixam de ser imprescindíveis, tanto pelo contato com a sociedade dominante quanto para reivindicação dos próprios direitos indígenas. Mas a escola também passou a servir de base alimentícia para muitas famílias. Era necessário reconstruí-la e torná-la efetivamente diferenciada, apelando para um discurso de que as professoras e professores, indígenas e não-indígenas, também deveriam ser diferenciadas e diferenciados do padrão escolar não-indígena.

No que tange aos padrões escolares indígenas e não-indígenas, é interessante o esquema que Jera expõe sobre o sistema escolar *jurua* e Guarani, no qual ela contrapõe o quanto a escola



de *jurua* busca a padronização de seus alunos e alunas e os condiciona para um trabalho escravo camuflado, fazendo que sejam sujeitos manipuláveis e consumidores no mundo capitalista. Para ela, a escola de *jurua*, não se importaria com qualquer diferença apresentada por alunas e/ou alunos, concentrando-se apenas em inculcar o desejo de ascensão social e conquistas meritocráticas.

Em contrapartida, a escola Guarani, conforme Jera, preocupa-se com a alteridade, considerando que todas suas alunas e alunos detêm de luz própria, respeitando a diferença e oportunizando que aqueles que não se enquadrem no sistema Guarani tenham o direito de escolher outros caminhos. Além disso, a escola indígena também forneceria elementos que auxiliariam na preservação da cultura, bem como, fundamentaria a capacidade de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.

Figura 1- Escola Jurua x Escola Guarani. Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa maneira, pode ser entendido, a partir desse diagrama, baseado numa ilustração de Jera para defender sua tese, que na escola de *juruaquery* (plural de *jurua*), alunas e alunos são vistos de modo uniforme, sendo representados por pontinhos pretos, que apenas são preparados para entrada no mercado de trabalho, sem questionarem o sistema, sendo manipulados a quererem ser melhor um dos que os outros, intelectual e economicamente, para conquista de objetos de consumo.

Estando na base de uma pirâmide social hierárquica e classista, a escola não-indígena apenas reforçaria essa disputa determinada pelo sistema capitalista, em que os sonhos são meros produtos de consumo e o mundo do trabalho nada mais é que uma escravização camuflada, uma vez que não há saída dos processos de produção desenfreados e de seu consumo desenfreado e alimentado a todo instante pela própria escola e mídia.

Enquanto isso, as estrelinhas, seriam aquelas poucas alunas e alunos que se tornam singulares dentro desse sistema, que veem o mundo com outras perspectivas, e por vezes, lutam contra isso. Todavia, não saem do sistema que estão inseridos. Já na escola de *nhandekuary* (dos indígenas), alunas e alunos indígenas guarani, são respeitados por suas diferenças, sendo vistos como únicos, todas e todos, ainda que alguns se encantem com o universo não-indígena e queiram vivê-lo. Dessa maneira, ainda que a base da escola indígena guarani seja a manutenção de sua cultura, ainda que não se pretenda escolarizá-la, ela fornece subsídios para dialogar e sobreviver no sistema não indígena, não impedindo sua saída para outras vivências.

Por este viés, a escola indígena Guarani seria inovadora diante das práticas costumeiras da escola não-indígena convencional, da escola de *jurua*, uma vez que valoriza a alteridade, respeita o diferente e favorece o protagonismo de suas alunas e alunos, enquanto a escola não-indígena enxerga suas alunas e alunos de modo homogêneo, modelando-os para o mercado de trabalho e incentivando-os a competirem entre si para ascensão econômica.

Enquanto isso, a escola indígena guarani além de valorizar o contexto de sua comunidade escolar, de valorizar e fortalecer a própria cultura (*nhandereko*), promove formas de sustentabilidade, seja através da criação de projetos seja nos subsídios alimentares promovidos por ela. Além disso, não desconsidera a singularidade de cada aluna e aluno (estrelinhas) e entende os diferentes interesses que podem nortear cada um, de modo que também possibilita que elas e eles tenham habilidades e competências para viver em outros sistemas, que não o deles.

Aliás, é interessante que maior parte das professoras e professores guarani não estudaram além do ensino médio, “numa dinâmica bem segmentada, de forma bem tradicional e que saíram do terceiro do ensino médio sem saber escrever em guarani e sem ter tido aulas voltadas para questão de fortalecimento cultural ou dentro de um aprendizado de forma mais ampla” (Jera, 2017). No entanto, o processo de reestruturação da escola indígena, as diferentes estratégias de Jera para promover o fortalecimento do *nhandereko* e de reconstituir o lugar da escola dentro da aldeia despertaram a reflexão e contribuíam para formação que não tiveram.

Então, eu comecei a atuar na equipe de liderança quando eu comecei a trabalhar na escola mesmo. A partir da escola que eu fui entendendo as coisas também, antes eu não sabia o que estava acontecendo na própria aldeia, daí a escola, abriu muito as portas pra mim, pra eu conhecer. Tanto que eu estou na equipe de liderança agora, a partir da escola também. Porque pra mim antes... tá, eu sou uma moradora aqui da aldeia, só isso e pronto. Não sabia o que ia além disso, o que estava acontecendo na minha própria

Artigos Completos

aldeia. Daí, foi através da escola que eu fui aprendendo, tipo, ver as coisas, né. Daí, agora, tanto que eu estou até agora, tipo, na equipe de liderança. (Priscila, professora e liderança Guarani, 2017).

As jovens professoras e professores guarani entraram na escola como solução para as dificuldades de contato com docentes não-indígenas, uma vez que dominar sua própria língua facilitaria o ensino de outra cultura para as alunas e alunos falantes dessa mesma língua. Não tinham preocupação pedagógica de também ensinar a cultura *jurua* e guarani, mas, engajaram-se ao longo da sua trajetória docente. Dessa forma, a prática docente se constituiria de quatro etapas: o primeiro contato com a sala de aula e as dificuldades inerentes, que foram sendo superadas com o auxílio das professoras e professores mais experientes; o cotidiano e empirismo que promoviam autonomia para construção dos próprios planos de aula e consciência do papel docente vinculado aos projetos de futuro da comunidade; a prática docente que se consolidava com engajamento político; e que se completava com o tornar-se liderança.

Ser professora ou professor indígena, de modo geral, estabelece um lugar de referência para as demais pessoas da comunidade, além do fato de atuar para essa mesma comunidade da qual fazem parte, para quem lecionam e se relacionam fora do espaço escolar. Ainda que possam afirmar que não são docentes, mas, “estão docentes”, porque não é um cargo efetivo e porque há mobilidade para atuarem em qualquer outro segmento dentro da aldeia, não é possível desvincular a atuação na sala de aula daquela fora da escola, o que exige um olhar ampliado sobre a comunidade e a compreensão de suas demandas.

A prática docente engaja as professoras e professores indígenas e o papel de liderança reforça esse engajamento. Fornece subsídios para luta, seja por uma educação escolar indígena realmente diferenciada seja por demarcação de terras, por saneamento básico, por serviços de saúde e qualquer outro problema ou necessidade da comunidade e do povo Guarani.

O engajamento, entendido como a compreensão do contexto político e socioeconômico da comunidade e das relações com a sociedade não-indígena, influencia na ressignificação da escola que se constrói com uma série de aspectos de inovação, por se diferenciar das práticas costumeiras não apenas das escolas convencionais, mas também, possivelmente, de outras escolas indígenas.

Primeiro, devido a posição não central do espaço escolar, a fuga do confinamento espacial com o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem em outros ambientes

fora da escola, como a *opy* (casa de reza), as casas das *xejaryi* e *xeramoĩ*, a represa, o açude, as trilhas. Segundo, por causa da valorização dos saberes tradicionais e consequente fortalecimento do *nhandereko*, sob a precaução de não o escolarizar. E, terceiro, confluindo com a valorização do *nhandereko*, a preocupação com as condições atuais das pessoas da comunidade, que sobrevivem a partir dos projetos de sustentabilidade e agricultura familiar idealizados pelas professoras e professores indígenas, lideranças, com subsídios governamentais.

Por estes atributos, a prática docente das professoras e professores indígenas Guarani Mbya é entendida como forma de luta, favorecida pelos espaços de discussão sobre educação escolar indígena e pela própria atuação como liderança. É vista tanto como valorização do *nhandereko* quanto como subsídio para compreender e enfrentar a sociedade não-indígena dominante. Para além disso, mesmo sem saber, propõe novas frentes para a reconceituação da educação pública de modo geral.

Referências

- ABBONIZIO, A. C. O. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. São Paulo, 2013. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002.
- GHANEM, E. *As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista*. Relatório Científico. São Paulo, 2016.
- *Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da maré* (Rio de Janeiro, RJ). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr/jun. 2013.
- SANTOS, D. L. dos. *Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã*. São Paulo, 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de

Artigos Completos

TASSINARI, A. M. I. A educação indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

_____. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

**MOVIMIENTOS SOCIALES, IDENTIDADES Y MEDIOS DE
COMUNICACIÓN AYMARA²⁵⁰**

Movimentos sociais, Identidades e Meios de Comunicação Aymara

Social Movements, Identities and Means of Communication Aymara

Chryslen Mayra Barbosa Gonçalves²⁵¹

Roger Adan Chambi Mayta²⁵²

Resumen.

Este artículo pretende recorrer los distintos procesos de los movimientos sociales y políticos aymaras en Bolivia, especialmente del Indianismo, Katarismo y sus derivados. La propuesta de esta exposición surge a partir del trabajo “Redibujamiento de las Genealogías: Apuntes desde el Indianismo” publicado en la revista REVELL (abril de 2018). Esta presentación está estructurada en base a dos ejes temáticos: el primer eje analizará las formaciones de los movimientos indianistas y kataristas y su desarrollo teórico descolonizador partiendo de autores y militantes como Fausto Reinaga, Constantino Lima, Genaro Flores y Fernando Untoja. El segundo eje abarcará las influencias de estos movimientos en la formación de las actuales expresiones políticas aymaras, analizando también los cambios de espacios de politización hasta llegar a los días actuales en las Redes Sociales. El objetivo general es plantear de qué manera los movimientos sociales desde sus diferentes ámbitos de difusión construyen la identidad Aymara en Bolivia.

Palabras-clave: Indianismo; Katarismo; Movimientos Sociales; Identidad; Redes Sociales.

Resumo.

²⁵⁰ Artículo estructurado con base en la ponencia presentada en el Fórum Pré-SEMLACult en Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁵¹ Maestrante en Antropología Social de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; chryslenmayra@hotmail.com

²⁵² Egresado de Derecho de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), El Alto, La Paz, Bolivia; rogeradanchambi@gmail.com

Este artigo pretende atravessar os distintos processos dos movimentos sociais e políticos aymaras na Bolívia, especialmente do Indianismo, Katarismo e seus derivados. A proposta desta exposição surge a partir do trabalho “Redibujamientos de las Genealogías: Apuntes desde el Indianismo” publicado na revista REVELL (abril de 2018). Esta apresentação está estruturada em base a dois eixos temáticos: o primeiro eixo analisará as formações dos movimentos indianistas e kataristas e seu desenvolvimento teórico descolonizador partindo de autores e militantes como Fausto Reinaga, Constantino Lima, Genaro Flores e Fernando Untoja. O segundo eixo abarcará as influências destes movimentos na formação das atuais expressões políticas aymaras, analisando também as mudanças de espaços de politização até os dias atuais nas Redes Sociais. O objetivo geral é plantear de que maneira os movimentos sociais desde seus diferentes âmbitos de difusão constroem a identidade Aymara na Bolívia.

Palavras-chave: Indianismo; Katarismo; Movimentos sociais; Identidade; Redes Sociais.

Abstract.

This article aims to explore the different processes of Aymara social and political movements in Bolivia, especially Indianism, Katarismo and its derivatives. The proposal of this exhibition arises from the work "Redibujamiento de las Genealogías: Apuntes desde el Indianismo" published in REVELL magazine (April 2018). This presentation is structured around two thematic axes: the first axis will analyze the formations of the indianist and katarista movements and their theoretical decolonization development, starting from authors and militants such as Fausto Reinaga, Constantino Lima, Genaro Flores and Fernando Untoja. The second axis will include the influences of these movements in the formation of the current Aymara political expressions, analyzing also the changes of politicization spaces until arriving at the current days in the Social Networks. The general objective is to state how social movements from different spheres of diffusion build the Aymara identity in Bolivia.

Keywords: Indianism; Katarismo; Social movements; Identity; Social networks.

INTRODUCCIÓN

Este artículo fue estructurado en base al trabajo “Redibujamiento de las Genealogías: Apuntes desde el Indianismo”²⁵³ escrito por medio de muchos diálogos entre los autores Chryslen Mayra Barbosa Gonçalves, antropóloga brasileira, y Roger Adan Chambi Mayta, egresado de Derecho de la Universidad Pública de El Alto y militante indianista-katarista del Colectivo Curva. Presentamos aquí cuestiones y aportes desarrolladas en el Fórum Pré-

²⁵³ Disponible en: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/2385>

SEMLACult (25/09) acerca de la relación entre los movimientos sociales aymaras en Bolivia, en sus diversos ámbitos de difusión, y la construcción de la identidad aymara.

1. Antecedentes históricos

El contexto de estructuración de los movimientos Indianista y Kataristas tiene su base histórica a partir de la Revolución Nacional de 1952, su partido de vanguardia fue el MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario), sus pautas se vuelven en contradicción al Estado Oligárquico, en favor de un proceso Democrático burgués, según Zavaleta Mercado (1992).

Partimos del análisis de Esteban Ticona Alejo en su libro “Organización y liderazgo aymara: 1979-1996” (2000) en el cual el autor define que en un primer momento la clase dirigente de la Revolución fue el proletariado minero representados por la COB (Central Obrera de Bolivia), creada el 16 de abril de 1952. De las transformaciones más importantes del período de la Revolución de 1952, Ticona señala la nacionalización de las minas, el “voto universal” y la dictación de la Reforma Agraria de 1953, como presión del movimiento indígena y campesino, tal medida política expropió cerca de 1.100 haciendas. Sin embargo, hubo contradicciones en las medidas de la Revolución cómo la división de tierras en una lógica “campesina occidental”, descaracterizando lógicas propias de los aymaras y quechuas, como la organización del Ayllu²⁵⁴, siendo ellos los principales habitantes de las zonas rurales de la Bolivia andina.

Durante el segundo gobierno dictatorial de René Barrientos (1966-1969) instaló-se el pacto militar-campesino, que sustentó su gobierno y se lanzó contrario a las organizaciones políticas de izquierda en los años 1967, siendo responsable por el asesinato de Che Guevara. René Barrientos fue participe en la Revolución de 1952, fue también vice-presidente en 1964 y, por medio de un golpe, presidente entre 1964 y 1965. El pacto militar-campesino instaurado en su segundo gobierno fue un medio para mantener su control político en las zonas rurales. Según Ticona (2000), el pacto sufre un quiebre con la búsqueda de un “sindicalismo

²⁵⁴ Organización social y ontológica de los aymaras y quechuas, estructurada de manera comunal.

independiente” lo que forma la CSUTCB (Confederación Única de los Trabajadores Campesinos de Bolivia), desnudando los objetivos del pacto en “domesticar los indígenas y campesinos”.

Uno de los autores más importantes en la formación de los movimientos sociales aymaras y que hace críticas a la Reforma Agraria y las políticas de la Revolución de 1952, pero que salió de sus bases, es Fausto Reinaga. Es necesario leer ese personaje intelectual y político en sus diversos avatares en la sociedad boliviana (CHAMBI MAYTA; GONÇALVES, 2018), considerando que él fue miembro del MNR y su perspectiva empieza aliada al marxismo leninista boliviano de los años 1950. Reinaga sufre una frustración por las salidas MNRistas y vuelve su análisis hacia otro proyecto, el indianismo²⁵⁵. Una de las salidas marxistas que no representa los anhelos de Reinaga es el sujeto revolucionario marxista, el obrero, según Reinaga el movimiento descaracterizaba al indio y sus prácticas culturales (REINAGA, 1970). Sus dos trabajos más conocidos del período de difusión del indianismo es “*La Revolución India*” (1970) y “*La Tesis India*” (1971), ambos cargan el sujeto político sustentado por Reinaga, el indio. Para Ayar Quispe (2011), ese sujeto tiene influencias de la peruana Domitilia Quispe en su conocida frase: “*Si con el nombre de indio nos oprimieron, con el nombre de indio nos vamos a liberar*”. En su pasaje por la perspectiva MNRista y mirando sus debilidades en comprender la coyuntura de Bolivia, Fausto Reinaga llega a la conclusión que ni la izquierda, tampoco la derecha, podrán liberar al indio de la colonización: “*para saber lo que es el indio, hay que ser indio, porque el que es sólo 'culturalmente' indio, sólo puede revelar lo indio. Pero quien es indio de carne, corazón, cosmos y raza, no sólo 'revela' lo indio, ¡sino que rebela al indio!*”(REINAGA, 1970 p. 455). Así, el indio se vuelve necesario como sujeto de la Revolución en la propuesta del autor.

El análisis de Reinaga acerca de la coyuntura boliviana en la segunda mitad del siglo XX es que existen dos Bolivias, una blanco-mestiza, o *q'ara*²⁵⁶, y una Bolivia india. A partir

²⁵⁵ Es necesario diferenciar el indianismo del indigenismo. Para Ayar Quispe (2011), la categoría indígena fue utilizada con objetivos de una “integración a la nación boliviana”, mientras que el indianismo tiene como objetivo la liberación del indio.

²⁵⁶ En aymara significa “desnudo”, fue la denominación dada a los blancos que llegaron en el proceso de colonización.

de una apuesta a la Bolivia india, Reinaga escribe en 1970 el *Manifiesto del Partido Indio de Bolivia (PIB)*. Esa apuesta en Bolivia como salida política es criticada por otro personaje fundamental en la fundación del movimiento indianista, Constantino Lima.

En una charla con Constantino Lima en 2018, a los 84 años, tuvimos la oportunidad de conocer un poco más acerca de su proceso histórico. Cómo señala Fabiola Escarzaga (2016), Reinaga es más recordado en la historia indianista porque pudo transformar sus ideas en libros, materializando y difundiendo sus obras. Constantino Lima, sin embargo, por la persecución de dictaduras y el exilio no tuvo la misma suerte, su memoria está estructurada por medio de sus acciones políticas, su labia beligerante y sus canciones, en aymara y castellano. En una de sus canciones, que tuvimos el honor de escuchar en el desarrollo de la entrevista, Constantino enfatiza su sujeto político: *“Porque soy indio rebelde que no acepto derecha e izquierda; levantemos estos puños y los q’aras temblaran, temblaran!”*. (Entrevista, 11 de septiembre de 2018).

Constantino, conocido como Takir Mamani, fue el primer diputado Aymara en Bolivia, electo el 29 de junio de 1980, con más de 17.000 votos. También ha traído a la luz el nombre “Abya Yala” al territorio americano, proveniente del pueblo Kuna, sosteniendo que sería un término menos colonial que significa "tierra en plena madurez". Constantino se considera el creador del indianismo, especialmente con expresión en el PAN (Partido Autóctono Nacional) en 1968.

Takir Mamani, retoma la categoría indio como sujeto político por su función contestataria: *“Indio significa mierda, ya... entonces vamos a ser indios, vamos a agarrar la mierda y al blanco lo vamos a echar!”*, nos ha relatado. Este análisis nos pareció una apropiación de las categorías coloniales en beneficio de los sujetos oprimidos, un ejercicio propiamente anticolonial. Constantino aún hace una crítica a la perspectiva de Reinaga en el sentido de que el PIB (Partido Indio de Bolivia) de Reinaga busca la aprobación del Estado Boliviano, que para Constantino no representa y nunca representó al indio. Podemos decir que esta es la gran diferencia entre las dos perspectivas indianistas entre Reinaga y Constantino Lima. Aunque ambos sustentan una memoria histórica Aymara, de personajes que lucharan por la “liberación del indio”, retomando la memoria de tres grandes procesos de insurgencia

aymara: Tupaj Karati y Bartolina Sisa en su cerco a La Paz (1971), Zárate Willka y su propuesta de liberación de los aymaras en 1899, y Laureano Machaca cuando proclama la república Aymara en 1956.

El movimiento indianista, con su sujeto político indio, es un gran aporte a los movimientos sociales aymaras, pero no es el único, el katarismo, con sus múltiples matices, surge y crea un sujeto propio. La formación del movimiento katarista tiene relación con la formación de la CSUTCB (Confederación Sindical Única de los Trabajadores Campesinos de Bolivia), que en 1979 sepulta el Pacto Militar-Campesino. Por medio de Genaro Flores el movimiento katarista introduce el indígena en los movimientos sindicales, no solamente raza como pensaban los indianistas ni solamente clase como pensaban los MNRistas, pero una unión entre clase, raza y sindicalismo. El katarismo que sostiene Genaro Flores y Victor Hugo Cárdenas²⁵⁷ está vinculado a la memoria de Tupak Katari, según Cárdenas había que superar el clasismo MNRista y el etnicismo de los indianistas, articulando las categorías sindical, cultural y política.

En el trabajo de Abraham Delgado Mancilla “*Pensamiento Político Aymara y la descolonización de la memoria*” (2017), el autor desarrolla que Hilda Reinaga, sobrina de Fausto Reinaga, comprende la formación del katarismo como una ruptura con el indianismo de Reinaga, en sus palabras: “*El katarismo se acomodaba un poco al sistema, como que era más de asimilación, entonces esa fue la causa principal de la separación con Reinaga... Primero estaban en las filas del indianismo pero después salen creando el katarismo*” (Delgado, 2017.p.85). El análisis hecho por Hilda Reinaga desnuda una diferenciación entre el indianismo y el katarismo, aunque el segundo no necesariamente sea proveniente del primero, el indianismo en su perspectiva rechaza el sistema estatal, mientras el katarismo disputa en sus frentes. Para Esteban Ticona Alejo (2000):

El Katarismo e Indianismo vienen a ser fruto no previsto de la revolución del 1952 desde 2 perspectivas: es producto de sus conquistas parciales (educación, participación política de los indígenas y campesinos) y producto también del carácter inconcluso de estas

²⁵⁷ Victor Hugo Cárdenas fue electo vice-presidente de Bolivia entre los años 1993 y 1997

Artigos Completos

conquistas. Las primeras abrieron horizontes y despertaron nuevas expectativas. Su carácter de inconclusas, generó una frustración que hizo resurgir la ‘memoria larga’ de un plurisecular enfrentamiento con el Estado. (TICONA ALEJO, 2000. p.46)

Aunque el autor no hace una buena diferenciación entre las perspectivas indianistas y kataristas, define que ambas tienen influencia (especialmente crítica) en el proceso de la Revolución Nacional de 1952. Lo que no tenemos acuerdo con el análisis de Ticona Alejo es que esos movimientos sean frutos de la frustración por la inconclusión de las propuestas de la Revolución. Consideramos, más bien, que tanto Reinaga cuanto Genaro Flores, se han dado cuenta de las limitaciones de la propuesta de la Revolución, para con el indio y el campesino, no tratándose de inconclusión, pero de un proyecto político poco vinculado a la estructura boliviana.

El katarismo de Genaro Flores y Victor Hugo Cárdenas, tenía en su propuesta un sujeto político más vinculado a la condición del campesino. Una segunda expresión del katarismo, que tiene mayor destaque con el proceso de migración del Aymara para el espacio urbano, es el katarismo de Fernando Untoja. Este autor define su sujeto político como el *kolla*²⁵⁸ y se diferencia del katarismo de Genaro Flores no solamente por el sujeto, pero también por la genealogía que hace de la palabra Katari, en su caso no solamente como una rememoración de Tupak Katari, pero en una traducción de la propia palabra, Katari como serpiente, terremoto o temblor desde abajo. Para Untoja, Tupak Katari es uno de los personajes que utilizó ese concepto para nombrarse, pero la palabra no tiene que estar limitada al personaje, una vez que nutre una apertura epistemológica. Fernando Untoja, en una entrevista realizada en 31 de agosto de 2018, desarrolla que el sujeto *kolla* puede construir hegemonía a través de una ascensión económica que ya es visible en las prácticas de los *Q'amiris*²⁵⁹, su preocupación es la liberación a través de la institución de una aristocracia *kolla*.

²⁵⁸ Es la denominación de una de las partes del Tawantinsuyu (cuatro partes del mundo), el *kollasuyu* representa el territorio boliviano.

²⁵⁹ En aymara puede ser leído como los “ricos”, que tienen más bienes. Pero su interpretación epistemológica atraviesa el ser *jaqe* (persona) para la comunidad.

Algunas expresiones más actuales de los movimientos aymaras toman como su referencia parte de los autores indianistas y kataristas. Entre esas expresiones señalamos el Indianismo-Tupakatarista de Felipe Quispe Huanca, conocido como *El Mallku*, fundador en 1991 del EGTK (Ejército Guerrillero Tupak Katari), organización que tenía como método la lucha armada y la formación de guerrillas, basándose en los escritos de Fausto Reinaga, especialmente *La Revolución India* (1970). La importancia de retomar la memoria de Tupak Katari es evidenciada en el libro de Felipe Quispe “*Tupak Katari vive y vuelve... carajo*” (1988), especialmente en su conocida frase: *¡Volveré y seré millones!* En las palabras de Felipe Quispe “*Este genial y acertado anuncio de ‘Volver’ está cumpliéndose, pues Tupak Katari estaba en retirada pero ahora retorna encarnado y empuñando el fusil de las nuevas generaciones emergentes.*” (QUISPE HUANCA, 1988.p.14).

Según Ayar Quispe en su libro “Indianismo-Katarismo” (2014), ese nombramiento fue hecho por Felipe Quispe Huanca en 1986, con el objetivo de reestructurar un indianismo puro que había sido corrompido en los años 1980, con las figuras de Luciano Tapia Quisbert y Constantino Lima Chávez que, para el autor, convirtieron el indianismo en una “lucha inofensiva” logrando “borrar del indianismo la palabra ‘guerra’” (QUISPE, 2014.p.25). La utilización del término “Indianismo-Tupakatarista”, más tarde, es hecha por Felipe Quispe con el objetivo de alejar su perspectiva política de la perspectiva de algunos intelectuales que se decían “Indianistas-kataristas”, en las palabras de Felipe Quispe: “*Tuvimos que optar el nombre ‘indianismo-tupakatarista’, porque tenemos un proyecto político muy serio e importante; lo cual es realizar la lucha armada de Ayllus y Comunidades. Y así llevar a un sitio muy alto, el sagrado nombre del histórico Tupak Katari.*” (QUISPE, 2014.p.27).

2. El indio en la antesala al “gobierno indígena”

La llegada de Evo Morales a la presidencia en el año 2006, trajo consigo una serie de cambios en el aparato gubernamental sobre todo en el campo simbólico. La silla presidencial, ocupada históricamente por una respectiva clase social, blanco mestiza y vinculadas a la oligarquía, fue tomada por vez primera por un sindicalista cocalero Aymara. Recordemos que

Evo Morales, a parte de la posesión habitual en el palacio de gobierno, se posesionó también en Tiahuanaco (sitio arqueológico / cuna de la civilización andina) con respectivos rituales y procedimientos indígenas, inaugurando en la historia boliviana, una nueva etapa al mando de un presidente indígena que llamó a su propio gobierno: “*Gobierno de los movimientos sociales*”, “*Proceso de Cambio*” y “*gobierno indígena*”.

Sin embargo, se debe considerar la llegada a la presidencia de Evo Morales como un resultado inesperado, no en el sentido de que se instaurara un gobierno al mando de un indígena, sino de quien encabezaría ese gobierno y bajo qué proyecto²⁶⁰.

a. De lo beligerante a la armonía con la naturaleza

El siglo XXI empieza con fuertes movilizaciones sociales encabezados por movimientos campesinos del occidente boliviano. Comunarios de Cochabamba y La Paz bloquean las principales avenidas en defensa del agua, principal recurso natural que desde el gobierno se pretendía privatizar. Felipe Quispe Huanca, “El Mallku”, ejecutivo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) será el principal protagonista de los bloqueos y del manejo del discurso beligerante indianista tupakatarista²⁶¹:

Tuvimos que detener ese proyecto de ley que ya estaba entrando al Parlamento, aplazarlo, hasta hoy, porque nos querían cobrar el agua (...) Dice nuestra gente: “Estos españoles, estos q’aras, han venido acá a hacernos trabajar para ellos, a hacernos pagar impuestos, nosotros no vamos a pagar, que paguen ellos, que son los inquilinos” (CÚNEO.p. 54, 2011)

El presidente de ese entonces, el ex dictador Hugo Banzer Suarez se enfrenta a una población politizada que usa métodos comunitarios para paralizar el país y hacer notar que la ciudad no puede vivir sin los productos del campo y que la relación gobierno y comunidades

²⁶⁰ Algunos intelectuales y artistas vieron en Evo Morales como el resultado máximo de las distintas contiendas y acciones de los movimiento indígenas en Bolivia, tal es el caso del cineasta Jorge Sanjinés en su película INSURGENTES (2012)

²⁶¹ Wankar Reynaga, hijo del principal escritor indianista Fausto Reinaga, dedica su libro “BLOKEO 2000” A Felipe Quispe de la siguiente manera: “Dedico esta obra a Felipe Kiske Wanka, el Mallku, por haber sacado de la clandestinidad a Fausto Reynaga, El Amauta” (sic.)

indígenas ya no es más de manera vertical. Felipe Quispe “El Mallku” se pone en la escena como el máximo líder de los movimientos indígenas hablando de “igual a igual” con el presidente boliviano a quien consideraba un “inquilino” más en territorio indígena.

El año 2000 un indio, un aymara, se ha vuelto la persona más importante del país. Felipe Kisper Wanka se ha hecho respetar, y al hacerlo ha hecho respetar al pueblo andino, porque el k'ara y su sombra respeta solo aquello que teme. Antes del 2000 los dirigentes de la CSUTCB eran dirigentes dirigidos. No podían dialogar con el gobierno porque eran sus pongos (sic.) (REYNAGA.p. 22, 2000)

Es el Mallku quien pone en la escena política el discurso de las “dos bolivias” trabajado por el escritor indianista Fausto Reinaga quien señalaba que la Bolivia blanca, minoritaria y con privilegios, domina y vive a costa de la Bolivia india, que es la gran mayoría y a la vez privada y arrinconada en el último escaño social. El discurso beligerante e indianista de Felipe Quispe se diferenciaba del dirigente cocalero Evo Morales, quien no hacía referencia en sus discursos a una reivindicación indígena, de tal forma que “*Evo fue siempre y por encima de todo un dirigente cocalero, un colonizador*” (MESA.p. 177, 2008)

El año 2003 será el periodo de mayor expresión de las movilizaciones sociales indígenas en Bolivia poniendo a la ciudad de El Alto, ciudad de migrantes aymaras, como el epicentro de las confrontaciones entre gobierno y movimientos sociales. Después de los enfrentamientos entre policías y militares del 12 y 13 febrero consideradas como “*jornadas de miedo, violencia y anarquía generalizados*”²⁶², la población sale a las calles en contra de la exportación del gas natural a los Estados Unidos bajo la consigna de que el gas es para los bolivianos y no para los extranjeros. Como respuesta, el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, “El gringo Goni”²⁶³, mandó a los militares para reprimir a la población movilizada creando un escenario aún más belicoso donde ya no solo se defendía el gas sino que se exigía la renuncia del presidente y un

²⁶² Según el INFORME DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) SOBRE LOS HECHOS DE FEBRERO DEL 2003 EN BOLIVIA, se registró cerca de 30 personas muertas, Informe preparado por la Secretaría General de la OEA Mayo del 2003

²⁶³ Gonzalo Sánchez de Lozada, más conocido como Goni, era conocido como el presidente gringo por su acento inglés producto de haber crecido y educado en los Estados Unidos.

cambio estructural en el aparato gubernamental y forma de Estado. Si bien se logró evitar la exportación del gas y la renuncia del presidente, el resultado de este periodo trajo consigo aquello que se ha denominado “octubre negro” dejando 81 muertos y 420 heridos²⁶⁴.

Las movilizaciones del 2000 hasta la renuncia del presidente Carlos Mesa en el 2005, fue encabezado en gran medida por Felipe Quispe Huanca, quien después de la victoria en elecciones de Evo Morales fue perdiendo protagonismo y con él un sentido común de pensar y actuar del indígena. Para el sociólogo Aymara Pablo Mamani:

Evo era la salida intermedia más afín a formas de admitir lo indígena, lo popular en espacios públicos de poder. Felipe Quispe representaba la posibilidad de un cambio estructural del Estado. La salida intermedia, que es Evo en este caso, fue muy estratégica para sectores de la clase media, moderada, ilustrada, liberal, que tuvieron el miedo de que la india se les fuera por encima, que es lo que Quispe estaba más o menos planteando (CÚNEO, p. 51, 2011)

Con Evo Morales en la presidencia se instala un nuevo modo de presentar al indígena. Del indio beligerante que sale a las calles reivindicando su identidad y buscando autodeterminación se pasa al indio que busca vivir en armonía con la naturaleza. Es decir, de una figura contestataria, rebelde, se pasa a una figura romántica, sumisa²⁶⁵. Dentro las filas ideológicas indígenas se producen fisuras donde algunos pasarán al bando del gobierno “indígena” de Morales y otros se situaran en el ala crítica del indianismo. Sin embargo, algunos integrantes del bando oficialista exigían denunciar a los enemigos políticos que sean contrarios “al proceso de cambio” (QUISPE, p. 99, 2014) y así acallar a actores y demandas indígenas que podrían debilitar la legitimidad del presidente Morales. Felipe Quispe “El Mallku”, en su diario de huelga de hambre menciona que *“los dirigentes que hemos dado una dirección revolucionaria a la CSUTSB; aquellos que hemos entregado nuestra vida y sangre por la causa sagrada (...) realmente lo ocultaron con un velo de silencio y no resaltan los nombres y apellidos de los autores y actores; solo se habla de Evo y sus secuaces”* (QUISPE, p.18, 2013)

²⁶⁴ Fuente: Periódico la Razón, 17 de octubre de 2014. Edición Impresa

²⁶⁵ Para una mayor comprensión de la categoría de “indio rebelde” e “indio sumiso”, revisar el texto de Ayar Quispe (2014) Indianismo – Katarismo. Ediciones Pachakuti.

b. El indígena del Proceso de Cambio

No solo el carácter beligerante del indígena cambia con el gobierno de Evo Morales, sino también el espacio territorial que ocupa. Si bien en los titulares de los periódicos y trabajos académicos en los periodos del 2000 y 2005 se hablaban de indígenas de áreas rurales y urbanas, con la instauración de los 36 pueblos originarios insertas en la Constitución Política del Estado aprobado el 2009, se crea un mapa de localización de los pueblos indígenas donde estos quedan arrinconados solamente a sectores rurales, descartando espacios urbanos con gran cantidad de población Aymara como la ciudad de El Alto, Oruro y parte de la ciudad de La Paz.

La idea de lo indígena se esencializa y se lo maneja como fachada del gobierno de Evo Morales llegando a trivializar practicas rituales por su uso desmesurado y folklórico. “*El proceso de cambio lo llevamos adelante los indígenas y los intelectuales*”, mencionaba el Vicepresidente Álvaro García Linera, delimitando, tal vez sin darse cuenta, la división de roles que se ha creado en el gobierno entre indígenas e intelectuales, donde unos son la imagen y otros los que piensan y manejan el Estado²⁶⁶. De tal forma que las políticas del proceso de cambio en torno a lo indígena se limitaron a realizar actividades que poco o nada tenían que ver con las demandas de los movimientos sociales del principio del siglo XXI.

Si bien es cierto que existe una instrumentalización por parte del gobierno del discurso y la imagen del indígena, se debe considerar también que existe un sector “indígena” que ha sabido vivir cómodo en su rol de fachada que le ofrecía el proceso de cambio, reproduciendo un carácter funcional al gobierno de máscara indígena. Al respecto Wilmer Machaca menciona que:

Los indígenas de Juventudes del MAS no perfilan nada: los indígenas del gobierno parecen contemplar alegremente cómo los ponen en segundo,

²⁶⁶ Para una lectura más amplia acerca del papel de los indígenas en el proceso de cambio, revisar: ¿Gobierno indígena? El rol de los “indígenas” en el proceso de cambio (2016) de Roger Adan Chambi Mayta, en AWQA, Qullasuyu, El Alto.

tercero, cuarto y hasta quinto lugar (...) No hay debates teóricos ni formación política. Son un grupo que cuando se reúne, la preocupación no es el proyecto político, la renovación de liderazgos, la clarificación de ideas o cosas por el estilo, sino una “pega”, el dónde terminará la reunión y por lo tanto quién pondrá los tragos” (MACHACA, 2014)

A este carácter que se crea desde el gobierno se adhiere también el discurso de lo “ancestral” y “milenario”. Si bien es cierto que existen prácticas y saberes que los indígenas reproducen desde muchos años atrás, el discurso de lo “ancestral” se ha convertido en un discurso encubridor que oculta personajes y acontecimientos importantes dentro la historia de los pueblos indígenas.

3. La nueva generación indianista - katarista y los nuevos dispositivos comunicacionales

Así como se podría decir que el indianismo que surge en los años 60 es en gran medida producto de la frustración de la población racializada sobre el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (Portugal, 2016) Podríamos decir que la nueva generación indianista – katarista²⁶⁷ se potencia a partir de la indignación por el uso instrumental de lo indígena de parte del gobierno del Movimiento al Socialismo. Los nuevos actores indianistas - kataristas se encargarán de desenmascarar el discurso utilitario y la reducción del sujeto indígena, pero esta vez usando plataformas de internet que maximizan el alcance de politización.

Si bien el escenario principal de politización del indianismo y el katarismo fueron en un principio las plazas u otros espacios abiertos, en la actualidad son las redes sociales el espacio de dialogo y debate. A decir de Wilmer Machaca, “*el escenario digital de las redes es la nueva calle, donde se tiene que entrar en disputas de ideas, lo cual puede traducirse en una*

²⁶⁷ Dentro las agrupaciones más destacadas de la nueva generación indianista – katarista vigentes, podríamos citar a: MINKA, Colectivo Curva, Laboratorio del Pensamiento Indianista-Katarista, Tiro Fijo, Escuela de Pensamiento Pacha y el Nacionalismo Aymara

oportunidad importante para posicionar cualquier proyecto político” (VARGAS, 2018). Pero además, estos nuevos dispositivos comunicacionales han permitido no solo ampliar el debate, sino también entrar a disputar en nuevos escenarios de creación de sentido común.

a. Disputas del sentido común

Pablo Iglesias sostiene que la política no se encuentra solo en el aparato estatal y sus instituciones como considera el liberalismo, ni tampoco en el Estado como institución al servicio del orden económico como sostenía cierto marxismo, sino que la política se encuentra también en *“la cultura mediática como espacio generador de los imaginarios y sentidos comunes, determinantes para entender los consensos que nunca han dejado de configurar eso que llamamos poder”* (IGLESIAS. p. 16, 2013). Entender este punto es fundamental porque pone en evidencia que la cultura audiovisual como la televisión, el cine y la internet son hoy por hoy maquinarias claves de producción de imaginarios políticos.

El ingreso de los colectivos indianistas - kataristas a este tablero político trajo consigo respuestas inmediatas en el campo de la creación de imaginarios políticos. En el caso del grupo MINKA, uno de los grupos pioneros en las redes sociales, mediante su página en Facebook, logró expandir su producción escrita y audiovisual internacionalmente, provocando tesis de investigaciones²⁶⁸ y creando una imagen de intelectuales y activistas aymaras *“generadores de ideas y cuestionadores serios del discurso indigenista del MAS”* (VARGAS, 2018). Mediante la internet, el grupo MINKA se propuso revertir el discurso de lo indígena impulsado por el gobierno mediante sus aparatos mediáticos. La idea del indígena esencializado, que vive en armonía con la naturaleza y netamente rural, patrocinado por el gobierno de Evo Morales, es duramente cuestionado por este movimientos de jóvenes por no tener relación y coherencia con los extensos sectores racializados que ocupan las ciudades.

El Colectivo Curva es otra de las agrupaciones aymaras que se sumergió en la disputa mediática de sentidos comunes. A diferencia del grupo MINKA, este colectivo sale a las redes

²⁶⁸ Tal es el caso de Melisa GorondyNovak, con su tesis *“Reconociendo las prácticas de conocimiento en los movimientos sociales de América Latina. El caso de MINKA en Bolivia”* (2016) para la universidad de Freiburg, Alemania.

sociales mediante un programa de debate denominado “La Curva Del Diablo”, denominativo que rompe con la larga tradición de nombres de los grupos politizados aymaras (ej. MINKA, Ayra, Pacha, Coca Chimpu, Awqa, entre otros). Su primer programa de debate subido al canal de YouTube y posteriormente al Facebook, marcará el rol que desempeñará este colectivo más adelante, puesto que los prejuicios de la comunidad de las redes sociales no tardaron en manifestarse:

Por primera vez se estaba mostrando en las RR.SS. a jóvenes Aymaras reunidos para abrir un debate crítico sobre el gobierno “indígena” del Movimiento al Socialismo, desde una lectura indianista (...) Después de las intrigas, los comentarios en la Red, se exhibieron: “Estos no son aymaras, solo miren como se visten”, “Ya surgieron los aymaras de derechas”; “que lamentable, dejen de estar sentados y vayan a trabajar”, “¿aymaras y rock? ¡En qué tiempos estamos!”, son algunas de las manifestaciones producto de nuestro primer video compartido en diferentes grupos abiertos de Facebook (CHAMBI MAYTA. p. 26, 2017)

Este colectivo se enfrentó a las opiniones esencialistas de una población, resultado de una construcción de lo Aymara, de lo indígena, a partir del gobierno, ya que *“en Bolivia, para el ciudadano de a pie, lo Aymara, fuera de sus pensadores, aún se entiende como lo precario, como lo netamente rural, como lo tosco y si alguno o alguna sale de estas características, es decir, si uno juega en la modernidad, vive en un centro urbano y adquiere diferentes consumos culturales, se tiene la idea de que este ya ha dejado de ser Aymara”*(Ibid). De ahí que la propuesta del Colectivo Curva se enfoca, ante todo, de mostrar las otras posibilidades de ser Aymara, de demostrar que siendo aymaras se puede hablar de política, economía, arte, tanto indígena, nacional e internacional, ya que la identidad no es una limitante, sino más bien una puerta que invita a atravesarla con pasos propios.

Las redes sociales abrieron el espacio a la nueva generación indianista – katarista para disputar de algún modo con los grandes aparatos comunicacionales que representan a su antojo lo indígena. Las calles y plazas, espacios estratégicos del activismo político de indianistas y kataristas del ayer, hoy se van traduciendo en los distintos foros y grupos abiertos de discusiones en las RR.SS, abriendo paso a nuevas lógicas y formas de incidencia política e ideológica que muchas veces, las anteriores generaciones creían inalcanzables.

CONSIDERACIONES FINALES

En vías de conclusión, lo que nos pareció interesante analizar de los procesos históricos que atravesaron los movimientos sociales aymaras, desde la calle, la lucha armada, hasta una disputa de espacios en las Redes Sociales, es que en todos los ámbitos hubo construcciones de sujetos políticos identitarios (Indio, Kolla, Aymara) sostenidos en distintos espacios geográficos, desde los campesinos junto a Genaro Flores, hasta los jóvenes movimientos aymaras como el MINKA y el Colectivo Curva. Tales sujetos son manejados en crítica a la folklorización e instrumentalización hecha por los gobiernos de turno, desnudando también los discursos críticos a las teorías de mestizaje que direccionan al Aymara una identidad fija en que no es posible apropiarse categorías de lo “moderno”.

En su libro “La construcción de la aymaridad”, Verushka Alvizuri desarrolla acerca de los etnonacionalismos aymaras, de la construcción de la identidad en ámbitos institucionales como la escuela y el estado, en la criminología histórica. En un fragmento la autora lanza la pregunta: “*Siendo que la identidad es una construcción intelectual, fluida y múltiple, entonces ¿cómo se cristaliza hasta convertirse en una realidad tangible?*” (ALVIZURI, p.22, 2009). En la perspectiva de ese artículo demostramos que la identidad no es fija, pero es también un proceso de disputas políticas que se construye en diversas cartografías y que carga un histórico de luchas por legitimidad.

Bibliografía

ALEJO, Esteban Ticona. “Organización y Liderazgo Aymara 1979-1996” – La Paz: Universidad de la Cordillera, 2000.

ALVIZURI, Verushka. “La construcción de la aymaridad. Una historia de la etnicidad en Bolivia (1952-2006)” - Santa Cruz de la Sierra: El País, 2009.

CHAMBI Mayta, Roger Adan. “¿Gobierno indígena? El rol de los “indígenas” en el proceso de cambio en AWQA” - Qullasuyu, El Alto, 2016.

CHAMBI Mayta, Roger Adan. “CONTRA EL SENTIDO COMUN” - en Revista Dialogos “A” No.12. Puno, Perú, 2017.

CHAMBI MAYTA, Roger Adan; GONÇALVES, Chryslen M. B. “Redibujamiento de las genealogías: apuntes desde el indianismo. REVELL – v. 1, n.18 – abril de 2018.

CÚNEO, Martin. “FELIPE QUISPE, EL ULTIMO MALLKU” – en Revista Viejo Topo: La Paz, Bolivia, 2011. Disponible en: https://losmovimientoscontraatacan.files.wordpress.com/2011/10/felipe_quispe_viejo_topo.pdf?fbclid=IwAR1zTGH1QBD7nzSkwLuc7bchGlheUPyC6by4XW9TWIb58PTkCDzOmPRuq0 Acceso en 29 de noviembre de 2018.

IGLESIAS, Turrion Pablo. “MAQUIAVELO FRENTE A LA GRAN PANTALLA, Cine y Política” – España: AKAL Pensamiento Crítico, 2013.

INFORME DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) SOBRE LOS HECHOS DE FEBRERO DEL 2003 EN BOLIVIA. Disponible en: <http://www.oas.org/oaspage/esp/documentos/infbo-051203.htm?fbclid=IwAR0iXm6h7Wq-PNxYZ5rHgQoXJi3KhaYctzVduFNaalV2MeseXFHN0nNpNrE> Acceso en 29 de noviembre de 2018.

MACHACA, Wilmer. “CRÍTICA A LA GENERACION EVO JAYLONA”, 2015. Disponible en: www.periodicopukara.com/archivos/pukara-101.pdf Acceso en 29 de noviembre de 2018.

MESA, Gisbert Carlos D. “PRESIDENCIA SITIADA, Memorias de mi Gobierno” – La Paz: Editorial Plural, 2008.

QUISPE HUANCA, Felipe. “LA CAIDA DE GONI. Diario de la huelga de hambre”. La Paz: Editorial Pachakuti, 2013.

QUISPE, Ayar. “Indianismo” – Qollasuyu: Ediciones Pachakuti, 2011.

QUISPE, Ayar. “Indianismo – Katarismo” – Qollasuyu: Ediciones Pachakuti, 2014.

Periódico la Razón, 17 de octubre de 2014. Edición Impresa

PORTUGAL, Mollinedo Pedro. “EL INDIANISMO COMO PROYECTO POLÍTICO” - en Revista La Migraña, n.20, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, La Paz, 2016.

REYNAGA Wankar, “*Bloqueo 2000*” - Qollasuyu: Arumanti chachanaka, 2000.

VARGAS, Fernando. “[INDIANISMO Y KATARISMO, DE LAS CALLES A LAS REDES SOCIALES: LA EXPERIENCIA Y EL APORTE DE WILMER MACHACA](#)” - en Portal indianista – katarista JICHHA, 2018.

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

Maracatu do Baque Virado: Da extensão ao diálogo ²⁶⁹

“Maracatu do Baque Virado”: de la extensión al diálogo

“Maracatu do Baque Virado”: From extension to dialogue

Carlos Eduardo Amaral de Paiva²⁷⁰

Jessica Helena da Silva²⁷¹

Resumo

Este artigo relata o projeto de extensão “Ritmos e Elementos do Maracatu de Baque Virado” desenvolvido na Universidade Federal de Alfenas. A partir da condição de coordenador do projeto e discente extensionista realizamos uma observação participativa e a comparação da prática do Maracatu dentro da Universidade com outros grupos tradicionais. Com isso buscamos problematizar a relação da universidade com as práticas da cultura popular, enfatizando as formas de organização, a transmissão dos saberes e a relação entre a cultura acadêmica e a cultura popular. Nossa hipótese é que a prática de uma cultura popular dentro da universidade pode se configurar como um importante passo na democratização do espaço acadêmico não apenas no sentido de acesso, mas principalmente no sentido de convivência de diferentes organizações e práticas culturais.

Palavras-Chave: Maracatu; cultura popular; extensão

Resumen

Este artículo relata el proyecto de extensión "Ritmos y Elementos del Maracatu de Baque Virado" desarrollado en la Universidad Federal de Alfenas. A partir de la condición de coordinador del proyecto y discente extensionista realizamos una observación participativa y la comparación de la práctica del Maracatu dentro de la Universidad con otros grupos tradicionales. Con ello buscamos problematizar la relación de la universidad con las prácticas de la cultura popular, enfatizando las formas de organización, la transmisión de los saberes y la relación entre la cultura académica y la cultura popular. Nuestra hipótesis es que la práctica de una cultura popular dentro de la universidad puede configurarse como un paso importante en la democratización del espacio académico no sólo en el sentido del acceso, sino principalmente en el sentido de convivencia de diferentes organizaciones y prácticas culturales.

Palabras claves: Maracatu; cultura popular; extensión

²⁶⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁷⁰ Doutor em Ciências Sociais; Instituto de Ciências Humanas e Sociais - UFMT; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; du-paiva@hotmail.com.

²⁷¹ Bacharel em História; UNIFAL; Campestre, Minas Gerais, Brasil; jessicahelena.cp@gmail.com.

Abstract

This article reports the extension project Rhythms and Elements of the “Maracatu do Baque Virado”, developed at the Federal University of Alfenas. From the condition of project coordinator and extension student we made a participatory observation and the comparison of Maracatu practice within the University with other traditional groups. With this, we seek to problematize the relationship between the University and the practices of popular culture, emphasizing the forms of organization, the transmission of knowledge and the relationship between academic culture and popular culture. We came to the conclusion that the practice of a popular culture within the university can be configured as an important step in the democratization of academic space not only in the sense of access, but mainly in the sense of coexistence of different cultural organizations and practices

Keywords: Maracatu; popular culture; extension

1. Introdução

Este artigo busca relatar a experiência do projeto de extensão “Ritmos e elementos do maracatu de Baque Virado” desenvolvido na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) pelo grupo Muiraquitã. Com isso problematizaremos como a prática do maracatu dentro dos muros da universidade pode apresentar a incorporação de novos saberes, bem como estabelecer importantes formas de sociabilidade entre os extensionistas, a comunidade universitária e a comunidade externa.

O artigo-relato também reflete sobre a prática da extensão como diálogo constante e fundamental na construção de uma universidade pública democrática. Pensamos a democratização da universidade não apenas como acesso ao saber acadêmico, mas também como democratização epistemológica, no sentido de construção, respeito e incorporação de novos saberes advindos de outras culturas não acadêmicas/eruditas.

Nesta perspectiva estabelecemos algumas questões: qual a relação construída historicamente entre a cultura popular e o saber universitário? As transformações da sociedade no século XXI e a crise de legitimidade pela qual passa o saber universitário transformam estas relações? As práticas culturais populares podem contribuir para a transformação da universidade? Estas práticas sofrem mudanças dentro do contexto acadêmico? Qual o papel da extensão para o desenvolvimento de uma vocação democrática da universidade?

Paulo Freire (1983), ao investigar a ideia de extensão, chama atenção para o caráter antidialógico que a palavra pode tomar. Extensão, que deriva do verbo estender, possui uma conotação de “estender algo há alguém”. Tal prática não leva em conta os saberes da

comunidade, que neste contexto é tratada como objeto do extensionista. Para uma verdadeira democratização da universidade, Freire sugere que a ideia de extensão seja substituída por comunicação, ou seja, uma relação dialógica de troca entre o universitário extensionista com a comunidade, onde o saber de um complementa de maneira dialógica o saber do outro. A perspectiva comunicacional de Paulo Freire permite compreender o papel da multiplicidade epistemológica para o avanço de formas democráticas na organização universitária.

Devemos partir da perspectiva que comunicação não significa apenas transmissão, a ideia de comunicar engloba transmissão, recepção e resposta. Assim, ao assinalar o caráter comunicativo da extensão partimos do princípio que esta desenvolve práticas dialógicas tanto dentro da universidade quanto em sua relação com a comunidade externa.

Por meio da análise qualitativa almejamos expor as principais concepções da prática do Maracatu do Baque Virado pelo grupo Muiraquitã. A observação participativa das oficinas e apresentações do grupo nos permite traçar um pequeno itinerário das práticas culturais do grupo e sua forma de organização, bem como estabelecer um estudo comparativo entre o maracatu de baque virado praticado dentro dos muros da universidade e outros grupos, principalmente os tradicionais, conhecidos como nações²⁷².

Uma crítica muito comum sobre a prática de Maracatu de Baque Virado dentro da universidade se refere aos perigos da burocratização advindos do próprio formato da instituição universitária. Afirma-se que ao transformar a prática do maracatu em um projeto de extensão, esta manifestação cultural corre o risco de perder sua “espontaneidade” e se descolar cada vez mais de seu caráter popular. Muito embora esta crítica seja legítima, nossa abordagem buscou demonstrar que, no caso da UNIFAL, o maracatu como prática de cultura popular não se burocratizou, ao contrário, conseguiu utilizar os recursos advindos da estrutura universitária se reinventando e se fortalecendo enquanto grupo.

A observação participativa nos permite analisar que no caminho oposto do enrijecimento acadêmico, o maracatu permitiu uma abertura para novos saberes e novas

²⁷² Nação é o título que recebe os grupos tradicionais do Maracatu de Baque Virado, em relação aos grupos percussivos que surgiram pelo Brasil e o mundo entre os fins da década de 1980 e início da década de 1990. Essa diferenciação é utilizada não apenas como forma de demarcação entre uma prática de um e outro, seja pela ligação com terreiros de matriz africana, seja pela ancestralidade comum invocada, mas, sobretudo, como forma de conferir legitimidade dos primeiros em relação aos demais.

concepções culturais dentro da academia. Ao se tornar um dos projetos de extensão com maior visibilidade dentro da Universidade Federal de Alfenas, o projeto de extensão “Ritmos e Elementos do Maracatu do Baque Virado”, vem transformando algumas concepções sobre o saber acadêmico.

O método comparativo, por sua vez, busca enriquecer a análise sobre as diferentes formas de sociabilidade engendradas nos diferentes contextos do maracatu de baque virado. Se em algumas nações do maracatu o fortalecimento da tradição se encontra como eixo central desta prática, no caso do grupo de extensionistas, as constantes pesquisas, reflexões e críticas auxiliam na formação de diferentes perspectivas sobre o que é maracatu. Observa-se que embora haja um respeito pela tradição e religiosidade desta prática, existe também uma reflexão sobre o que é o maracatu e conseqüentemente uma ampliação do campo desta manifestação

2. O maracatu e o muiraquitã: algumas práticas e formas organizativas

O maracatu é uma prática cultural surgida em Pernambuco, produto histórico das coroações de reis negros das Irmandades Católicas dos Homens Pretos e dos reis de Congo. Uma manifestação do período colonial que se manteve principalmente na cidade de Recife por meio das chamadas nações de maracatu. Importantes pesquisadores brasileiros como Pereira da Costa, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga e Guerra Peixe estudaram esta manifestação e buscaram apontar para a manutenção de uma tradição do maracatu que vem desde o período colonial.

Assim como tantas outras práticas afrodescendentes, o maracatu sofreu perseguição e repressão policial. A própria palavra maracatu, genericamente, significava qualquer agrupamento de negros em festas, batuques e candomblés. Com a transformação do folguedo em objeto de estudos dos folcloristas, em meados dos anos 1930, esta prática passa a ter relativo prestígio, o que não significou, contudo, que as práticas mágico-religiosas gozassem desta mesma sorte e, como a relação do maracatu com a religiosidade afro-brasileira sempre fora intrínseca, o olhar cuidadoso e temeroso das autoridades policiais nunca deixou de existir.

Durante boa parte do século XX, o maracatu manteve-se classificado como manifestação folclórica do povo pernambucano. Se no âmbito oficial esta manifestação foi catalogada e tratada como folclore, portanto, como uma cultura em extinção que deve ser protegida, no cotidiano o maracatu é uma prática cultural religiosa e carnavalesca, junção do

sagrado com o profano. Uma manifestação dinâmica, pulsante e viva, muito diferente da fragilidade estática e primitiva como buscam catalogar os folcloristas.

Esta vitalidade foi sentida a partir de fins dos anos 1980 e início de 1990 com o chamado *boom* do Maracatu. O surgimento do movimento *mangue beat* e o manifesto “Caranguejo com Cérebro” ressignificaram a prática do maracatu assimilando o rock e hip-hop aos baques, guitarras às alfaias e letras politizadas às loas²⁷³. O surgimento de artistas e grupos como Chico Science e Nação Zumbi, Mundo Livre S.A, Banda Eddie, dentre outros deram visibilidade nacional e internacional a esta manifestação.

É importante destacar que o movimento Mangue Beat trouxe também um discurso crítico dentro do próprio maracatu. A publicação do manifesto “Caranguejos com Cérebro” foi um marco na discussão sobre as manifestações populares da periferia de Recife, bem como uma denúncia da estratificação social urbana.

Foi justamente esta “modernização” por meio das mídias que permitiu um fortalecimento da tradição das nações de maracatu. Como se sabe, os movimentos de modernização são ambíguos, se por um lado o *mangue beat* ofereceu uma visibilidade ao movimento, por outro, ofereceu um importante mote para o fortalecimento das nações mais vinculadas à tradição do maracatu. Resistência, religiosidade e raízes tornaram-se palavras-chaves para a invenção de tradições em contraposição à modernização mercadológica dos novos astros do maracatu atômico.

Outro fator de grande relevância para a disseminação de novos grupos Brasil e mundo afora, foi a configuração do Maracatu Nação Pernambuco. A pesquisadora Jailma Oliveira assinala que esta configuração alcançou “relativo sucesso, dando origem ao que se convencionou chamar de grupos percussivos” (OLIVEIRA, 2011, p.26).

Neste movimento de modernização-tradição observa-se uma expansão da prática do maracatu. A prática, que até então se limitava ao estado de Pernambuco, passou a ganhar novos espaços e novos atores. Neste novo cenário o maracatu ganha a adesão de jovens estudantes universitários das classes médias. Embora haja um respeito pela tradição religiosa, na maioria

²⁷³ Loas são os versos das canções executadas nas diferentes nações de maracatu.

dos casos estes grupos não se atêm aos aspectos sagrados do maracatu, dando uma maior ênfase a musicalidade e a performance.

É neste contexto que surge, em 2004, o grupo Muiraquitã de Maracatu do Baque Virado na Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), que viria a se tornar a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) em 2005.

No ano de 2006 o grupo torna-se o projeto de extensão “Ritmos e elementos do Maracatu de Baque Virado” investindo em ações na cidade de Alfenas e investigações práticas e teóricas. Muito embora o Muiraquitã se alinhe aos demais grupos e nações de maracatu de baque virado, existem algumas distinções em sua forma organizativa, bem como na prática cultural. Estas diferenças são advindas da própria estrutura do projeto de extensão no contexto universitário. Como demonstraremos neste artigo, estas diferenças podem enriquecer tanto a prática do maracatu quanto a própria concepção de ensino-aprendizagem e saber dentro da universidade.

Uma diferença que marca a identidade do grupo se refere à periodicidade. Por se tratar de um grupo de discentes o projeto segue o calendário acadêmico, assim, o carnaval não representa para o grupo um período de intensas atividades tal como ocorre com os grupos tradicionais de Recife. Em compensação o grupo se apresenta em diversas datas do ano participando de importantes festas e eventos na cidade de Alfenas e região. A participação constante em eventos fora dos muros da universidade cria laços afetivos com a comunidade alfenense, assim, embora o grupo seja formado por extensionistas de fora da cidade de Alfenas, o envolvimento cultural com a cidade é capaz de criar laços de solidariedade entre os universitários e a cidade.

Tal perspectiva é fundamental no processo de democratização da universidade, o modelo altamente burocratizado e voltado para máxima eficiência da produção do saber acaba, muitas vezes, afastando a universidade da comunidade. A prática de uma cultura não erudita e fora dos muros da universidade se apresenta como uma forma bastante útil na construção de uma verdadeira comunicação com a comunidade.

A participação feminina no grupo Muiraquitã também deve ser destacada como marca de sua singularidade em comparação com outros grupos. Como se sabe, em grupos tradicionais de maracatu, antes do período conhecido como *boom* do maracatu, às mulheres estavam

reservadas apenas as funções dos bastidores do folguedo, como a costura, a confecção de adereços, o preparo de comidas ou, ainda, na participação da corte real, na representação das figuras femininas. Com as mudanças ocorridas após os anos 1990, as mulheres começam a ter um maior prestígio e participação na bateria do corpo percussivo, porém, ainda existe uma restrição na execução de alguns instrumentos, principalmente no toque de alfaias e atabaques – nos grupos em que este instrumento é utilizado (SILVA, 2017).

Entre os grupos percussivos surgidos na referida década, há aqueles que ainda mantêm as mesmas restrições impostas pelas nações e há aqueles que operam em lógicas sociorrelacionais distintas. Ora, o grupo Muiraquitã é formado por uma participação expressiva de mulheres, sendo inclusive regido por uma, e tendo duas regências femininas anteriores.

Esta participação feminina não é fruto do acaso, ela é refletida constantemente pelas integrantes e possui um caráter político. O grupo é presença constante em diversos eventos que pautam a discussão feminista, tanto dentro da UNIFAL quanto na cidade de Alfenas.

Esta participação feminina no folguedo, além de representar um agenciamento feminino dentro do maracatu, é expressiva de uma prática reflexiva e contestatória da própria cultura popular. Ao dar uma expressividade feminina a uma manifestação cultural que até pouco tempo atrás era restrita ao mundo masculino, as participantes do projeto politizam a cultura e participam do próprio movimento de transformação da cultura popular. Afinal, se é verdade que a cultura popular pode reproduzir práticas da sociedade patriarcal masculina, também é verdade que, uma vez que as práticas culturais são vivenciadas no cotidiano, são dinâmicas e transformativas. Podem representar a resignação, mas podem também articular uma resistência.

Outra diferença significativa se refere à permanência intermitente dos participantes. Dado o caráter de projeto de extensão vinculado à universidade o grupo possui uma grande rotatividade de integrantes. Não possuindo uma estabilidade característica de outros grupos, o Maracatu Muiraquitã desenvolveu estratégias dinâmicas para manutenção de sua coesão. A rotina de ensaios consegue dar conta de investigação e experimento de diversos tipos de baques virados, e o compromisso de alguns membros acaba por formar uma estrutura de ensino horizontal, onde os membros antigos passam os baques aos novos integrantes do grupo. Ainda que exista uma regente responsável pelo andamento dos ensaios, o processo de aprendizagem

é descentralizado, os integrantes que adquirem habilidades em determinado instrumento tornam-se responsáveis por passar seu conhecimento adiante.

Esta pedagogia descentralizada se afasta das hierarquias de alguns grupos tradicionais do maracatu. Afasta-se também do modelo hierárquico de produção de conhecimento dentro da universidade. A descentralização do ensino-aprendizagem, o compartilhamento de saberes e a responsabilização horizontal representam formas solidárias e democráticas de transmissão do saber.

A partir das comparações sobre as formas organizativas do grupo Muiraquitã podemos estabelecer agora qual o significado destas transformações para o próprio grupo e para a universidade. O modelo organizativo do grupo e as formas de transmissão de conhecimento apresentam um modo de educação próprio que está intimamente associado à prática da cultura popular, como demonstra Brandão:

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher – como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo. (BRANDÃO, 2006,p.95)

Dentro da tradição das ciências sociais a cultura popular foi, por muito tempo, vista como primitiva ou pré-reflexiva, adjetivos como espontâneo, emotivo ou irracional fazem parte das formas de classificação das culturas populares. A perspectiva assinalada por Carlos Rodrigues Brandão nos auxilia a compreender esta prática como atividade de reflexão e mediação do homem com a natureza na construção de si.

Destarte, o maracatu de baque virado como projeto de extensão permite uma reflexão sobre a cultura popular e sobre o próprio sistema de ensino universitário. O encontro do saber acadêmico com uma experiência da cultura popular pode se apresentar como um espaço privilegiado para abordarmos o entrecruzamento de diferentes concepções de aprendizagem e epistemologias como discutiremos agora.

3 Cultura como distinção *versus* cultura como integração

Ao analisar o sistema de ensino francês o sociólogo Pierre Bourdieu (1974) assinala que este forma um verdadeiro sistema de organização do pensamento, para o autor a cultura não é apenas um código comum de respostas a um problema, mas um conjunto de esquemas previamente assimilados, ou seja, a cultura é uma forma de classificação que exprime realidades coletivas.

Enquanto força “formadora de hábitos, a escola proporciona aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 1974,p.211)

Para Bourdieu a escola é uma instância de transmissão de uma cultura legitimada pela classe dominante. Segue logicamente que o ato de transmissão cultural implica na afirmação do valor desta cultura transmitida e a desvalorização implícita ou explícita de outras possibilidades de cultura. (BOURDIEU, 1974,p.218)

Assim, ao perder a função de unificar, a cultura torna-se distintiva e marca de estratificação entre as classes sociais. A escola cumpre a função de consagrar esta distinção, mas vai além, ela dispõe de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que embora se camuflem como universais, são valores das classes dominantes. A análise de Bourdieu permite uma abertura para se pensar criticamente o currículo e os métodos pedagógicos, e torna-se ainda mais incisiva ao observamos o modelo ensino-aprendizagem desenvolvidos em âmbito acadêmico.

Entretanto, Bourdieu observa as culturas populares pela ótica da resignação. Para o autor, a arte popular é a arte das classes médias e subalternas desprovidas de um capital cultural, essas manifestações artísticas são guiadas pela funcionalidade ou pragmatismo que condenam os indivíduos das classes trabalhadoras a um gosto simples e modesto, em oposição à cultura desinteressada das classes dominantes.

Na interpretação de Bourdieu a cultura popular não possui um esquema organizado capaz de se objetivar e tampouco pode formar-se como um sistema de pensamento capaz de

disputar espaço com a cultura erudita hegemônica e legitimada pela escola. Bourdieu tem razão ao assinalar a subalternidade da cultura popular, entretanto sua perspectiva reprodutivista acaba não levando em consideração as diferentes formas organizativas das culturas não burguesas, que embora encontrem obstáculos para sistematização e objetivação, constroem estratégias de ocupação do espaço público diferentes das estratégias das culturas institucionalizadas pelas classes dominantes.

Uma outra perspectiva sobre as manifestações culturais das classes populares foi desenvolvida pelos *Culturais Studies* na Inglaterra. As reflexões de Raymond Williams sobre a cultura da classe operária podem nos auxiliar a pensar sobre as especificidades das organizações culturais não burguesas. Para o autor:

A classe trabalhadora, por motivo de sua posição, não produziu desde a Revolução Industrial, uma cultura no sentido mais estrito. A cultura que produziu, e que é importante assinalar, é a instituição democrática coletiva, seja nos sindicatos, no movimento cooperativo ou no partido político. A cultura da classe trabalhadora, nos estádios através dos quais vem passando, é antes social (no sentido em que criou instituições) do que individual (relativa ao trabalho intelectual ou imaginativo). Considerada no contexto da sociedade, essa cultura representa uma realização criadora notável. (WILLIAMS, 1969,p.335)

Raymond Williams observa as formações culturais como formações hegemônicas. Seguindo a trilha de Gramsci o autor pensa a cultura no plano das experiências sociais. O conceito de hegemonia enfatiza a dinamicidade da experiência social sem perder de vista os processos de dominação. Assim, pensar em processos hegemônicos significa refletir sobre a maneira como a cultura dominante é construída, mas também como diferentes grupos sociais disputam esta construção, como assinala o autor, há momentos contra-hegemônicos de crítica aos símbolos e valores dominantes.

A perspectiva de Williams nos oferece uma importante reflexão sobre o caráter democrático das instituições criadas pela classe operária. Podemos ampliar suas reflexões para assinalar as distinções organizativas entre as práticas culturais populares e a cultura legitimada pelas classes dominantes.

A cultura legitimada pela escola é distintiva e individualista, não é fixa, mas tende a uma maior rigidez vinculada ao padrão ocidental de racionalidade e a criação de um *habitus* escolar. A cultura popular, por sua vez, ao se aproximar de um saber comunitário esta em

constante transformação, o que ela perde em sistematicidade ganha em flexibilidade, por isso é mais inclusiva do que distintiva.

Diferente da cultura universitária, onde o neófito se adapta as convenções rígidas da epistemologia acadêmica, as práticas culturais populares estão em constante transformação com a chegada de novos sujeitos. É justamente por isso que enfatizamos as experiências em oposição às instituições. O saber acadêmico se reproduz por mecanismos institucionais como a universidade, museus e centros de pesquisa, enquanto o saber popular está atrelado à experiência dinâmica do cotidiano. Muito embora a cultura popular tenha ganhado espaço nas universidades, museus e bibliotecas, suas manifestações continuam atreladas às formas organizativas comunitárias, e em constante transformação, o movimento de institucionalização destas práticas não esgota o seu caráter dinâmico vinculado às próprias transformações no seio das comunidades em que estão inseridas.

Entretanto é importante ressaltar que o intercruzamento de duas formas de concepção do mundo não necessariamente retira as relações assimétricas de poder dos diferentes saberes. A cultura universitária possibilita a aquisição de um capital cultural muito mais valorizado e legitimado socialmente do que aquele proporcionado pela cultura popular. É justamente nesta diferenciação de poder entre os tipos de práticas culturais que o projeto de extensão busca agir. Ao tomarmos a extensão como comunicação, compreendemos que a universidade se abre para multiplicidade do conhecimento, e ao compreendermos a cultura popular como dinâmica, buscamos assinalar a historicidade das práticas culturais e sua assimilação por diferentes agentes culturais.

O projeto de extensão “Ritmos e Elementos do Maracatu de Baque Virado” se encontra neste espaço, oscila entre a experiência dinâmica e a institucionalização do conhecimento. Vive a ambiguidade entre o saber popular e o acadêmico, enfatiza um saber comunitário em constante diálogo com a instituição universitária.

Uma das diversas funções da universidade é a de organizar um sistema cultural, a instituição acadêmica como produtora e transmissora de um saber é responsável também pela construção de narrativas sobre a nação. Esta construção ocorre por meio da catalogação e seleção de fatos históricos, narrativas, símbolos e patrimônios significativos que são legitimados pelo saber acadêmico.

Um desenvolvimento democrático da cultura se refere à ampliação do acesso aos bens culturais, mas também a ampliação da seleção dos bens culturais a serem legitimados pelo saber universitário, permitindo, com isso, que parte significativa da população se identifique com a narrativa construída sobre a nação. Assim, a abertura da universidade a novas práticas e símbolos culturais se refere a ampliação do patrimônio valorizado e legitimado como parte da construção nacional.

A construção de uma cultura hegemônica ocorre por meio da transmissão escolar daquilo que Raymond Williams definiu como tradição seletiva. Uma tradição que é transmitida enfatizando certos valores e significados e negligenciando outros

Neste sentido podemos questionar quais são os valores e símbolos selecionados pela universidade contemporânea? Estas tradições representariam a vocação elitista na qual a universidade brasileira foi formada ou haveria possibilidade de reformulação em torno de uma vocação democrática da universidade na qual tanto vem se falando nas últimas décadas?

Ao investigar o lugar da universidade na contemporaneidade Boaventura Sousa Santos (1999) observa que esta instituição vive uma crise de legitimidade decorrente da contradição entre democratização e hierarquização dos saberes.

Destarte, a extensão tem papel fundamental na transformação da vocação elitista da universidade para a vocação democrática. É justamente por meio da extensão que a universidade pode combater sua crise de legitimidade, que se funda na contradição entre uma universidade formadora e reprodutora de uma cultura elitista e o aumento da demanda das classes populares aos saberes universitários. A função tradicional de produção e reprodução de conhecimento para um grupo social restrito e homogêneo com vistas à manutenção de seu status social é deslocada para a produção de conhecimento para camadas muito mais amplas e heterogêneas com a função de promover sua ascensão social. Tal transformação implica na produção de novos conhecimentos e a orientação da legitimidade destes conhecimentos produzidos.

Retomando as reflexões de Boaventura Sousa Santos:

A abertura ao outro é o sentimento profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democracia do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida se assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto

que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e ensino. (SANTOS, 1999, p.195)

Por muito tempo a universidade serviu a institucionalização da cultura dominante. Sua vocação democrática só pode ocorrer na medida em que esta instituição incluir ao seu papel de formadora de uma cultura oficial o papel de acolhedora da multiplicidade de experiências culturais.

Referências

ABRANTES, Terêsa Maria Otranto. Chico Science: a poesia e a dança. *In Congresso Internacional da Abralic*, 12, 2011, Curitiba. Anais do Congresso Internacional da ABRALIC, Curitiba, 2011, 14p.

ANDRADE, Mário. *Danças Dramáticas do Brasil*, 2º tomo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

BRANDAO, Carlos Rodrigues e FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educ. rev.* [online]. n.61, 2016, pp.89-106. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300089&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47204>.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CARVALHO, Frederico Lyra de e SANDRONI, Carlos. Controvérsias Sobre Práticas e Transformações Musicais: concepções de tradição no maracatu pernambucano. *In Congresso de Iniciação Científica da UFPE - CONIC*, Recife; 2011.

COSTA, F. A. Pereira. *Folk-lore Pernambucano: Subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco*. 2ª edição. Recife: CEPE, 2004.

DELFINO, Leonara Lacerda. *O Rosário dos Irmãos Escravos e Libertos: Fronteiras, Identidades e Representação do Viver e Morrer na Diáspora Atlântica*. Freguesia do Pila – São João Del-Rei (1772-1850). Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUERRA PEIXE, César. *Maracatus do Recife*. Rio de Janeiro, São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1980.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. *Maracatus-Nação: Ressignificando Velhas Histórias*. Recife: Edições Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Jailma Maria. *Rainhas, mestres e tambores: Gênero, corpo e artefatos no maracatu-nação pernambucano*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SILVA, Jéssica Helena. *A Tradição Reinventada: memórias sobre o pertencimento, o sagrado e o empoderamento feminino nos maracatus nação de Recife*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Alfenas (UNIFALMG), Alfenas, 2017.

TSEZANAS, Julia Pittier. *O Maracatu de Baque Virado: história e dinâmica cultural*. Dissertação (Mestrado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Educação e cultura em debate para o ensino de arte subalterno

Educación y cultura en debate para la enseñanza de arte subalterno

Prof. Joelma Pereira de Souza²⁷⁴

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira²⁷⁵

Resumo

Este estudo originou a partir da disciplina de “Arte, Cultura e Educação na Formação Docente com perspectivas dos Estudos de Culturas”, do Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na Unidade Universitária de Campo Grande (UUCG). O qual objetiva a partir de narrativas e ensaio crítico-biográfico sobre o entendimento de Arte, Cultura e Educação, desmitificar o pensamento moderno europeu como saber científico universal, embasadas em Souza (2002), Hissa (2001) e Hall (2016). E apresentar uma possibilidade de ensino e aprendizagem em arte, considerando a cultura local como fonte de conhecimento, e desse modo analisar o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de (REME - 2008), em específico as ementas curriculares de Artes Visuais, da cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (MS) e as reformulações apresentadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). E que após reflexões bibliográficas consideramos que o ensino de arte está formulado no pensamento moderno europeu, mas que a partir de novas epistemologias, a produção local também torna-se saber científico, uma vez que este considera as especificidades culturais a qual está inserido.

Palavras-Chave: Arte, Cultura, Educação, Ensino de Arte, Cultura Local.

Resumen

Este estudio originó a partir de la disciplina de "Arte, Cultura y Educación en la Formación Docente con perspectivas de los Estudios de Culturas", del Máster Profesional en Educación, en la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) en la Unidad Universitaria de Campo Grande (UUCG). El objetivo de la narración y ensayo crítico-biográfico sobre el entendimiento de Arte, Cultura y Educación, desmitificar el pensamiento moderno europeo como saber científico universal, basadas en Souza (2002), Hissa (2001) y Hall (2016). Y presentar una posibilidad de enseñanza y aprendizaje en arte, considerando la cultura local como fuente de conocimiento, y de ese modo analizar el Referencial Curricular de la Red Municipal de Enseñanza de (REME - 2008), en específico los menús curriculares de Artes Visuales, de la ciudad de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (MS) y las reformulaciones presentadas en la Base Nacional Curricular Común (BNCC). Y que después de reflexiones bibliográficas consideramos que la enseñanza de arte está formulada en el pensamiento moderno europeo, pero que a partir de nuevas epistemologías, la producción local también se vuelve saber científico, ya que éste considera las especificidades culturales a las que está inserto.

Palabras claves: Arte, Cultura, Educación, Enseñanza de Arte, Cultura Local.

²⁷⁴ Graduada em Artes Cênicas e Dança pela UEMS e Artes Visuais pela UNIASSELVI; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; Professora de Arte da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino – REME; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; jsouza89@hotmail.com.

²⁷⁵ Doutor em Artes Visuais pela IA/Unicamp. Professor no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; marcosbessa2001@gmail.com.

1. Introdução

Sobre a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira que tratará o estudo a seguir, que consisti da reflexão originada na disciplina de Itinerários Culturais, cursada na modalidade de aluna especial do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na Unidade Universitária de Campo Grande (UUCG).

A disciplina apresenta como tema norteador a discussão sobre “Arte, Cultura e Educação na Formação Docente com perspectivas dos Estudos de Culturas” pensados e apresentados a partir de narrativas e produção de um ensaio crítico-biográfico sobre o entendimento de Arte, Cultura e Educação, desmitificando-se o pensamento moderno europeu como saber científico universal.

O presente estudo busca apresentar uma possibilidade de ensino e aprendizagem em arte, considerando a cultura local como subsídio para a concepção de conhecimento. A pesquisa origina-se a partir da percepção da prática docente em Arte, no ensino fundamental da Educação Básica, uma vez que esta está organizada através de documentos oficiais que norteiam e uniformizam os conteúdos de arte, que faz da arte europeia a caracterização de universal. Nota-se que a hegemonia europeia está presente desde a formação dos docentes pelas universidades, uma vez que esses professores acabam reforçando o discurso moderno europeus aos seus alunos desde crianças.

Dessa forma surge a indagação: para que serve estudar os conhecimentos da ciência moderna, sendo que a minha própria cultura produz conhecimento, mas este apresenta-se “invisível” ao pensamento colonial? Assim, a pesquisa buscará evidenciar uma possibilidade de ensino e aprendizagem em arte sob a perspectiva descolonial, pois esta irá considerar a cultura periférica e atribuir visibilidade aos sujeitos e conhecimentos subalternos. Para que o ensino e aprendizagem se torne um processo efetivo à todo os alunos, devemos considerar os aspectos culturais o qual cada um desses discentes vivenciam. E dessa forma, cabe aos professores, em específico aos docentes de arte, tornar-se além de sua prática pedagógica, também pesquisadores e artistas.

A pesquisa consistirá na análise bibliográfica e impressões da prática docente em arte da autora. Desse modo apresentaremos inicialmente uma reflexão crítica acerca da hegemonia

do pensamento moderno europeu presente no Referencial Curricular da Reme (2008) e nas reformulações presentes na Base Nacional Curricular Comum (2016) embasadas por Hissa (2008) e Mignolo (2003) ao evidenciarem outras perspectivas acerca da produção de conhecimento fora da ciência moderna. E a partir dos Estudos Culturais pensando por Nelson, Treichler e Grossberg (1995), propor discussões sobre uma educação sob o aspecto descolonial embasada por Palermo (2014).

Esta pesquisa também irá dialogar com Candau (2013) sobre a importância que a cultura apresenta para o processo de ensino e aprendizagem, considerando os alunos enquanto sujeitos culturais, logo temos que considerar Hall (2016) que irá apresentar a cultura como principal fator para delimitação para validar o que é conhecimento/ciência, uma vez que cada sociedade apresenta representações diversas entre si. Assim, torna-se imprescindível considerar a crítica-biográfica de Souza (2002) para dialogar sobre as impressões da prática pedagógica em arte, da qual retomará os conteúdos da ementa curricular de arte. Entretanto esta agora considerando a diversidade cultural do estado de MS, analisadas também a partir da *biogeografia* de Bessa-Oliveira (2016) e da crítica-biográfica fronteiriça de Nolasco (2015).

Por conseguinte, a presente pesquisa busca promover uma outra possibilidade de investigação, na qual o emprego de teóricos latino-americanos serve para discutir sobre a produção de conhecimento, cultura e educação. Caso continuarmos a reproduzir o modelo de sociedade, de produção ciência embasada na concepção moderna europeia, estaremos realizando a extinção de nossa cultura, de nossa própria identidade, pois esta é diversa às demais “sociedades modernas”. Temos que nos conscientizar que perante o mundo moderno, somos uma sociedade subdesenvolvida, em desenvolvimento, periférica, subalterna.

Contudo, exatamente por não pertencermos à essa concepção de moderno é que temos que assumir outro modo de produzir conhecimento, um que vá considerar a cultura oriunda de *(trans)culturas* na qual estamos inclusos. Dessa maneira talvez poderemos obter um avanço no âmbito educacional quando pensarmos que cada discente não é uma taça vazia, ou seja, seres que não possuem nenhum conhecimento, e que cabe à escola ensinar-lhe os saberes para a vida em sociedade, como pensada na perspectiva moderna. Na prática docente temos que aprender a conceber os estudantes enquanto sujeitos históricos, que delimitados pela sua cultura irão interpretar a realidade a sua volta.

2. Um pensar posterior à Ciência Moderna

Ao realizar uma formação universitária percebemos uma uniformidade no modo de produzir conhecimento a partir do modelo de pensamento hegemônico moderno europeu. Assim, os profissionais formados nos cursos de Arte, em grande maioria, reproduzem e reforçam esse discurso inconscientemente. Essa afirmação exhibe o início da prática docente em Arte, que por desconhecimento de outras epistemologias, realizava o ensino de arte sob perspectiva moderna.

A ciência moderna é a disciplina e seus limites, a sua palavra cifrada, hermética, o verbo especializado que não comunica, não dialoga como deveria – como dele se esperaria para que pudesse ser o verbo do saber (SANTOS; HISSA, 2008, p. 17).

Percebemos que no pensamento moderno temos a monocultura da razão cartesiana, que não permite uma diversidade de razão, tornando tudo o que é diverso invisível e deslegitimado enquanto saber científico. A ciência moderna e a “alta cultura” detêm a verdade e a qualidade estética, tudo o que não se enquadra é inexistente, é incultura.

Entretanto, os estudos acadêmicos realizados no curso de Artes Cênicas e Dança, para a concepção da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), promoveram pensar o saber científico de forma diversa à moderna. Dentre estes destaque os Estudos Culturais que visam:

[...] entender os Estudos Culturais é empregar as estratégias tradicionais pelas quais as disciplinas assinalam seus territórios e pelas quais os paradigmas teóricos marcam sua diferença: reivindicando um domínio particular de objetos, desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas, seguindo uma tradição fundadora e utilizando um léxico particular (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 08).

E fez surgir esta análise sobre o ensino e aprendizagem em arte sob perspectiva Descolonial. Pois:

[...] os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (ROSEVICS, 2017, p. 189).

Assim, a cultura periférica e os sujeitos subalternos tornam-se protagonistas da construção de saber a partir do âmbito local latino, como proposto pelo escritor argentino Mignolo (2003). Em seu livro **Histórias locais/Projetos globais** o autor discute a produção cientificamente subalterna, uma vez que:

[...] compete a este tipo de intelectual (crítico) não embarcar acriticamente nas epistemologias ancoradas numa tradição do centro. Essa via de mão única que traduz o modo como a crítica subalterna recebe e hospeda a crítica do centro não permite que se discuta a relação, por exemplo, entre produção do saber e o local geohistórico. [...] O problema reside quando elas (teorias) não são transculturadas, como acontece e vem acontecendo com a crítica do centro e de fora que aportam nesse lado da fronteira-sul (NOLASCO, 2011, p. 38).

Logo, o pesquisador que realizar um percurso subalterno, periférico, busca um espaço de visibilidade em relação à produção acadêmica do centro, moderna. Essa perspectiva epistemológica outra atribui visibilidade ao que está fora do padrão moderno. As pesquisas, objetos e investigador estão relacionados e pensados a partir do local subalterno que está inserido. Atribuindo assim uma produção que irá refletir sobre o que realmente o objeto em análise consiste, o que geralmente é dicotômico ao pensar moderno.

3. Refletir Arte, Cultura e Educação nas epistemologias *outras*

As principais discussões realizadas nos diálogos da disciplina do mestrado discorreram sobre como pensar os conceitos de educação, cultura e arte a partir de outra perspectiva epistemológica. Trata-se na verdade de analisar o objeto a partir do que ele representa, dessa forma uma concepção de arte consistiria na produção que expressa a individualidade, liberdade de uma cultura em diversas linguagens, que geralmente não são reconhecidas pela “arte europeia”. A cultura, em específico do estado de MS, apresenta-se de modo fluída, transculturada, em constante modificação devido às diversas culturas que se misturam neste *lóci*.

E pensar no processo educativo devemos considerar a realidade dos discentes e docentes, construindo um pensar crítico da formação social a qual está inserido, logo a cultura sul-mato-grossense. Se pensarmos o ensino e aprendizagem dá-se por meio de trocas e

compartilhamentos de conhecimentos de forma horizontal, considerando as vivências e experiências dos sujeitos envolvidos. Logo todos os agentes envolvidos no campo educacional são educandos e educadores.

Ao percebermos e evidenciarmos a existência de um pensamento hegemônico moderno europeu sobre a formação da identidade cultural nacional, inerente e única à todos os brasileiros. Entretanto, precisamos nos conscientizar que em cada espaço geográfico temos uma diversidade de identidades culturais, que no âmbito educacional torna o espaço escolar em um trânsito de indivíduos dessas diferentes culturas.

Para Candau (2013, p. 13):

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras.

Como percebido é fácil apontar os erros que são encontrados no sistema educacional brasileiro, desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Superior. A formação cultural brasileira apresenta uma diversidade de culturas, e situando o estado de MS percebemos nitidamente aspectos culturais dos povos indígenas que aqui residem, de outros países que fazem fronteira (Bolívia e Paraguai), ou mesmo pelos imigrantes de Japão, Portugal, Itália, Síria, Coréia do Sul, além dos sujeitos de outros estados brasileiros, em destaque as regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

Como Candau (2013, p. 19) aponta, a configuração multicultural de um país depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. O que evidencia que o sistema educacional brasileiro personifica a proposta de multiculturalismo assimilacionista. Essa abordagem prevê a desigualdade cultural das minorias, o acesso à serviços e bens àqueles com elevada escolarização. Enfim, privilegia-se os sujeitos que “personificam” o ideal de sujeito moderno, cabendo aos demais desculturar-se para tentar pertencer à esse mundo moderno.

Em contrapartida temos a abordagem intercultural que:

Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são histórias e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado (CANDAU, 2013, p. 22).

A partir da proposta intercultural pode-se promover um ensino que permita o reconhecimento nos outros sujeitos, enquanto seres culturais únicos. Esse reconhecimento dá-se pela relação de identificação da cultura outra, e de si enquanto sujeito de uma cultura. Nessa abordagem torna-se imprescindível a conscientização do sujeito, enquanto ser cultural, para assim reconhecer o outro. Contudo a educação consistiria como instrumento para a eficácia dessa abordagem, mas o sistema educacional brasileiro está engessado na hegemonização e universalização do pensamento moderno.

Ainda que inserido dentro da perspectiva moderna de educação, os educadores que possuem consciência da proposta intercultural apontada por Candau, e que atuam como sujeitos provocadores da mudança no seu espaço educativo. Uma vez que chegamos ao ponto de acreditar que por sermos sujeitos periféricos, somos pessoas sem cultura, temos cada vez mais que estabelecer um ensino que conscientize enquanto somos seres culturais diversos, e não aquele sujeito ideal formatado pela cultura hegemônica moderna.

4. O ensino de arte de caráter moderno na perspectiva descolonial

Como já notado, para promover um saber sob outra epistemologia, como a descolonial, necessitamos perceber a evidência da hegemonia do pensamento moderno europeu. Essa forma de pensamento resulta numa forma de controle denominado como colonialidade de poder.

[...] A noção central por ele [Quijano,1992] formulada é a de *colonialidade de poder*, a qual faz visível a existência de um padrão/matriz de dominação global característica do sistema-mundo moderno/capitalista/eurocêntrico originado com o colonialismo europeu no princípio do século XVI (PALERMO, 2014, p. 23, tradução nossa).²⁷⁶

A partir dessa forma de pensar acerca da colonialidade do poder, podemos perceber a partir da prática docente em Arte da educação Básica da Reme que a realização do planejamento escolar está embasada no Referencial Curricular da REME contemplando as linguagens de artes visuais, música e teatro, referenciados no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte

²⁷⁶ La noción central por él formulada es la de *colonialidade del poder*, la cual hace visible la existencia de un patrón/matriz de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista/eurocentrado originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI.

que abrangem as quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. A divisão dos conteúdos por área especificados se dá pelo fato de que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os estados, dando destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar. A interdisciplinaridade pressupõe a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, sendo entendida como uma abordagem teórico-metodológica que objetiva a integração das diferentes áreas do conhecimento. Para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e áreas nas quais venham a ser agrupada, a interdisciplinaridade pode associar-se à contextualização e ambas serem utilizadas como recursos complementares. A contextualização visa respeitar e considerar as experiências do educando, dando a ele suporte para desenvolver sua capacidade de produzir, criar, e não apenas de repetir (BRASIL, 2012, p.13).

Nos documentos oficiais fica esclarecido que o ensino e a aprendizagem da arte dão-se pela relação/interações das diferentes linguagens. A arte possibilita pensar o homem a partir do conhecimento do sensível, mediante aos contextos culturais, estéticos, políticos e econômicos. Contudo para pensar o ensino de arte devemos também considerar o que conceituamos como representação, ou seja, como definem-se os conceitos que estamos discutindo, sobretudo acerca da perspectiva cultural.

O conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. [...] “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representa-lo a outras pessoas” (HALL, 2016, p. 31).

E considerando a cultura brasileira, o professor de arte precisa despir-se da representação estereotipada de “decorador de ambiente”, que realiza ensaios e apresentações que não contemplem os conteúdos que são produzidos pelos sujeitos históricos. Entretanto, como define-se quem são esses sujeitos históricos: são aqueles que habitam o mundo contemporâneo e buscam em sua própria história, compreender o mundo, a partir da representação de sua cultura. Ou será aquele sujeito histórico que está pautado na representação do conhecimento moderno europeu, que delimitará ao homem branco colonizador, como única fonte de conhecimento histórico, cultural, econômico, social, e que dialogam uma mesma língua.

Entretanto compreendemos que esse sujeito histórico deva tornar-se o protagonista do conhecimento da contemporaneidade. Esse indivíduo é quem deve buscar compreender as relações dos conhecimentos ao longo de sua história. Quando consideramos que em uma sala de aula possuímos sujeitos de culturas e histórias diferentes. Logo, teremos interpretações e compreensões diferentes do conhecimento produzido, mesmo sendo o pensamento moderno europeu, este passa a apresentar contexto e sentido, dentro da cultura em que vive.

Com a formulação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC - BRASIL, 2016) podemos perceber uma possibilidade de modificação do ensino e aprendizagem em Arte no Brasil. Entretanto parece que:

[...] as milhares de discussões causadas em torno dessa discussão causadas em torno dessa questão Base parecem que não foram ouvidas por aqueles (o MEC) que trataram a Disciplina de Arte como conteúdo de área, uma vez que essa passa a ser, desde 2017, conteúdo que não demandasse mais uma especificidade para sua prática de ensino na Escola de Educação Básica (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 4).

Dessa forma, a disciplina de Arte torna-se apenas um componente curricular da Área de Conhecimento de Linguagens. Assim a disciplina de Arte apresenta como componente as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, que possuem unidades temáticas, que apresentam objetos de conhecimento, como: contextos e práticas, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, processos de criação, materialidades.

A partir desses objetos de conhecimentos (BRASIL, 2016) são desenvolvidas habilidades que ainda possuem uma caracterização do pensamento moderno europeu ao evidenciar na linguagem Artes Visuais, na habilidade EF15AR01, o termo “artes visuais tradicionais e contemporâneas”, seriam essas apenas as artes produzidas pela Europa ou as consideradas pelos críticos modernos como Arte. Outra habilidade em Dança, a EF69AR11, aponta o “os fatores de movimento para a geração de ações corporais e o movimento”, mas esses fatores estariam baseados em qual “padrão” de corpo, pois o corpo brasileiro é diverso ao corpo “moderno”.

Dessa forma A BNCC apresenta uma configuração pautada no pensamento moderno europeu. Parafraseando HALL (2016, p. 19) define-se como representação do clássico da literatura, artes, música e filosófica, como uma produção de “Alta Cultura”. Em oposição temos cultura popular e de massa para designar as atividades de lazer e entretenimento presente no cotidiano das “pessoas comuns”.

Essa dicotomia de Clássico e Popular torna-se talvez a raiz da problemática da atuação docente na sala de aula. Uma vez que o que os professores aprenderam nas universidades está pautado no modelo moderno europeu, e como esta pensa e define a sociedade brasileira como subdesenvolvida, periférica. Tendo assim uma visão da história brasileira como mera reprodutora do modelo de “alta cultura”.

5. A cultura local na perspectiva descolonial

Pensando que as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico deveriam exibir a concepção da localização cultural da qual foi emergida, para assim evidenciar que em cada cultura temos aspectos culturais podem possuir significados e representação diversos às demais culturais existentes. Pois pode-se dialogar de diferentes perspectivas sobre Cultura, Arte e Educação, assunto que possui âmbito mundial, continental, nacional, estadual, municipal, institucional, e logo também do profissional docente. Lembrando que:

[...] Nos últimos anos, porém, em um contexto mais próximos das ciências sociais, a palavra “cultura” passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social – o que veio a ser conhecido como a definição “antropológica” (HALL, 2016, p. 19).

Baseado em estudos de Kluckhohn (1972), na antropologia, de modo geral, determinadas sociedades possuem características intrínsecas que definem sua identidade cultural, delimitadas por suas especificidades geográficas e históricas. Esses aspectos culturais promovem na atualidade os julgamentos da cultura outra, seja por aproximação ou distanciamento com sua própria cultura.

Assim “[...] é preciso delimitar o espaço territorialmente falando (o que aqui é denominação de local) e situar o local de onde os sujeitos envolvidos, inclusive a crítica, proferem seus discursos [...]” (NOLASCO, 2009, p. 12). Pensando:

[...] como Boaventura de Souza Santos também propõe - uma Epistemologia do Sul (2006). Para este pensador português, "sul" é uma metáfora que engloba todos os

povos oprimidos e pobres do planeta; portanto, não designa uma mera localização geográfica. (PALERMO, 2014, p. 31, tradução nossa).²⁷⁷

E ironicamente no caso desse estudo fica delimitada para suas investigações o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul (MS) – situado na fronteira sul do Centro-Oeste do Brasil margeada pelo Paraguai e a Bolívia e (de)limitado dos outros lados com cinco Estados Brasileiros: Paraná (PR), São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Goiás (GO) e Mato Grosso (MT) de quem, deste último, foi constituído numa divisão (geográfica, político e cultural) em 1977 (completando 40 anos em 2017).

Para melhor compreender como constitui-se a identidade cultural sul-mato-grossense é necessário compreender também como ocorreu a formação cultural de MS, que pode ser assimilada a partir da perspectiva teórica do antropólogo Cubano Fernando Ortiz (1991) e a sua concepção do termo conceitual de transculturação que se condessa no processo de perdas e ganhos dos contatos culturais. Desse modo:

O conceito [transculturação], mesmo que sujeito a crítica quanto a sua natureza pouco precisa, foi rapidamente incorporado pelo discurso nacionalista/criolista latino-americano e, muitas vezes, utilizado como sinônimo de **mestiçagem** cultural. No entanto, sua pertinência permanece, e o conceito de transculturação continua na base de inúmeras reflexões acerca da questão identitária, não apenas em Cuba, mas em toda a América Latina (REIS, 2010, p. 469).

Para Ortiz (1991) o conceito de transculturação permeia a perda da cultural primária devido à constituição de uma nova cultura a partir do contato do colonizado com o colonizador que, por conseguinte, origina uma neocultura, com perdas e ganhos das culturas de ambos, e esta, por sua vez, pode-se constituir de inúmeras culturas que se definem em culturas transculturadas a partir dos contatos que são nominados de transculturação. Entretanto, esse contato cultural não se dá de forma pacífica. Nos registros históricos oficialmente aceitos apresentam-se apenas a perspectiva do colonizador europeu, e que tenta apagar a existência de uma cultura primária.

A cultura concebida pela transculturação permite ao sujeito transitar entre culturas, como pertencente a ambas, que ocasiona a perda de sua cultura precedente, e a partir da troca

²⁷⁷ [...] como también propone Boaventura de Souza Santos – uma *epistemología del sur* (2006). Para este pensador português, “sur” es una metáfora que encierra en si a todos los pueblos oprimidos y pobres del planeta; por lo tanto, no designa una mera localización geográfica.

entre as diferentes culturas, seja de modo voluntário ou involuntário, permite surgir novos fenômenos culturais aos quais sente pertença.

De modo geral o sujeito sul-mato-grossense transita entre diversidades culturais sem possuir consciência dessa pluralidade. Situando aqui a cidade de Campo Grande, capital do Estado. A cidade de Campo Grande possui 148 anos de fundação, e 118 anos de emancipação de Nioaque. Localizada na região central do estado, a cidade tornou-se paradeiro de imigrantes espanhóis, japoneses, portugueses, italianos, sírio-libaneses, armênios, paraguaios e bolivianos, além dos migrantes paulistas, paranaenses, mineiros e gaúchos.

Então para falar do sujeito sul-mato-grossense o antropólogo Kluckhohn (1972) aponta que um ser humano pode apresentar traços biológicos que o define como pertencente a uma determinada cultura, mas esse mesmo indivíduo pode realmente possuir uma identidade da cultura local onde se desenvolveu, pertencendo biologicamente ou não a ela, o que torna vago os conceitos “culturais” a partir de preconceitos concebidos em raça, gênero e classe social.

Assim podemos estabelecer uma concepção de minhas inquietações acerca do sujeito que vivencia no estado de MS, o qual transita culturalmente entres as fronteiras internacionais e limites nacionais invisíveis. Entretanto percebemos que para Foucault:

[...] o “sujeito” é *produzido no discurso*.

Esse sujeito, produto *do* discurso, não pode estar fora dele, porque a ele deve estar *sujeitado*. Deve se submeter às suas regras e convenções, às suas disposições de poder/conhecimento. O sujeito pode se tornar o portador do tipo de conhecimento que o discurso produz, pode se tornar o objeto pelo qual o poder é exercido, mas não pode permanecer fora do poder/conhecimento como sua fonte e autor. (HALL, 2016, p. 99).

Desse modo percebemos que a cultura está condicionada ao poder/conhecimento, que infelizmente, para a massacre da cultura brasileira, o discurso que impera está fundamentado em saber europeu moderno, perpetuada no sistema educacional brasileiro. Assim percebo na minha prática docente no município de Campo Grande o emprego de uma:

[...] linguagem da administração moderna, o que nós costumávamos chamar de *alunos, clientes, pacientes e passageiros* viraram todos *consumidores*. Códigos linguísticos variam significativamente entre uma língua e outra. Muitas culturas não têm palavras para conceitos que são normais e amplamente aceitáveis para nós. (HALL, 2016, p. 46).

E palavras e conceitos pertencentes às culturas são visíveis ao cotidiano humano, entretanto não existem ao pensamento moderno. Percebemos que há produção artística em MS,

e que para ser aceita aborda temas recorrentes ao governo “coronista”, que ressalta mais os bois em pastos do que os sujeitos que vivem na terra, periférica, subalterna.

Contudo temos produções em arte nas diversas linguagens que subjagam os conceitos modernos e por isso não permeiam os espaços culturais que determinam o que é Arte, pois esses espaços culturais para arte seguem os padrões estabelecidos pelo pensamento moderno europeu. Assim, enquanto docente na educação básica, devemos promover aos discentes, pensando como “*copos vazios*” e “*consumidores*”, que há produção artística-cultural em qualquer sociedade, tempo histórico, e *lócus* geográfico, que representam as culturas outras, além de “*sujeitados*”.

5. A prática pedagógica artística subalterna

Uma modificação do pensamento moderno para o pós-moderno, trata-se da democratização do discurso em tanto indisciplinar e interdisciplinar, ou seja, um discurso que permite transitar entre diferentes saberes para constituir-se enquanto um novo conhecimento, que pode incluir no estudo o sujeito que o realiza. Desse modo torna-se possível discorrer a seguir sobre as impressões e inquietações acerca da prática docente, pois “[...] o próprio sujeito teórico se insere como ator no discurso e personagem de uma narrativa em construção (SOUZA, 2002, p. 112).

E para complementar Nolasco (2015) cita a *Crítica Biográfica Fronteiriça*, na qual o *bios*=objeto+crítico e *lócus*=local são aspectos relevantes para a realização de uma crítica reflexiva a partir do lugar de enunciação, logo de uma arte educadora de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Considerando a cidade de Campo Grande, percebemos que a grande maioria dos docentes que atuam na REME possuem formação em Artes Visuais. Em geral as instituições universitárias seguem modelo de pensamento pautado no saber moderno europeu. E assim, quando este docente inicia a ação pedagógica nas escolas irá encontrar o saber moderno europeu na organização curricular, nos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Perpetuando o modelo de colonialidade de poder moderno/capitalista/eurocêntrico. Mais uma vez é preciso termos consciência de que:

Com efeito, de acordo com seu posicionamento, com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista emergente se torna mundial, seus centros hegemônicos estão localizados nas áreas localizadas acima do Atlântico - que depois eles se identificaram como Europa - e como eixos centrais de seu novo padrão de dominação, colonialismo e modernidade. (QUIJANO, 2017, p. 93-94 *apud* PALERMO, 2014, p. 32, tradução nossa).²⁷⁸

Dessa forma, para que o processo de ensino e aprendizagem em arte descaracterize do saber moderno, temos que ter consciência que os demais sujeitos que vivem em nossa sociedade praticam essa manutenção de Colonialidade de Poder, pois esse foi o modelo de sociedade que lhe foi imposto. E nessa concepção moderna apenas aqueles que conseguirem se aproximar ao modelo de homem moderno, o “homem branco” é que vão ser indivíduos bem-sucedidos na vida.

Entretanto o que quero ressaltar nessa pesquisa é que após a tomada de consciência dessa manutenção de poder eurocêntrico delimitar em nossa sociedade, percebemos que são vários os autores que escrevem sobre concepções originadas a partir de um consciência latino-americana.

E a partir desses estudos é que conseguiremos emergir acerca da verdadeira cultura local, sem caracteriza-la nos padrões europeus. O que torna o fazer pedagógico um campo de possibilidade de ruptura à hegemonia do saber moderno. Assim, o planejamento escolar pode até apresentar-se dicotômico, pois os conteúdos exigidos são de saberes modernos, e a prática docente busca uma abordagem descolonializada.

Dessa forma o maior desafio para o docente é estabelecer uma ligação entre esses saberes tão diversos. E esses saberes estão diretamente relacionados à formação cultural que pretendemos oferecer aos discentes, que já estão habituados ao padrão social moderno. A identidade que toda a comunidades escolar possui, são talvez meras fachadas para que sejam aceitos num coletivo, apagando suas individualidades.

E se pensarmos a partir de:

²⁷⁸ En efecto, según su posicionamiento, con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificaran como Europa -, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación, se establecen también la colonialidad y la modernidad.

Artigos Completos

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Este autor ainda complementa que na sociedade contemporânea temos sobreposição e deslocamentos da diversidade²⁷⁹ das culturas. E que infelizmente as diferenças culturais acabam desencadeando uma imagem negativa como o desrespeito étnico, a intolerância religiosa, feminismo, entre outros conflitos e lutas pelo mundo.

Com a transição da sociedade moderna para a pós-moderna, e o surgimento de crítica e pensamento pós-colonial, descolonial, nos permite evidenciar e revelar as diversidades culturais, sociais, econômicas existentes dentro de uma cultura, tida como universal. A invisibilidade da existência de minorias é uma consequência do desenvolvimento do pensamento pautado na colonialidade do poder, que sempre apontará como único padrão de sociedade o do modelo colonizador europeu.

As sociedades colonizadas pelos europeus acabam por imposição colonial, perpetuando a reprodução de uma sociedade branca, fálica, machista e controlada pelos detentores do capital. Os sujeitos que são formados ao modelo moderno, acabam não compreendendo que dentro de uma sociedade, existe diversas culturas outras. A sociedade brasileira, por exemplo, segue o modelo europeu porque fomos colonizados por portugueses, logo um modelo eurocêntrico.

Entretanto as demais culturas, como a indígena e africana, existentes neste mesmo espaço geográfico no período colonial, foram “apagadas” pela manutenção da colonialidade do poder. O que buscamos neste momento é conscientizar que ser brasileiro é pertencer à

²⁷⁹ O termo diversidade trata-se da percepção das diferenças culturais, contudo estas apresentam um mesmo valor de igualdade, não sendo possível a comparação entre suas especificidades.

muitas culturas, ambas com suas especificidades, como aos povos sul-mato-grossense, uma sociedade *transcultural*.

Um lugar onde percebemos que essa conscientização e mudança ainda não chegou, trata-se da academia, enquanto produtora e reprodutora de conhecimento. Boa parte dos cursos universitários ainda estão impregnados e voltados para a produção de saber moderno. Sendo que os poucos que se aventuram no fora dos limites epistemológicos modernos, possibilitam uma investigação a partir do periférico, fronteiro, subalterno, no qual as minorias podem e devem torna-se um campo de saber.

Talvez o que mais caracterize a produção do saber fora da concepção moderna seja a atuação do pesquisador descolonial, que conscientemente irá buscar apresentar o contexto investigativo no qual emerge sua fala. Pois este apresenta propriedade para dialogar sobre o objeto, geralmente invisível ao saber moderno, mas que para a sociedade subalterna trata-se de um estudo de grande significância. Pensando dessa forma, buscarei relatar deste ponto em diante a experiência docente em Arte, realizada numa turma de 6º ano do ensino fundamental, da cidade de Campo Grande/MS.

Ao observar os conteúdos da Ementar Curricular da REME percebemos que está pautado na hegemonia do conhecimento europeu, reproduzindo o modelo de pensamento moderno que as universidades consideram como saber, a História da Arte Europeia.

Dessa forma, temos no primeiro bimestre Arte Rupestre, no segundo bimestre, Arte Egípcia, no terceiro bimestre Arte Grega e por fim, no quarto e último bimestre Arte Romana. O que posso perceber é que a gênese do surgimento do sujeito histórico artístico moderno, apresenta-se nas pinturas rupestre em Lascaux, na França, ou em Altamira na Espanha.

Seguido temos a arte egípcia, civilização que edificou-se no nordeste da África, mas comumente é considerada como arte europeia. Depois temos produção artística grega, que passa a torna-se caracterizada como “Arte Clássica” em várias áreas de conhecimento. Pois diversos filósofos escreveram estudos que, infelizmente, norteiam o pensamento contemporâneo moderno.

E por fim temos a arte romana que não diferentemente da grega, influenciará as concepções políticas, econômicas e culturais. Em destaque as modificações sociais que a influência religiosa cristã promoveu nessa sociedade, e que ainda influencia grandes nações na contemporaneidade.

Percebendo a hegemonia eurocêntrica, como a única produtora de arte do mundo, o qual os docentes devem “obrigatoriamente” ensinar aos seus alunos, surge a indagação de como pensar fora do saber moderno?

A alternativa encontrada por esta pesquisadora foi apresentar as características artísticas referentes ao período da pré-história, comuns à diversas culturas. E ao apresentar imagens para apreciação visual, possibilitei a divulgação de fotos de produções locais, nacionais e internacionais, discutindo as diversidades que ambas possuem. Como nas imagens 1, 2 e 3.

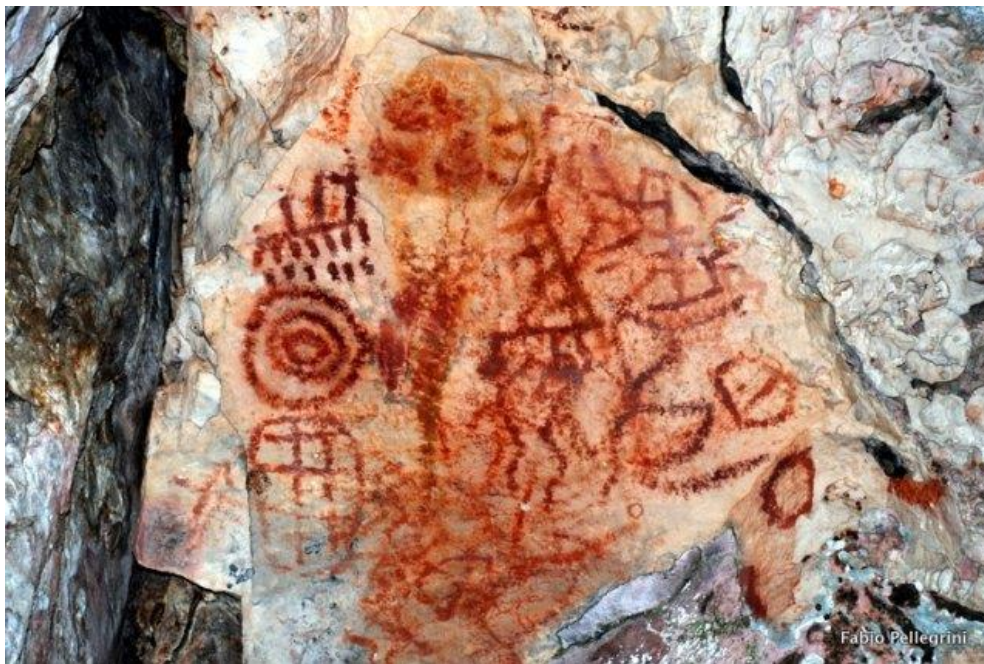


Imagem 1. Foto Fábio Pelegrini. Painel com pinturas do sítio Templo dos Pilares, Alcinópolis/MS. Disponível em: http://www.diariox.com.br/upload/dn_noticia/2017/04/640x480-7692e575dba37c08aa8b9eafd1171cd9.jpg. Acesso em: 14 mar 2018.

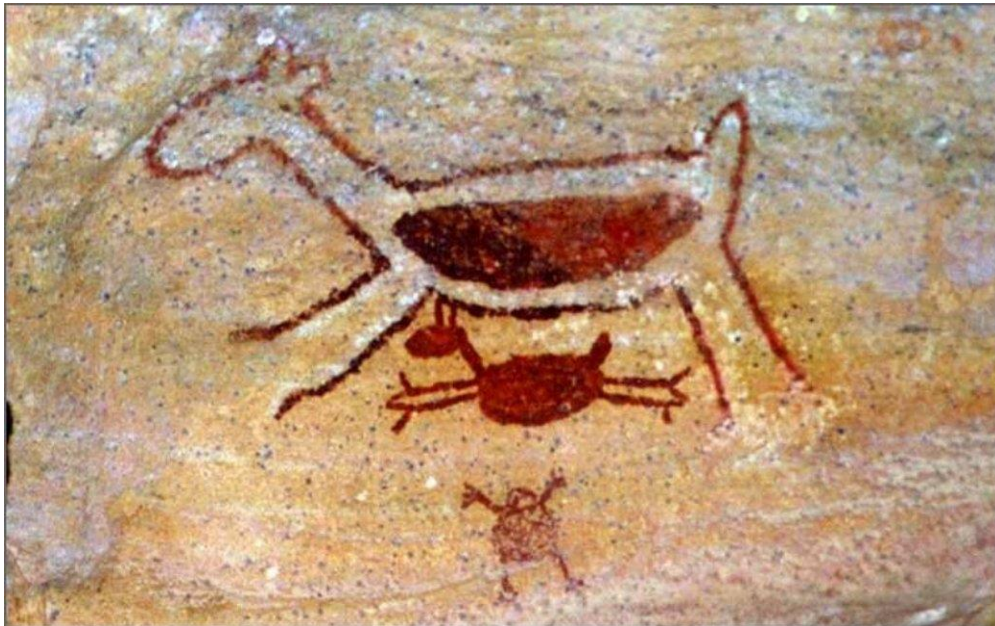


Imagem 2. Foto. Pintura sítio Boqueirão da Pedra Furada/PI. Disponível em: <

Imagem 3. Foto: pintura caverna de Lascaux, França. Disponível em: <[850](https://www.google.com.br/search?q=pintura+rupestre+lascaux+e+altamira&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjNwubmtsTbAhWMH5AKHXOyByMQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgdii=ZLFRVnLcXXUbTM:&imgc=HdWLFYnk9gDizM:>. Acesso em: 14 mar 2018.</p></div><div data-bbox=)

Ao observar a imagem 1, percebemos as evidências do início da formação geográfica, histórica e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, como a apresentada na imagem 2, em outro estado brasileiro Piauí, denotando a existência de uma arte rupestre brasileira, em locais diversos. E por fim na imagem 3, localizada na França. A diversidade de locais onde foram encontradas as pinturas rupestres, nos permite dialogar sobre as diferentes formações das sociedades, até a contemporaneidade, no qual são atravessadas pelas culturas dos sujeitos que por ela passaram.

Percebendo os aspectos geográficos e históricos são importantes fatores para a caracterização de uma cultura. Apresentamos que a geografia e biografia, denominada como *biogeografias* para Bessa-Oliveira (2016), como teoria crítica para dialogar acerca da cultura local, pois a identidade cultural desses sujeitos, segundo o autor:

[...] sofrem alterações com essa mudança de lugares geográficos e esse trânsito biográfico de pessoas. As necessidades têm feito alguns indivíduos transitarem provisoriamente, mas já outros têm feito planos de estada permanente em seus possíveis destinos de chegadas (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 98).

E a partir de vestígios encontradas de arte rupestre local, conclui-se numa pesquisa realizada pelo Museu de Arqueologia (MUARQ) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que as culturas estavam localizadas:

[...] pelas bacias-hidrográficas dos tributários sul-mato-grossenses do Alto Paraná, revelando, assim, a existência de centenas de novos sítios arqueológico referentes ao passado de povos indígenas pré-coloniais, bem como os relativos aos pioneiros processos de povoamento dessa região por grupos de caçadores-coletores pré-indígenas que aí viveram por vários milênios, isto é, por mais de **doze mil anos** (MARTINS; KASHIMOTO, 2012, p. 9, grifo do autor).

Para complementar o estudo sobre arte rupestre local, com o apoio da unidade escolar em que atuo, realizamos uma aula passeio ao Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB). Os discentes tiveram a oportunidade de conhecer outro local onde há a produção de conhecimento, trata-se de um espaço no qual a população da periferia não possui acesso devido ao seu aspecto moderno.

Durante a visitação foi apresentada as culturas primitivas existentes no estado, evidenciando a existência de pinturas rupestres, também do período da pré-história, e como são

diversas as culturas das sociedades indígenas presentes no estado. Destacando que muitos alunos desconheciam que as práticas do período primitivo eram empregadas por culturas presentes em nosso estado, ainda na atualidade.

Torna-se imprescindível relatar que houve a necessidade da aplicação de uma prova quantitativa para avaliar se os conteúdos foram assimilados. Entretanto para a formação da média bimestral foi considerada a participação nas atividades, discussão do conteúdo. Considerando que cada aluno apresenta sua subjetividade, possui uma realidade cultural e social diversa entre os próprios colegas da turma, a elaboração da nota analisou, portanto, suas especificidades cognitivas.

Na ementa curricular de Arte da REME, o conteúdo programado para o segundo bimestre consiste na Arte Egípcia. Considerando que o saber que deverá ser repassado acerca da civilização egípcia está pautado no saber moderno, considerando-a até eurocentrada. Pensando assim, como apresentar esse conteúdo tão diverso à cultura local de um estudante de 12 anos que estuda numa escola periférica.

Desse modo pensa-se a possibilidade de apresentar às discentes uma nova perspectiva a constituição do modelo de sociedade moderna. Logo busca-se devemos apresentar que a gênese da sociedade egípcia que conhecemos está fundamentada pelos detentores do poder político e econômico dessa civilização.

Dessa forma toda produção artística serviu para perpetuar o domínio dos faraós e, sendo estes considerados representantes diretos dos deuses egípcios. Assim a arquitetura, a escultura, pinturas, entre outras serviram como mecanismo de controle e ensino aos demais cidadãos egípcios.

Deve-se ressaltar que a história cristã de Moisés irá apresentar uma nova percepção dessa sociedade, pois inicialmente este personagem pertence à classe dominante, mas descobre sua verdadeira origem, filho de escravo. E por “intervenção divina” consegue libertar o povo Hebreu de sua escravidão.

Ao apresentar as características da arte e sociedade egípcia, busquei elaborar uma metáfora com a sociedade contemporânea, para que acontecesse uma melhor assimilação do conteúdo. Contudo quando expliquei a concepção mitológica egípcia, o principal ponto de discussão foi que os irmãos Ísis e Osíris eram casados, e que tiveram um filho, Hórus.

Alguns discentes apontaram que isso era pecado, pois de acordo com os preceitos religiosos que eles seguem, esses comportamentos não são aceitáveis. E para que os mesmos pudessem compreender, foi necessário apresentar que essa concepção cristã que conhecemos, trata-se na verdade de um legado colonial. Ao delinear o percurso histórico da “humanidade moderna”, ficou mais claro aos alunos que os egípcios seguiam um determinado tipo de crença e religião.

Como atividade artística propus a criação de um painel sobre arte egípcia, mas ao invés de reproduzir literalmente os cânones, sugeri a criação de um autorretrato no qual deveriam expor suas principais especificidades. Sendo que os principais critérios para a avaliação dessa atividade, a partir as dificuldades dos alunos, consistiu na proximidade que o resultado obtido com a caracterização do aluno. Dessa forma, o resultado final de cada aluno torna-se único. Esse caráter de individualidade presente na atividade (imagem 4) possibilita a mim, enquanto docente dessa turma, considerar que todo os resultados estão corretos.



Imagem 4. Foto. Autorretrato a partir da arte egípcia. Atividade desenvolvida pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Campo Grande/MS.

Dessa forma o processo de ensino e aprendizagem em arte busca valorizar a diversidade de indivíduos culturais presentes na sala de aula. Bem como propiciar maior visibilidade da cultura local, a qual vivencia professores e alunos. Somente com atividade a partir do seu cotidiano, é que os discentes na contemporaneidade conseguiram compreender que temos outras formas de visualizar o mundo. Uma maneira na qual as minorias não sejam tratadas como diferenças, e sim como apenas aspectos culturais que as sociedades possuem.

E desse modo o presente estudo que visa apropriação de uma abordagem de ensino e aprendizagem em arte numa perspectiva descolonial, temos que pensar que o docente deve possuir a intrinsecamente as identidades de professor/pesquisar/artista. Pensar fora do domínio da Colonialidade de Poder permite uma reflexão de si, uma vez que:

Os princípios básicos da crítica biográfica resultam ainda na produção de um saber narrativo, engendrado pela conjunção da teoria e da ficção e pelo teor documental e simbólico do objeto de estudo (SOUZA, 2002, p. 114).

O que nesse estudo fica evidente a percepção de uma arte educadora da rede pública de ensino, que a partir de diversas bibliografias e estudos buscou apresentar a necessidade e a importância do pensar a partir do *lócus* que emerge a pesquisa. Pois em cada parte do território brasileiro, será necessário buscar outras epistemologias para se pensar a Arte, a Cultura e a Educação.

E a discussão teórica encerra-se com uma crítica à aqueles educadores que continuam a reproduzir o modelo de sociedade moderna europeia, a qual é distante do padrão de pensar e viver da diversidade cultural que apresenta-se no Brasil.

O professor que não exerce um olhar, uma visada transdisciplinar, sobre a disciplina que atua, presta um desserviço à educação no mundo atual (NOLASCO, 2009, p 44-45, apud BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 47).

As especificidades são tão importantes quanto que o “imprescindível” saber dos cânones da Arte Clássica, citar Shakespeare, calcular Báskara, fora outros inúmeros conhecimentos que compreendem a formação do sujeito moderno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o presente estudo evidencia que a história e a produção de conhecimento brasileiros estão pautadas na hegemonia do saber moderno europeu. E dessa forma faz com que os estudos realizados no Brasil sejam meros reprodutores do modelo europeu. Evidenciadas pela única e exclusiva história da colonização do Brasil sob a perspectiva portuguesa. Ao dialogar sobre o modelo de espaço educacional percebemos a predominância de estudos amparados nos saberes modernos, que enfatiza que os docentes são detentores de saberes que

devem ensinar aos discentes, sujeitos vazios, os conhecimentos e valores para a vida em sociedade.

Logo, essa forma de pensar busca tornar a formação de uma sociedade hegemônica, com sujeitos que possuem uma cultura igualitária a todos, que, de certa forma, apaga e elimina a existência de minorias sociais. Enfim, esse modelo de sociedade torna-se utópica ao ser empregada à sociedade brasileira, pois esta possui uma infinidade de culturas que torna a cultura brasileira além do estereótipo de que toma caipirinha, samba e adora uma feijoada.

Os indivíduos brasileiros possuem aspectos culturais de acordo com a região em que vive. E o trânsito entre diversos locais torna-o um sujeito que participa de diversas culturas, como os sul-mato-grossenses, que vivenciam inconscientemente a cultura indígena, boliviana, paraguaia, japonesa, italiana, nordestina, sulista, entre muitas outras. Assim, temos na escola, em uma sala de aula, diversos sujeitos históricos e culturais que percebem e compreendem o mundo de modo único e, não como única forma preconizada pelo saber moderno.

Enfim, ao considerar ao ensino de arte que está passando por reformulação, como a BNCC, percebemos que o saber que deve ser ensinado e reproduzido ainda está pautado no modelo de pensamento hegemônico europeu. Dessa forma, cabe ao docente buscar maneiras de pensar a produção de conhecimento a partir da cultura local. Uma vez que esta também produz saber científico, mas esta, no momento, depende de outras epistemologias, como a Desconstrução, a Subalternidade, os Estudos Pós-Coloniais e Descoloniais para emergir enquanto conhecimento científico. É a partir de investigações fora da Ciência Moderna que possibilitaremos a constituição de um saber que considere e compreenda a cultura local, brasileira e latina como produtoras de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *A Base Nacional Comum Curricular: ensino de arte nas escolas, ainda é uma coisa possível?*. In: **III Jornada Brasileira de Educação e Linguagens/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**. Anais. Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: < <http://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862>>. Acesso em: jun. 2018.

_____. “ *BIOGEOGRAFIAS OCIDENTAIS/ORIENTAIS: (i)migrações do *bios* e das epistemologias artísticas no *front*” . In: **Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações**, Campo Grande, MS, v. 8, n. 15, jan/jun. 2016, p. 97-144.*

_____. **Ensino de Artes X Estudos Culturais:** para além dos muros da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BHABHA, Home K.. “**Introdução - Locais da cultura**”. In: _____. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular**. Campo Grande: 2012.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.” In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MARTINS, Gilson, Rodolfo; KASHIMOTO, Emília Mariko. **12.000 Anos: Arqueologia do povoamento humano no nordeste de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, Life Editora, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalterno e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. “**Estudos Culturais: uma introdução**”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-24.

NOLASCO, Edgar César. “**Crítica biográfica fronteiriça (BRASIL\PARAGUAI\BOLÍVIA)**”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Brasil/Paraguai/Bolívia**. Campo Grande, MS, v. 7, n. 14, jul/dez. 2015, p. 47-63.

_____. “**Crítica fora do eixo: onde fica o resto do mundo**”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Eixos periféricos**. Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, jul/dez. 2011, p. 27-41.

_____. “*Bugres subalternus*”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Estudos Culturais**. Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, jul/dez. 2009, p. 09-16.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: ed. Ciencias Sociales, 1991.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Reme Municipal de Ensino: 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande/MS, 2008.

ROSEVICS, Larissa. “*Do pós-colonial à decolonialidade*”. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017 p.188-192.

REIS, Livia de Freitas. “Transculturização e Transculturização Narrativa.” In: FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Niterói: EDUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio Eduardo Viana. “Transdisciplinaridade e ecologia de saberes”. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002.

Estudos pós-coloniais e educação: diálogos com o currículo escolar e as relações étnico-raciais ²⁸⁰

Estudios post-coloniales y educación: diálogos con El currículo escolar y las relaciones étnico-raciales

Postcolonial studies and education: dialogues with the school curriculum and ethnic-racial relations

Cleidinea Carvalho Santos²⁸¹

Wesley S. de Matos²⁸²

Benedito Eugenio²⁸³

Resumo

O século XX foi cenário de transformações políticas, econômicas e social em todo o planeta. Essas mudanças culminaram na fragmentação e dissipação das culturas no âmbito do multiculturalismo e a multipolarização do mundo. Isto surge na contramão do imperialismo bipolar eurocêntrico até então vigente. As mudanças emergentes muito têm a ver com a descolonização da África e Ásia, seguido da migração e diáspora destes povos após a Segunda Guerra Mundial. Este fato resultou em mudanças drásticas no cenário internacional e ficou conhecido como período pós-colonial. Tais acontecimentos propiciaram produções teóricas voltadas para o novo contexto e análises críticas ao velho modelo colonial. Isto tomou forma dando origem a nova corrente teórica, o Pos-colonialismo. Para os teóricos dessa corrente, o Pos-colonialismo propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção epistemológica do Sul para O sul. Nesse sentido, o pós-colonialismo, ao considerar como relevante os saberes subalternos, contribui para problematizarmos a hierarquização de saberes presentes no currículo escolar, tanto o prescrito quanto o praticado. O estudo da História e Cultura Afrob-brasileira e indígena na escola ainda tem se constituído como um desafio, pois as Leis 10639/03 e 11645/08 questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum e impõem a necessidade

²⁸⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁸¹ Mestre em Cultura e Sociedade (UFBA). Professora na Rede Municipal de Ensino de Jaguaquara-Ba. E-mail: keucarvalho@yahoo.com.br

²⁸² Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Professor de História Rede Estadual da Bahia. E-mail: wesleyxdmattos@hotmail.com

²⁸³ Doutor em Educação (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

Artigos Completos

de questionamento das práticas pedagógicas e curriculares que silenciam saberes de diferentes grupos presentes no interior da escola. Este artigo aborda as discussões acerca das possibilidades trazidas pelas teorias pós-coloniais para pensarmos a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar indígena. Tomamos como base, para isso, as contribuições de Boaventura Santos, Anibal Quijano, Catherine Wash, Vera Candau. Procuramos apontar de que maneira essas teorias contribuem para a pesquisa em currículo e a diversidade étnica, tal como proposto pelas Leis 10639/03 e 11645/08.

Palavras-chave: Currículo; Estudos Pos-coloniais; Relações étnico-raciais.

Resumen

El siglo XX fue escenario de transformaciones políticas, económicas y sociales en todo el planeta. Estos cambios culminaron en la fragmentación y disipación de las culturas en el ámbito del multiculturalismo y la multipolarización del mundo. Esto surge en contra del imperialismo bipolar eurocéntrico hasta entonces vigente. Los cambios emergentes tienen mucho que ver con la descolonización de África y Asia, seguida de la migración y la diáspora de estos pueblos después de la Segunda Guerra Mundial. Este hecho resultó en cambios drásticos en el escenario internacional y se conoció como período post-colonial. Tales acontecimientos propiciaron producciones teóricas dirigidas al nuevo contexto y análisis críticos al viejo modelo colonial. Esto tomó forma dando origen a la nueva corriente teórica, el Pos-colonialismo. Para los teóricos de esta corriente, el Pos-colonialismo propone descolonizar el pensamiento a partir de la crítica al modelo imperialista eurocentrado en una nueva concepción de producción epistemológica del Sur hacia el sur. En ese sentido, el post-colonialismo, al considerar como relevante los saberes subalternos, contribuye a problematizar la jerarquización de saberes presentes en el currículo escolar, tanto lo prescrito como lo practicado. El estudio de la Historia y Cultura Afro-brasileña e indígena en la escuela todavía se ha constituido como un desafío, pues las Leyes 10639/03 y 11645/08 cuestionan la lógica hegemónica de una cultura común e imponen la necesidad de cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y curriculares que silencian saber de diferentes grupos presentes en el interior de la escuela. Este artículo aborda las discusiones acerca de las posibilidades traídas por las teorías postcoloniales para pensar la educación de las relaciones étnico-raciales y la educación escolar indígena. Tomamos como base, para ello, las contribuciones de Boaventura Santos, Anibal Quijano, Catherine Wash, Vera Candau. Se busca apuntar de qué manera esas teorías contribuyen a la investigación en currículo y la diversidad étnica, tal como propone las Leyes 10639/03 y 11645/08.

Palabras claves: Plan de estudios; Estudios Pos-coloniales; Relaciones étnico-raciales.

Abstract

The twentieth century was the scene of political, economic and social transformations across the planet. These changes culminated in the fragmentation and dissipation of cultures in the context of multiculturalism and the multipolarization of the world. This arises against the prevailing Eurocentric bipolar imperialism. The emerging changes have much to do with the decolonization of Africa and Asia, followed by the migration and diaspora of these peoples after World War II. This resulted in drastic changes in the international scene and became known as the postcolonial period. Such events provided theoretical productions focused on the new context and critical analyzes of the old colonial model. This took shape giving rise to the new theoretical current, the Post-colonialism. For theorists of this current, Postcolonialism proposes to decolonize the thought from the critique of the Eurocentric imperialist model in a new conception of epistemological production from the South to the South. In this sense, postcolonialism, considering as relevant the subaltern knowledge, contributes to problematize the hierarchy of knowledge present in the school curriculum, both prescribed and practiced. The study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the school has still been a challenge, since Laws 10639/03 and 11645/08 question the hegemonic logic of a common culture and impose the need to question pedagogical and curricular practices that silence the knowledge of different groups present inside the school. This article discusses the discussions about the possibilities brought by postcolonial theories to think about the education of ethnic-racial relations and indigenous school education. For this, we take the contributions of Boaventura Santos, Anibal

Quijano, Catherine Wash, Vera Candau. We seek to point out how these theories contribute to curriculum research and ethnic diversity, as proposed by Laws 10639/03 and 11645/08.

Keywords: Curriculum; Postcolonial Studies; Ethnic-racial relations.

1. Introdução

O século XX foi cenário de transformações políticas, econômicas e social em todo o planeta. Estas mudanças culminaram na fragmentação e dissipação das culturas no âmbito do multiculturalismo e a multipolarização do mundo, em contraposição ao imperialismo eurocêntrico até então vigente. As mudanças emergentes muito têm a ver com a descolonização da África e Ásia, seguidas da migração e diáspora destes povos após a Segunda Guerra Mundial. Este fato resultou em mudanças drásticas no cenário internacional e ficou conhecido como período pós-colonial. Tais acontecimentos propiciaram produções teóricas voltadas para o novo contexto e análises críticas ao velho modelo colonial, a exemplo das abordagens pós-coloniais, decoloniais, inter-multiculturais, os estudos culturais.

Autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgar Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, tem contribuído, com seus escritos, para o questionamento das diferentes formas de opressão postas em práticas contra os grupos subalternos.

No Brasil, Paulo Freire, em diferentes obras, já nos chamava a atenção sobre as consequências da opressão colonial, sendo considerado por muitos estudiosos como antecessor do debate da decolonialidade na América Latina, principalmente ao levarmos em consideração sua proposta de educação popular. Autores como Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Vera Candau, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz, Ana Ivenick têm dado importantes contribuições para entendermos as questões inter/multi/pós-coloniais.

O Pós-colonialismo, enquanto perspectiva conceitual, analisa a imposição dos países colonizadores sobre os outros povos, os colonizados, numa construção ideológica da subalternização em detrimento dos ditos superiores e desenvolvidos intelectualmente e culturalmente.

Para os teóricos desta corrente, o Pos-colonialismo propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção

epistemológica do Sul para o sul, pois até então as relações entre os povos subalternizados e os colonizadores foi uma relação de poder do modelo hegemônico.

O envolvimento de vários intelectuais na luta pelo fim da dominação colonial possibilitou a produção de conhecimento que levou as reflexões das consequências da política imperialista sobre os povos dominados e assim fortalecer as bases democráticas da sociedade.

Este artigo aborda as discussões acerca das possibilidades trazidas pelas teorias pós-coloniais para pensarmos a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar indígena.

2. Materiais e método

A metodologia empregada para a discussão foi do tipo bibliográfica. A revisão bibliográfica constitui a primeira etapa de qualquer pesquisa. Segundo Boccato (2006, p.266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O levantamento bibliográfico foi importante para identificarmos os principais autores que vem discutindo o pós-colonialismo.

3. Resultados e discussão

O Pos-colonialismo na concepção de Boaventura de Sousa Santos (2010), segue a lógica da supremacia da raça para justificar a dominação:

A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o «fardo do homem branco» em sua missão civilizadora). Embora as duas formas de classificação (raça e sexo) sejam decisivas para que a relação capital/trabalho se estabilize e se difunda globalmente, a classificação racial foi a mais profundamente reconstruída pelo capitalismo(...). De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem

Artigos Completos

é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior (SANTOS, 2010, p. 13).

Por isso, pensar o mundo fora da lógica civilizatória é imprescindível para a construção de ideologias de libertação e consciente de uma indefensável moral europeia com seu projeto de supressão da dignidade dos outros povos, especialmente os negros. Em síntese, a proposta pós-colonial consiste na tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório e desse modo construir uma nova sociedade.

Já os estudos Decoloniais em congruência à crítica ao modelo colonial, apontam a perspectiva da imposição do pensamento hegemônico na América -latina. Seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, os teóricos desta corrente abordam discussões da dominação sofrida pelos povos originários a partir da conquista e colonização europeia. E por isso, nossa forma de produzir conhecimento é herdada da cultura europeia e isto implica em práticas culturais da matriz colonial implicando em processos discriminatórios e de subjugação.

Tal estrutura tem servido não apenas para envelopar a humanidade e a condição humana em ideias lineares de civilização e progresso, mas também enlaçar a modernidade na sua base: a colonialidade, isto é, uma fonte global de poder que classificou hierarquicamente populações, seu conhecimento e seus sistemas de vida cosmológica, de acordo com o padrão europeu (WALSH, 2010, p.1).

Os intelectuais decoloniais tratam principalmente da manutenção da colonialidade ainda na contemporaneidade nas mais diversas modalidades e níveis, seja na política, na economia ou na cultura, no qual tudo que fazemos e dizemos é provido dos discursos da dominação implicando em condutas discriminatórias aos povos originários e ou escravizados.

Sinteticamente, ambas as correntes de pensamento têm em comum a experiência da colonização do Ocidente sobre o resto do mundo, especialmente, Ásia, África e América-latina que sofreram violações de direitos como: a servidão, dizimação, violência e dominação. A leitura de autores como Walsh (2010), Quijano (2005), Achinte (2006), Freire (1987), Bhabha (1998), Galceran Huguet (2016), Candau (2016) em muito contribui para o entendimento das contribuições do pós-colonialismo para a pesquisa em educação.

Assim, sendo a escola local onde a diversidade se faz presente em todas as suas manifestações, se torna ambiente propício para se combater a discriminação historicamente

construída sobre os povos indígenas e africanos que foram trazidos para o Brasil em condição de escravos e transformados em “coisas”.

Ao longo de todo o processo educacional brasileiro o currículo escolar sempre enalteceu a história do colonizador negando a existência de outras vozes que ao contrário do que se ensinou, nem o índio e nem o negro aceitaram as condições as quais foram submetidos. Na verdade, tornaram-se protagonistas em vários os momentos criando as mais diversas formas de resistências.

A escola como salvaguarda da estruturação do conhecimento tem a obrigação de buscar implementar no seu currículo - conforme orienta a lei - as histórias que não foram ouvidas e que quando foram contadas se fez de forma a reafirmar estereótipos a partir das diferenças raciais/culturais/históricas e fomentar preconceitos, colocando o negro e o índio sempre como o subalterno, o vencido, o subserviente, o selvagem. Portanto, precisamos contribuir para amenizar os danos causados a estes povos.

Mediante o exposto, descolonizar o que se sabe sobre estes povos possibilita o acesso ao conhecimento multicultural e multieconômico, apresentando suas grandezas, invenções e conquistas e a instituição escolar possui ferramentas capazes de estruturar este conhecimento quando reconhece as diferenças não como algo a ser combatido, mas a ser compartilhado.

A Lei 10639/03 é uma vitória do movimento negro na luta pela decolonização da educação formal em prol do combate ao racismo, da não folclorização da cultura, pelo respeito à diversidade. Isto não significa negar a outra história, mas a de apresentar outras histórias e outros sujeitos, outros feitos e as formas de lutas e resistências.

Assim, a Lei citada constitui-se como uma política pública de ação afirmativa para a população negra, que dentre outros aspectos visa romper com a monocultura instituída historicamente no espaço escolar (OLIVEIRA, 2014; GOMES, 2012; SILVA & MARQUES, 2016) e determina profunda mudança curricular na educação básica em nível nacional. Cabe também ao Estado otimizar, nos espaços escolares, políticas curriculares que respeitem as diferenças e os diferentes, em consonância com a referida Lei e suas diretrizes operacionais.

Nessa perspectiva, Candau (2003, p.24) aponta que “o cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade, assim como diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores e etnia”.

Diante das demandas que emanam dessa diversidade, a escola é chamada a assumir a responsabilidade de assegurar que todos os conhecimentos construídos por grupos minoritários também sejam inseridos na estrutura curricular, rompendo com a visão hegemônica historicamente construída (GOMES, 2012). No entanto, a educação para a diversidade, mesmo assentada em forte base legal, ainda encontra inúmeras dificuldades para se concretizar nos espaços escolares.

Durante um longo período o currículo foi pensado sob o pensamento eurocêntrico contribuindo para práticas racistas em relação aos negros refletidas nas escolas. Em muitos casos, isso é decorrente da formação deficitária de professores e do desconhecimento geral da história dos africanos e do negro no Brasil (SILVA, 2007).

Sobre tais questões, Silva e Marques (2016) apontam que:

[...] a implantação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas ainda precisam vencer muitos obstáculos para a sua efetivação, podendo ser estes sintetizados em dois pontos principais: 1º - Formação inicial e continuada de professores, que possibilite uma visão reflexiva sobre a diversidade, contribuindo para a habilitação de profissionais com qualidade, minimizando qualquer espécie de preconceito presente na prática dos educadores, e por consequência, no espaço escolar; 2º - Apoio institucional/estatal através do fornecimento de subsídios e materiais de apoio que dê possibilidades para os profissionais da educação de executar ações básicas para se trabalhar conceitos referentes à diversidade e sua relação social (SILVA & MARQUES, 2016, p. 15-16).

Conforme Silva (2007), as dificuldades para a implantação dessas políticas curriculares que visam à descolonização do currículo devem muito mais à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos ou a tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

Inserir os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 implica em mudanças profundas na política curricular em todos os níveis e esferas da educação. No entanto, para se efetivar em bases sólidas nas escolas, lugar onde realmente a mudança precisa acontecer, é preciso investimento em formação continuada de professores, já que “os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (GOMES, 1999, p. 89).

Se pretende com as discussões decoloniais e pós-coloniais, na educação, um ensino multirreferencial, onde os sujeitos ensinem e aprendam, afetem e sejam afetados, pois “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta” (RANCIÈRE, 2010, p. 17). Embora o autor tenha dito isto ao tratar da arte, é pertinente ao propósito deste artigo, porque é preciso insistentemente construir uma relação dialógica na produção do conhecimento para aprendizagem emancipadora do sujeito, pois como nos disse Paulo Freire (1987, p. 68) "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

4. Breve e necessárias considerações

Propomos neste artigo diálogos necessários para compreensão da importância da Lei 11.645/08 no campo da educação formal no intuito de se combater o preconceito aos povos indígenas e africanos quando torna obrigatório o ensino por um viés positivo da história desses povos e as dificuldades e dilemas para seu cumprimento mediante as resistências dos educadores em promovê-la, pois há no imaginário social destes agentes a idealização de mitos e símbolos negativos projetando o medo com tudo que provêm dos povos subalternizados, pois assim foi solidificado na memória coletiva. E por isso, para a maioria, aplicar a lei é ir de encontro as suas próprias crenças e ideologias requerendo enfrentamento político e individual.

Salientamos, portanto, que ao apontarmos as dificuldades e dilemas não é no sentido de fazer juízo de valor as resistências dos professores e professoras, mas de corroborar para uma formação docente que descolonize o pensamento a partir de uma história não linear e a inclusão dos currículos ocultos no planejamento escolar e desse modo explorar o pensamento crítico.

Ao trazermos as considerações do pensamento pós-colonial/decolonial, propusemos repensar a educação e fomentar as discussões que viabilizem uma educação não colonizante conforme nos foi imposto desde o início aos dias atuais e que gire em torno de uma práxis pedagógica para o desmonte das grandes narrativas historicizantes.

Essa premissa colabora para o tombamento das categorias estigmatizadoras e para o vicejar de uma nova era para educação no qual os sujeitos possam falar e serem ouvidos e

construam,juntos, uma sociedade descentralizadora das ideias, dos saberes, enfocando a perspectiva da diferença cultural como possibilidades para o convívio respeitoso entre todos em um processo de integração.

Na seara da educação, decolonizar é urgente, mas só será possível em um movimento revolucionário de proposição dialógica entre a lei, as subjetividades professorais e as epistemologias decoloniais para o desenredar das diferenças.

Referências

ACHINTE, Adolfo Alban. *Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. Texiendo Textos*. Cinco Hilos Para Pensar Los Estudios Culturales, La Colonialidad Y La Interculturalidad . Colombia: Ed. Editorial Universidad Del Cauca, 2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, Vera (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

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

GALCERAN HUGUET, Montserrat, “La novedad de lo postcolonial.” In: _____. *La bárbara Europa*. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad, Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

BHABHA, Homi K. *O pós-colonial e o pós-moderno*. In: _____. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

OLIVEIRA, Amurabi. A Monocultura Étnico-Racial e a Ecologia das Cores: Olhares pós-coloniais sobre a escola. **Educação & Linguagem**. V. 17, n. 1; 170-186, jan.-jun. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. As desventuras do pensamento crítico. In: _____. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações etnicorraciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Wilker Solidade da; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Descolonizando o ensino: Reflexões sobre a prática docente a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reunião Científica da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho. Curitiba – PR, 2016.

WALSH, Catherine. Desenvolvimento como Buen Vivir: arranjos institucionais e laços (de)coloniais. *Novoamerica*, n. 126, abr-jun 2010.
cesso em: 26 julho 2015. (Modelo para Sites).

Pontes e Viadutos e a Cidade Contemporânea: Pontes ou zonas Fronteiriças na Cidade?

Puentes y Viaductos y la Ciudad Contemporánea: Puentes o Zonas Fronterizas en la Ciudad?

Bridges and Viaducts and the Contemporary City: Bridges or Border Areas in the City?

Fabiane Krolow²⁸⁴

José Serafim Bertoloto²⁸⁵

Resumo

Diferenças e concepções de fronteiras, em zonas fronteiriças urbanas. A interconexão entre terrestre e águas, a problemática entre fronteiras, espaços semelhantes, diferentes e miscigeno. As ligações possíveis em Cuiabá Mato Grosso através **da Ponte Júlio Muller**. O presente artigo propõe uma análise em relação aos diferentes **processos de reterritorialização e resignificação nos espaços criados na cidade** com a construção de **Pontes** e Viadutos, buscando entender a efetiva **criação de “pontes” culturais na cidade**. A análise realizada no artigo tem como objeto de estudo da principal Ponte de Cuiabá, na região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá, que une as cidades de Cuiabá e Várzea Grande.

Palavras-Chave: Cidade Contemporânea; Cultura Contemporânea; Obras de Arte da Engenharia; Pontes e Viadutos.

Resumen

Diferencias y concepciones de fronteras, en zonas fronterizas urbanas. La interconexión entre tierra y aguas, la problemática entre fronteras, espacios semejantes, diferentes y miscigeno. Las conexiones posibles en Cuiabá Mato Grosso a través de Puente del **Puente Júlio Muller**. El presente artículo propone un análisis en relación a los diferentes **procesos de reterritorialización y resignificación** en los espacios creados en la ciudad con la construcción de **Puentes** y Viaductos, buscando entender la efectiva **creación de “puentes” culturales en la ciudad**. El análisis realizado en el artículo tiene como objeto de estudio del principal Puente de Cuiabá, en la región metropolitana del Valle del Río Cuiabá, que une las ciudades de Cuiabá y Várzea Grande.

²⁸⁴ (Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT; Professora no Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Cuiabá; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; fabianekrolow@gmail.com)

²⁸⁵ (Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC/SP; Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/IL/UFMT; Docente no Departamento de Arquitetura e Urbanismo e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá; Cuiabá, Mato Grosso; Brasil; serafim.bertoloto@gmail.com).

Palabras claves: Ciudad Contemporánea; Cultura Contemporánea; Obras de Arte de la Ingeniería; Puentes y Viaductos.

Abstract

Differences and conceptions of frontiers in urban border areas. The interconnection between land and water, the problem of borders, similar spaces, and different miscigeno. Possible connections in Cuiabá, Mato Grosso through the Júlio Müller bridge. This article proposes an analysis on the different process of reterritorialization and reframing the spaces created in the city with the construction of Bridges and Viaducts, seeking to understand the effective creation of cultural “bridges” in the city. The analysis in this article is the main Cuiabá bridge in Cuiabá river valley, which links the cities of Cuiabá and Várzea Grande.

Key-words: Contemporary City; Contemporary Culture; Engineering Works of Art; Bridges and Viaducts.

1. Introdução

Vemos as cidades como aglomerados urbanos, com ou sem planejamento, no entanto com adaptações do cotidiano das práticas e espaços. As cidades se formam com tessitura da multiculturalidade que as constroem, onde vemos as relações entre espaço e tempo, que transformam espaços pelo paradigma da tecnologia de informação e formas de processos sociais que ocorrem pelo processo constante de transformação histórica, tendo um perfil real de transformação profundamente diverso, e podemos perceber a evolução das formas urbanas em vários contextos (CASTELLS, 1999).

A construção e evolução das cidades se dão com a conexão de espaços através do sistema viário proposto em cada cidade, o qual parte de um plano diretor de direcionamento de como a cidade deve crescer estabelecendo zonas de usos e ocupação urbana, delimitações territoriais urbanas para cada espaço da cidade e assim também definindo classificações para as vias que promovem o fluxo nas cidades, onde a topografia e geografia do local impõem vales, e em muitos casos com cursos d’água, se faz necessária a proposta de pontes, e com o crescimento da cidade, os congestionamentos trazem a inserção de viadutos, e trincheiras, mostrando a importância dessas obras na cidade com a ideia de possibilidade de conexões entre lugares. São pontos de referência que ao passo em que promovem união de espaços, são limitadores geográficos em suas vias ou cursos d’água.

A delimitação de cidades se dá por linhas de fronteiras estabelecidas por fatores sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos, o que em geral se dá por meio de rios, tipos de fronteiras naturais como marcos físicos Silva e Tourinho (2017), os quais além de serem

referencia de linhas de fronteiras são barreiras topográficas, necessitando de pontes para ligações urbanas.

Ao olhar para esses espaços conhecidos como **obras de arte da engenharia** vemos que seu principal objetivo hoje, é propiciar o fluxo em geral de veículos como conexão de espaços, no entanto criam também, novos espaços urbanos. O trabalho apresenta o olhar para a **Ponte Júlio Muller**, por permitir de *formas diversas* ou *não*, “pontes” culturais, tendo o rio como elo na poética contemporânea dessa região metropolitana.

Esse artigo tem como objetivo apresentar formas diversas de processos de reterritorialização e ressignificação nos espaços criados *entre* cidades ou *na* cidade com a construção de obras de Pontes e Viadutos, na região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá, nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande, que propõem ou não a possibilidade e “pontes” culturais na cidade contemporânea.

A discussão do artigo trás um olhar para os espaços urbanos que são delimitados com a inserção de pontes e viadutos no espaço urbano, tendo como objeto de estudo a Ponte Júlio Müller situada entre duas maiores cidades de Mato Grosso, Cuiabá e Várzea Grande, traz também a observação dos traços históricos culturais presentes nessa obra, sendo um espaço urbano de ligação das cidades sobre o rio, o que é parte da cidade contemporânea, da região metropolitana do vale do rio Cuiabá. Além de identificar nesse lugar, traços que apresentam ressignificações e reterritorialização e traços culturais presentes, sendo em práticas de espaço ou em representações artísticas em face à uma reflexão sobre as “Pontes” culturais propostas com Pontes e Viadutos entre as cidades de Cuiabá e Várzea Grande.

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa de Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea, o qual tem como objetivo o estudo e análise da estética/poética das pontes e viadutos na região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá na contemporaneidade, com as principais obras de arte de engenharia dentro do perímetro urbano das cidades envolvidas, Cuiabá e Várzea Grande, sendo portanto, um resumo de resultados da pesquisa, realizada por meio de análise teórica, mapeamento, levantamento em uma cartografia desses espaços na cidade e por meio de observações através de estudos de cunho etnográficos.

2. Processo histórico e o desenvolvimento urbano de Cuiabá/Várzea Grande

O espaço da Ponte Júlio Muller entre as cidades de Cuiabá e Várzea Grande, em Mato Grosso e suas transformações em relação às alterações e processos históricos do desenvolvimento urbano do local. Entre as cidades de Cuiabá e Várzea Grande, na região do porto de Cuiabá, no ano de 1942 surgiu um novo espaço criado sobre o rio, a Ponte Júlio Muller, depois da Ponte de Ferro sobre o rio Coxipó, a primeira ponte em concreto armado, trazendo possibilidades de novas conexões entre os dois espaços que antes se comunicavam apenas por via fluvial, viabilizando o acesso direto, trouxe de imediato inovações e novas possibilidades comerciais, sociais e culturais, sua forma se transformou ao longo do tempo, afim de continuar atendendo à essas possibilidades, mudando a largura da sua caixa viária e também sua forma no contexto geral, em função da logística do comércio local, hoje com novas propostas com finalidades para atender ao fluxo viário e a cultura local, dada a sua importância para a cultura das cidades. A figura 1 apresenta a ponte em sua última transformação, obra finalizada em 2014 com a vista superior do Rio Cuiabá e da cidade de Cuiabá.



Figura 2 - A ponte em sua última transformação

Fonte: Rogério Florentino/Olhar direto, 2018

A ponte Júlio Muller foi inaugurada em 20 de janeiro de 1942 (Figura 2), pelo então governador Júlio Strubing Müller, ao ser entregue às cidades, a obra trouxe mudanças sócias e políticas para a cidade que estava “emperrada em todos os sentidos” confirma afirma Wilson Pires de Andrade (2016), em sua matéria publicada em 20 de janeiro de 2016 no site de notícias “olhar direto”.

Em sua primeira forma

Artigos Completos

A ponte tinha então 224 metros de extensão com 6 metros de largura de pista para dois veículos de passeio, além de 40 metros de vão para navegação, com arcos decorativos alinhados junto ao parapeito do passeio com vigas que atravessavam a ponte de um lado ao outro do arco. A ponte foi construída no estilo Art Decó, com a aplicação das artes, a visibilidade na obra do desenho industrial, o uso de novos materiais, e as formas aerodinâmicas acentuadas, retilíneas, simétricas e ziguezagueantes. (WILSON PIRES DE ANDRADE, 2018).

Uma das principais funções de qualquer ponte é propor a comunicação entre dois lugares separados por alguma barreira, algum tipo de fronteira em especial para possibilitar o trânsito de veículos, no entanto suas funções para as cidades vão muito além. A primeira ponte em concreto armado construída sobre o rio Cuiabá, como afirma o jornalista Wilson Pires de Andrade (2018) em suas matérias, teve grande importância na permanência da capital em Cuiabá devido à logística e conseqüentemente no desenvolvimento do estado, a obra “*Garantiu a comunicação entre o norte e a capital.*”, além de trazer benefícios para a infraestrutura urbana local, como o fato de que “*Depois de três anos de concreto Várzea Grande recebeu energia elétricas.*” Essa primeira ponte existe ainda hoje em 2018, no entanto passou por algumas transformações que alteraram a sua forma, e emerge novas transformações na cidade contemporânea.

O adensamento populacional através da intensificação do processo de urbanização da região em meados de 1980, trouxe a necessidade da duplicação da ponte, foi construído então pelo governo de Várzea Grande a nova via, sentido Várzea-Grande – Cuiabá, inaugurada em 15 de março de 1985. Essa forma da ponte está presente na paisagem cuiabana ainda hoje sendo um dos principais acessos, e um importante cartão-postal da cidade e região como é possível ver na Figura 03, que inclusive é um cartão-postal da cidade.

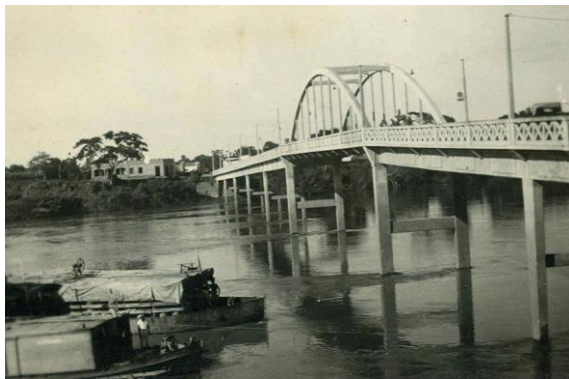


Figura 3 - A primeira Ponte Júlio Müller

Fonte: Almanaque Cuiabá, 2016.

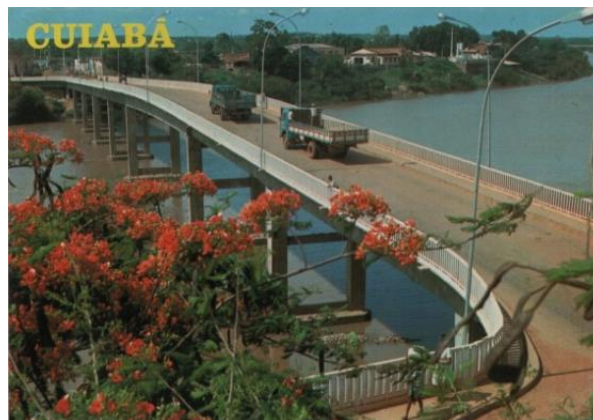


Figura 3 – Cartão postal da Ponte após a sua primeira alteração.

Fonte: Leilões BR, 2017.

Com as intervenções realizadas para o megaevento que ocorreu em várias cidades do Brasil, a Copa do Mundo de 2014, várias obras foram ou seriam construídas também na cidade de Cuiabá, entre elas a obra de adequação viária para implantação do sistema de transporte V. L. T. (Veículo Leve Sobre trilhos) onde era necessário realizar adequação da estrutura da Ponte Júlio Muller, então sua forma foi novamente alterada. “Foi construída uma pista lateral na Ponte Júlio Muller para as obras de adequações do sistema viário realizadas na região metropolitana para a Copa de 2014. A ponte possui extensão de 350 metros e foi ampliada do lado direito da Ponte, no sentido Várzea-Grande-Cuiabá, obra realizada entre 2013 e 2014.” (GAZETA DIGITAL, 2014)

Na obra de ampliação, conforme mostra a reportagem de Wilson Pires de Andrade (2018)⁰, sua forma permaneceu a mesma, no entanto a largura total da caixa viária foi alterada, aumentando a laje do tabuleiro da ponte, onde deveria passar o veículo do V.L.T. que ainda hoje não foi instalado, e não tem previsão para ser instalado, no entanto a obra da ampliação existe e criou um corredor para pedestres sobrepondo de forma usual as calçadas estreitas existentes na ponte.

Mesmo com o intenso fluxo de veículos entre as duas cidades, e a ponte Júlio Muller sendo uma das principais pontes para atender as necessidades desse trânsito, ao lado da Ponte em Cuiabá existe uma praça, e nas proximidades está o cais do Porto com uma parte já revitalizada para a cidade e outra parte do cais com obras em prospecção, isso sem pensar nos

moradores da região e nos próprios pescadores, é importante considerar que na forma atual da Ponte, a calçada existente não permite o caminhar das pessoas com segurança conforme a figura 04.



Figura 04 – Calçada da Ponte Júlio Müller

Autora: Fabiane Krolow, 2017.



Figura 05 – Ampliação construída para o V.L.T.

Autora: Fabiane Krolow, 2018.

A ampliação da ponte realizada para a implantação do V.L.T. trouxe um espaço maior na outra lateral da ponte, já que o mesmo não foi implantado, no entanto percebe-se que o desenho não foi pensado para o caminhar e o convívio das pessoas no local, mesmo este sendo um local com privilégio como afirma Cullen (2013) ao falar sobre o fato de as pontes estarem posicionadas sobre um curso d'água, em geral em uma cota mais alta que seu entorno, geralmente proporciona a vista da paisagem urbana, a partir da ponte, o que Cullen (2013, p. 26) chama de privilégio, afirmando que “Verifica-se, igualmente, que há linhas privilegiadas susceptíveis de ocupação: a linha ao longo da guarda de um ponte, por exemplo, parece constituir um local de eleição, pela qualidade imediata da vista que proporciona sobre a paisagem” (CULLEN, 2013, p. 26), o que temos em qualquer ponte, um ponto na cidade com uma vista privilegiada, como a figura 05 onde é possível admirar o Rio entre as cidades, a vegetação da Área de Preservação Permanente, e as edificações da Orla do Porto revitalizado.



Figura 05 – Vista a partir da Ponte Júlio Müller

Autora: Fabiane Krolow, 2017.

3. Reflexões sobre o espaço em questão

Tempo, fluxos e espaços unem a sociedade em rede como resume (CASTELLS, 1999), em a sociedade em rede, quando fala sobre o espaço dos fluxos. O tempo, os fluxos, e os espaços urbanos são unidos com as obras de arte da engenharia, quando existem cursos de água, **as Pontes**, que viabilizam os fluxos nas cidades. Mas com esse olhar pensamos que são apenas espaços transitórios, que ligam espaços separados por uma fronteira (o rio), e se olharmos com maior profundidade para essas obras, e nos perguntamos, o que realmente acontece nesses lugares? Temos ali novos mapas sociais com processos de reterritorialização, na ocupação dos espaços de **Pontes e Viadutos**, com usos apropriados ou não, habitação, arte, lazer, passeio, ou simplesmente o fluxo urbano, mas não apenas o fluxo de veículos como vemos ao olhar a cidade de longe, e sim as pessoas, que passam por ali sim com muita frequência em veículos, em conjunto com pessoas que ocupam o espaço, e não apenas passam.

A ponte construída como possibilidade de conexões, como possibilidade de rompimento de fronteiras. Ela cria espaços, que em alguns casos, são vistos por distintas visões como espaços vazios, um *entre* espaços situado sobre a fronteira (sobre o rio), onde ocorrem processos de apropriações desse espaço com distintas identidades culturais na cidade contemporânea, o que mostra que **a Ponte** tem uma abrangência múltipla, que envolve diferentes agentes sociais.

Pela falta de atenção do estado, pessoas recriam os usos desses espaços de forma marginalizada, irregular, estando à beira da cidade, construindo ocupações que oferecem riscos, como os moradores de rua, usuários de drogas, esportistas, artistas, que reterritorializam esses espaços antes vazios, entre os espaços e a fronteira.

A fronteira não é apenas uma linha mapeada cartograficamente e descrita em seus marcos geodésicos com a finalidade de separar duas ou mais unidades espaciais. Se assim o fosse, os problemas relativos aos limites territoriais se restringiriam à tecnologia empregada para proceder referido traçado e descrição. Quando se mencionam os termos “limite territorial” ou “fronteira”, é necessário remeter-se às noções mais amplas de “território” e de “territorialidade”. (SILVA; TOURINHO, 2017, p. 97)

Territorialidade essa que mostra as Pontes como elementos criados para cruzar fronteiras, para propor conexões entre os espaços delimitados pela fronteira, como um novo espaço, espaço que pode ser visto como “terras de fronteiras são, antes de tudo estratégicas que redefinem as relações entre Estados, nacionalidades, etnias e identidades”. (FAULHABER, 2001, p. 105)

4. Processos de reterritorializações no espaço criado com a construção da ponte

No urbanismo, Gordon Cullen (2013) afirma que “Abrigo, sombra, conveniência e um ambiente aprazível são as causas mais frequentes da apropriação de espaço, as condições que levam à ocupação de determinados locais.” (CULLEN, 2013, p. 25), podemos observar então que esse abrigo, essa sombra, e em alguns casos esse ambiente aprazível pode ser encontrado no espaço criado na construção de Pontes e de Viadutos, e é o que ocorre abaixo da laje do tabuleiro da Ponte Júlio Müller, onde vamos perceber que “Do pavimento vulgar e banal do mundo agitado em que vivemos vislumbramos muitas vezes, num relance, o desconhecido, o caráter misterioso de uma cidade em que tudo é possível; o sublime e o sórdido, os rasgos de gênio e a loucura” (CULLEN, 2013, p. 53) entendo assim como loucura, o modo de vida nas reterritorializações abaixo da ponte.

A forma de nossas obras de arte permite esse fluxo, mas permitem também outros Mapas no rizoma da cidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Paralelo a cidade nos rios, por onde estão as pontes, temos a obviedade da pescaria que se mescla as atividades urbanas, e tem o espaço em baixo da ponte Júlio Muller como apoio das canoas cuiabanas que se vê ao caminhar

pela pequena calçada na ponte, na Figura 6. A manutenção de aspectos históricos da cidade na cultura da pesca, em relação a transformação urbana é um aspecto estético importante na poética da cidade contemporânea (figura 7), visto nas edificações construídas abaixo da ponte, na comunidade de pescadores, o que contribui na construção de sua memória e valores culturais presentes na contemporaneidade.

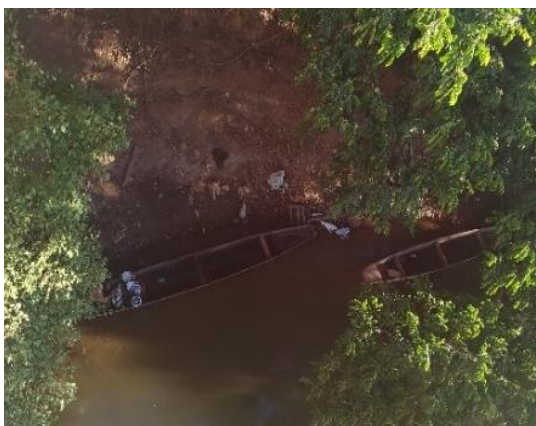


Figura 6 - Pescador na Ponte Júlio Muller.

Autora: Fabiane Krolow, 2017.



Figura 7 - Habitação em baixo da Ponte Júlio Muller.

Autora: Fabiane Krolow, 2017.

Silva, M. L., & Tourinho, H. L. Z. ao falar de território afirma que “Sua abrangência é múltipla, envolvendo diferentes espaços e agentes sociais, indo desde a ação do Estado delimitando as fronteiras de um país, por exemplo, até a definição de abrangência espacial das organizações comunitárias de bairros, de conjuntos habitacionais, de ocupações etc.” O que é claro no espaço abaixo da laje da ponte, com a criação de um “condomínio” de pescadores, com delimitações de espaço das casas construídas e espaços ocupados para o trabalho e lazer e inclusive com demarcações expressadas em frases, como pode ser visto na figura 08 que mostra a inscrição do alerta, de que este local está sendo filmado. (Silva, M. L., & Tourinho, H. L. Z p. 97). Além da expressão na viga, que apresenta a identificação da comunidade, existe outra placa ainda no acesso ao local também com a identificação e com aviso que afirma estar proibido o uso de drogas no local.



Figura 8 – Registro da comunidade e aviso sobre segurança.

Autora: Fabiane Krolow, 2018.



Figura 8 – Registro da comunidade e aviso sobre drogas.

Autora: Fabiane Krolow, 2018.

A limitação dada pelo rio Cuiabá também define a fronteira entre as cidades de Cuiabá e Várzea Grande, mas esse trabalho trás uma análise que vai além, então vale pensar a partir da definição e Hildebert Isnard, trazendo a ideia de que “As fronteiras são a cristalização dos limites da organização do espaço realizado por distintos projetos políticos, inclusive projetos não estatais” (Silva, M. L., & Tourinho, H. L. Z, 2017, p. 98) tendo um sentido que pode ser mais fácil entendido com a definição de Claude Raffestin “A fronteira é zona camuflada em linha. As divisões político-administrativas são encaradas também como fronteiras (fronteiras internas), porque elas seriam a armadura de sustentação e de vitalidade da fronteira externa. Zonas e linhas fariam parte de um sistema de limites. (Silva, M. L., & Tourinho, H. L. Z, 2017, p. 98)

Ao falar sobre pontes e viadutos, tratamos de espaços públicos, no entanto, ao olhar para as construções urbanas, vemos nas diferentes ocupações, retratadas na figura 2, na construção de modos de habitar alternativos o questionamento em relação entre o que são espaços públicos

e privados ou ainda quais são os espaços marginais na criação do cotidiano (DE CERTEAU, 1998).

Os estudos teóricos referentes à cultura contemporânea, antropologia urbana, estéticas emergentes da cidade, globalização e cotidiano, entre outros temas que colaboram na construção do espaço urbano direcionam a necessidade de estudos em relação às distintas práticas de espaço que se dão nos espaços urbanos que são criados por **Obras de Pontes e Viadutos**, que permitem ressignificações e reterritorializações de espaços criados para o fluxo de carros ou de pedestres, com o uso e a ocupação do espaço para manifestações culturais e políticas por meio do grafite e pichação, o uso do espaço público como espaço privado para moradias (ilegais, nos padrões de urbanismo), manifestações culturais, de lazer (como o passeio pela ponte (quando isso é possível, pela sua concepção arquitetônica), considerando que em sua maioria são elementos de notoriedade turística e simbólica na cidade, em muitos casos o uso desses espaços para práticas esportivas, desde uma caminhada até o uso para skateparks/patinsparks²⁸⁶ entre outras opções, ou ainda distintas formas de construção na cidade contemporânea, afim de vermos além do sistema viário, mas como essas obras de arte se inserem na construção da cidade, porém em processos de criação de espaços de novas práticas urbanas.

5. Considerações Finais: Pontes culturais possíveis

A partir das reflexões nos estudos de cultura contemporânea, dos processos de concepção de pontes e viadutos e de uma linha histórica urbana, entre o objeto de análise em Cuiabá, na construção da cidade a partir do cotidiano cidadão, observa-se que as obras de arte da engenharia construídas geralmente para ligar ou viabilizar fluxos, são monumentos na cidade, pontos de referência, estética, turística e cultural, mas muito além disso, são monumentos que compõem a tessitura da cidade contemporânea, porém em muitos casos, criam espaços onde podem ser percebidos problemas sociais, estéticos urbanos, que podem ser evitados ou repensados com a atuação conjunto multidisciplinar nesses projetos, tendo a necessidade conjunta do pensamento sociológico enquanto espaço cultural, na poética da

²⁸⁶ Espaços para prática de esportes como skate e/ou patinação.

cidade, afim de propor a população espaços onde a cidade contemporânea possa ser vivida (ao invés da criação de um novo espaço de fronteira social) mesmo que seja apenas durante os poucos segundos em que passamos por uma ponte ou ainda com a o bom aproveitamento dos vazios urbanos que são gerados na implantação de obra de arte na cidade, pois ali estão distintas relações que compõem um espaço multiterritorial, espaço que “corresponde a uma cartografia imaginária dos cidadãos que vivem em certas partes da cidade continuando a ter, sobre outros espaços, pelo menos algumas experiências, ideias ou imagens” (AGIER, 2011, p. 67).

A partir dos fatos observados e narrados, é possível trazer à tona o questionamento sobre “O que mantém os indivíduos unidos? Que mecanismos sociais os integram ou desintegram?” (Durkeim in PAIS, 2006, p. 20), vendo nas pontes, “**pontes**” a fim de trazer sentidos para a vida nessa cidade contemporânea multifacetada. Por meio do olhar à um lugar diferente do comum é possível ver diferentes realidades de um “espaço público da cidade é um mosaico de “alegorias” que tem o condão de dar outros significados às manifestações esparsas da vida urbana.” (PAIS, p. 23) e “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo.” (BERGER E LUCKMAN, 1985, p. 72).

A natureza cidadina existente nos arredores do concreto da Ponte mostram um processo de ocupação desse local, onde os pescadores, ao realizar ali a estrutura de uma comunidade para o seu convívio faz o uso máximo do espaço, utilizando os diferentes níveis entre a cota da via pavimentada acima da ponte e a cota do nível de água do rio, vendo na prática que “Os desníveis, por sua vez, podem ser utilizados de maneira funcional, para unir ou separar a atividade dos diversos utentes duma via pública.” (CULLEN, 2013, p. 40).

De um modo geral, abaixo do nível médio do terreno, temos sensações de intimidade, inferioridade, encerramento ou claustrofobia enquanto acima desse nível podemos ser tomados de grande euforia, ou por sensações de domínio ou superioridade ou, ainda, sentirmo-nos expostos ou com vertigens. O ato de descer significa baixar ao encontro daquilo que conhecemos enquanto que o de subir implica ascender ao desconhecido. (CULLEN, 2013, p. 40)

Os pescadores criam ali um modo de vida urbano, ou paralelo a cidade, mesmo estando nela, eles têm nesse espaço uma mistura de relações de trabalho e sócio, históricas e culturais. “O certo é que, no decorrer da sua existência, o ser humano mantém e reproduz a sua relação

com a natureza. Ele constrói, registra e retrata a construção desta natureza” (BERTOLOTO, 2006, p. 79) o que é possível refletir nos espaços urbanos presentes nas cidades com a construção de **pontes e viadutos**, tanto na sua inserção na paisagem urbana, enquanto espaço de fluxo de veículos como na vida, na cultura contemporânea urbana.

Cullen (2013, p. 30) fala da separação arquitetônica entre “dentro” e “fora” na união dos espaços, refletindo que o espaço externo em geral apresenta itens estáticos, no entanto afirma também que “Ao homem, não bastam as galerias de pintura; ele necessita de emoção, do dramatismo que é possível fazer surgir do solo e do céu, das árvores, dos edifícios, dos desníveis e de tudo o que o rodeia, através da arte do relacionamento.” (CULLEN, 2013, p. 30) o que é percebido nas ocupações da ponte Júlio Muller, na relação com a pesca, com o rio, e até mesmo com os riscos que o espaço oferece, mas das possibilidades de estar junto na pesca, nas atividades dos finais de semana, o que fez com os pescadores criassem ali um espaço físico construído em conjunto com a estrutura da ponte, para o seu trabalho e para o seu lazer.

Em paralelo aos conceitos de fronteiras vistos, no urbanismo Cullen (2013, p. 66) traz esse olhar identificando como **Cidade Secreta** analisando uma foto de Birmingham que existem dois espaços diferentes que coexistem separados por uma ponte, o autor traz que “lado a lado, dois mundos completamente diferentes: a rua movimentada e ruidosa que atravessa a zona do comércio e dos negócios e que, em determinada altura, segue até à ponte sobre o canal, cuja bacia é silenciosa e deserta como uma cidade secreta” (CULLEN, 2013, p. 66), no entanto em nossa cidade secreta, ou seja, no espaço abaixo do tabuleiro da ponte, temos uma série de modos de vida escondidos, à margem da cidade metrópole, enquanto no pavimento da laje do tabuleiro passa o fluxo intenso viário entre as duas cidades, e as pessoas que ali passam começam a se apropriar do espaço construído para o V.L.T. para o acesso terrestre ou ainda a simples contemplação do espaço e vista privilegiada.

Referências

AGIER, Michel. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. pp. 47-100.

BERGER, Petter L.; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTOLOTO, José Serafim. **ICONOGRAFIA DAS ÁGUAS: O RIO E SUAS IMAGENS**. Cuiabá: Catedral, 2006.

CASTELLS, Manoel. “**O espaço dos fluxos**”. In: *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. pp. 467-521.

CULLEN, Gordon. **Paisagem urbana**. 70. ed. Lisboa: Arquitectura e Urbanismo, 2013. 202 p.

DE CERTEAU, Michel. “**Terceira parte: Práticas de Espaço**”. In: DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. 1. artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes,

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1980.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

FAULHABER, Priscila. A Fronteira na Antropologia Social: As Diferentes Faces de um Problema. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - Bib**, São Paulo, n. 51, p.105-125, 2001. Semestral.

SILVA, Marlon Lima da; TOURINHO, Helena Lúcia Zagury. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. **Urbe Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal Of Urban Management)**, Curitiba, v. 1, n. 9, p.96-109, jan. 2017. Trimestral. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/urbe?dd1=16361&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GAZETA DIGITAL. Gazeta Digital (Org.). **Ponte Júlio Müller tem nova intervenção**. 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/ponte-julio-muller-tem-nova-intervencao/415381>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

WILSON PIRES DE ANDRADE (Olha Direto). **Há 74 anos inaugurava a primeira ponte ligando Cuiabá a Várzea Grande**. 2016. Disponível em: <<http://www.olhardireto.com.br/artigos/exibir.asp?id=7800&artigo=ha-74-anos-inaugurava-a-primeira-ponte-ligando-cuiaba-a-varzea-grande>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

WILSON PIRES DE ANDRADE. O Documento. **Primeira ponte sobre o rio Cuiabá comemora 76 anos**. 2018. Disponível em: <<http://odocumento.com.br/fatos-e-memoria/primeira-ponte-sobre-o-rio-cuiaba-comemora-76-anos,28338>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

WILSON PIRES DE ANDRADE. Vg Notícias. **Primeira ponte sobre o Rio Cuiabá comemora 76 anos**. 2018. Disponível em: <<https://www.vgnoticias.com.br/artigos/primeira-ponte-sobre-o-rio-cuiaba-comemora-76-anos/44617>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

Estudos para incentivar soluções sociocriativas por meio de tecnologias sociais na América Latina²⁸⁷

Estudios para incentivar soluciones socio creativas a través de tecnologías sociales en América Latina

Nadja Maria Mourão²⁸⁸

Rita de Castro Engler²⁸⁹

Resumo

Na atualidade, as tecnologias sociais são alternativas para solução de problemas estruturais da sociedade, de forma simples, de baixo custo, replicáveis e apoiadas por instituições. Elas se fundamentam em duas bases para sua propagação: a participação de pessoas das comunidades que as desenvolvem e a sustentabilidade nas soluções apresentadas. No Brasil e países vizinhos, constatam-se exemplos de tecnologias sociais, certificadas pela Fundação Banco do Brasil, que geram soluções sociocriativas.

Na atualidade, as tecnologias sociais se tornaram alternativas para solução de problemas estruturais da sociedade, de forma simples, de baixo custo, replicáveis e apoiadas por instituições. Estão fundamentadas em duas bases para sua propagação: a participação de pessoas das comunidades que as desenvolvem e a sustentabilidade nas soluções apresentadas. No Brasil e países vizinhos, constatam-se exemplos de tecnologias sociais, certificadas pela Fundação Banco do Brasil, que geram soluções sociocriativas. Pelo perfil associativo e solidário, essas tecnologias sociais são mecanismos que promovem a autogestão, fator relevante em tempos de crise econômica. O objetivo dessa pesquisa é analisar o desenvolvimento dos projetos de tecnologias sociais de forma que possam ser replicados em outras comunidades da América Latina, em soluções sociocriativas. A metodologia se realiza pela pesquisa bibliográfica de contextos temáticos. As questões das comunidades de fronteiras podem ser compreendidas pela semelhança das dificuldades territoriais, que são abrandadas por fatores culturais. Aborda-se nessa pesquisa o potencial de compartilhamento das tecnologias sociais em inteligência sociocriativa. Trata-se da possibilidade de gerar soluções em conjunto, em um mundo onde as opiniões diferentes de questões políticas e culturais geram conflitos e exclusão. A inteligência sociocriativa propõe a conexão da diversidade de olhares e pensamentos, inclusive opostos, para criar realidades mais inclusivas e sustentáveis. Modelos de tecnologias sociais podem promover o diálogo entre comunidades, inclusive entre fronteiras, em experiências semelhantes. Um dos exemplos é o projeto 10caminhos que propõe solução em geração de renda para as populações em situação de vulnerabilidade econômica ao crime, com o objetivo de organizar o primeiro distrito criativo na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. Assim, em Foz do Iguaçu/Brasil, foi criado o primeiro núcleo na comunidade da Vila C - uma tecnologia social em modelo sociocriativo. Espera-se que este se torne um distrito criativo, um referencial da tríplice fronteira Latina Americana.

²⁸⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁸⁸ Mestra e Doutoranda em Design; Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design- CEDTec, Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG; Cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil; nadjamourao@gmail.com

²⁸⁹ PhD Gestão de Inovação Tecnológica/ECP França; Professora PPGD-UEMG; Coordenadora do CEDTec da UEMG; Cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil; rcengler@uol.com.br

Artigos Completos

Palavras-chave: Tecnologias sociais, soluções sociocriativas, fronteira, geração de renda, inclusão social.

Resumen

En la actualidad, las tecnologías sociales son alternativas para la solución de problemas estructurales de la sociedad, de forma simple, de bajo costo, replicables y apoyadas por instituciones. Se basan en dos bases para su propagación: la participación de personas de las comunidades que las desarrollan y la sostenibilidad en las soluciones presentadas. En Brasil y países vecinos, se constatan ejemplos de tecnologías sociales, certificadas por la Fundación Banco do Brasil, que generan soluciones socio creativas. Por el perfil asociativo y solidario, esas tecnologías sociales son mecanismos que promueven la autogestión, factor relevante en tiempos de crisis económica. El objetivo de esta investigación es analizar el desarrollo de los proyectos de tecnologías sociales de forma que puedan ser replicados en otras comunidades de América Latina, en soluciones socio creativas. La metodología se realiza por la investigación bibliográfica de contextos temáticos. Las cuestiones de las comunidades de fronteras pueden ser comprendidas por la semejanza de las dificultades territoriales, que se ralentizan por factores culturales. Se aborda en esta investigación el potencial de compartir las tecnologías sociales en inteligencia socio creativa. Se trata de la posibilidad de generar soluciones en conjunto, en un mundo donde las opiniones diferentes de cuestiones políticas y culturales generan conflictos y exclusión. La inteligencia socio creativa propone la conexión de la diversidad de miradas y pensamientos, incluso opuestos, para crear realidades más inclusivas y sostenibles. Los modelos de tecnologías sociales pueden promover el diálogo entre comunidades, incluso entre fronteras, en experiencias similares. Uno de los ejemplos es el proyecto 10caminos que propone solución en generación de ingresos para las poblaciones en situación de vulnerabilidad económica al crimen, con el objetivo de organizar el primer distrito creativo en la triple frontera Brasil, Argentina y Paraguay. Así, en Foz do Iguaçu / Brasil, se creó el primer núcleo en la comunidad de Vila C - una tecnología social en modelo sociocultural. Se espera que éste se convierta en un distrito creativo, un referencial de la triple frontera latinoamericana.

Palabras clave: Tecnologías sociales, soluciones socio creativas, frontera, generación de ingresos, inclusión social.

Abstract

At the present time, social technologies have become alternatives for solving structural problems of society, in a simple, low-cost way, replicable and supported by institutions. They are based on two bases for its propagation: the participation of people from the communities that develop them and the sustainability in the presented solutions. In Brazil and neighboring countries, there are examples of social technologies, certified by the Banco do Brasil Foundation, which generate socio-creative solutions. For the associative and solidarity profile, these social technologies are mechanisms that promote self-management, a relevant factor in times of economic crisis. The objective of this research is to analyze the development of social technology projects so that they can be replicated in other Latin American communities, in socio-creative solutions. The methodology is carried out by the bibliographic research of thematic contexts. The issues of border communities can be understood by the similarity of territorial difficulties, which are mitigated by cultural factors. This research deals with the potential of sharing social technologies in socio-creative intelligence. It is the possibility of generating solutions together, in a world where different opinions of political and cultural issues generate conflicts and exclusion. Socio-creative intelligence proposes the connection of the diversity of looks and thoughts, including opposites, to create more inclusive and sustainable realities. Models of social technologies can promote dialogue between communities, including across borders, in similar experiences. One of the examples is the project “10Caminhos” that proposes a solution in income generation for populations in situations of economic vulnerability to crime, with the objective of organizing the first creative district in the triple border Brazil, Argentina and Paraguay. Thus, in Foz do Iguaçu / Brazil, the first nucleus was created in the community of Vila C - a social technology in socio-creative model. It is hoped that this will become a creative district, a benchmark of the Latin American triple frontier.

Keywords: Social technologies, socio-creative solutions, frontier, income generation, social inclusion.

1. Introdução

O mundo passa por muitos impactos. As crises econômicas, sociais, ambientais, políticas, entre outras, surgem no meio urbano e desestruturam até mesmo pequenas comunidades. As pessoas se sentem desamparadas e se unem em busca de soluções. Por iniciativas de grupos sociais que atuam nos territórios afetados surgem ações contrárias aos efeitos degenerativos das desigualdades humanas. São atitudes solidárias que, por experiência de vida, conhecimento tecnológico e/ou científico, se convergem ao entorno de um propósito comum. Essas iniciativas se denominam tecnologias sociais.

Segundo Dagnino (2010) e Kliass (2012), as tecnologias sociais se popularizaram como alternativas para a resolução de problemas estruturais das camadas mais excluídas da sociedade, na medida em que se apresentam como soluções modernas, simples e de baixo custo. Estão fundamentadas em duas proposições importantes para sua propagação: a participação das pessoas das comunidades que as desenvolvem e a sustentabilidade nas soluções apresentadas, por meio do estímulo à formação de grupos sociais e do associativismo.

De acordo com Mourão (2017), existem exemplos de tecnologias sociais que, em termos gerais, proporcionam ganhos expressivos para a sociedade, conceituados pelas necessidades temporais, condições locais e contextos culturais. Esse fato ocorre desde a recuperação de saberes tradicionais até a apropriação de conhecimento popular, em maior grau de elaboração científica. Dessa forma, existe certa elasticidade na abrangência do conceito: desde a simples preocupação com o caráter social da utilização da tecnologia gerada até uma abordagem em que o processo de produção da tecnologia tenha em si mesmo incorporado a preocupação com a dimensão social.

A abrangência social pode se caracterizar como um processo inovador. Conforme Manzini (2008), a inovação social deve encontrar potência e determinação dentro das iniciativas locais. Sem dúvida, é um papel estratégico na busca deste novo panorama social. No Brasil e países vizinhos, constata-se exemplos de tecnologias sociais, certificadas pela Fundação Banco do Brasil, que geram soluções sociais a partir de ações criativas desenvolvidas pela comunidade.

Pelo perfil associativo e solidário, essas tecnologias sociais são mecanismos que promovem a autogestão, fator relevante em tempos de crise econômica. O objetivo dessa pesquisa é analisar o desenvolvimento dos projetos de tecnologias sociais de forma que possam ser replicados em outras comunidades da América Latina, em soluções sociocriativas.

A metodologia se realiza pela pesquisa bibliográfica de contextos temáticos. Para Gil (2002, p.44), pesquisa bibliográfica...“é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, buscam-se fundamentações dos conceitos de tecnologias sociais, atividades sociocriativas e comunidades, como base para os estudos de caso citados pelo Banco de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil.

Além do território brasileiro, as questões das comunidades de fronteiras podem ser compreendidas pela semelhança das dificuldades abrandadas por fatores culturais. Aborda-se nessa pesquisa o potencial de compartilhamento das tecnologias sociais em atividades sociocriativas.

2. Tecnologias sociais

Busca-se inicialmente o significado da palavra ‘tecnologia’, como um conjunto de conhecimentos, processos e métodos empregados em diversos ramos, em definições generalizadas. A palavra tecnologia pode ser compreendida como uma atividade social, organizada e estruturada em níveis e contexto prático (Baumgarten, 2006).

A adesão do termo ‘social’ à tecnologia disponibiliza todo esse conjunto de conhecimentos, processos e métodos, para a sociedade, com o objetivo de efetivar e expandir os direitos. O complemento social, associado à palavra tecnologia, traz a dimensão socioambiental e a construção de processos democráticos, inclusivos, visando solucionar as necessidades da população, para a esfera do desenvolvimento tecnológico, conforme Instituto de Tecnologias Sociais (2007).

A Comissão de Constituição e de Justiça e de Cidadania aprovou, em 16 de agosto de 2017, em caráter conclusivo, o Projeto de Lei 3329/15 do Senado Federal do Congresso Nacional do Brasil, que cria a Política Nacional de Tecnologia Social (PNTS), conforme

Câmara dos Deputados (2017). Na justificção da lei, destaca-se que as tecnologias sociais demonstram uma importância estratégica, devido ao seu potencial de estímulo ao desenvolvimento econômico e social. O texto ainda destaca para o potencial que vem sendo desperdiçado, privando grande parcela da população brasileira de bem-estar e de melhoria na qualidade de vida e impedindo o desenvolvimento produtivo e econômico que deriva da aplicação e da disseminação de tecnologias sociais.

Conforme Maciel e Fernandes (2011) registram-se as tecnologias sociais em função política, a partir das iniciativas de Mahatma Ghandi, líder da Índia, entre os anos de 1924 e 1927. Uma delas ocorreu pela utilização do processo de fiação manual, como forma de lutar contra as injustiças sociais prevalentes naquele país.

Em todo o mundo, surgem exemplos de tecnologias sociais, independente do termo empregado, pois o que conta é o conceito que está em construção, se adaptando as necessidades e aspectos culturais de diferentes povos. A exclusão social é um fato crescente em todo o planeta, causado pelas diferenças internas e externas em cada país, especialmente nos países mais pobres, conforme Estivill (2003).

No Brasil, as tecnologias sociais, entre outras instituições de apoio, recebem apoio do Estado através da FBB - Fundação do Banco do Brasil, que atua no campo da Ciência e Tecnologia apoiando projetos sociais e de pesquisa. Em 2001, o programa BTS - Banco de Tecnologias Sociais foi efetivado com objetivo de investir na captação e difusão de tecnologias implementadas, reaplicáveis e efetivas, para resolução de problemas sociais. Para estimular a difusão das tecnologias sociais no território brasileiro, a FBB criou o Prêmio Nacional de Tecnologias Sociais e, através das parcerias institucionais, está investindo recursos em novas propostas.

3. Atividades sociocriativas

Todo ser humano tem potencial criativo, sendo que a criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado. O processo criativo é condicionado às ações de indivíduos, uma vez que grande parte da responsabilidade de criar advém das pessoas, segundo Alencar (2007).

Dessa forma, as atividades criativas podem emergir de um grupo social que se fundamentam em um modelo estrutural sistêmico, compartilhado e colaborativo.

As redes sociocriativas, mais do que sociotécnicas, se estabelecem em contribuições mútuas. “E é isto que dá sustentação aos esforços de captação e interpretação dessas idéias-força, bem como de outras fontes de inspiração, informação e conhecimento” (PIRES, ALBAGLI, 2012, p.113).

Para Gardner (1995), a inteligência é algo mais complexo, elas são múltiplas e estão para além de conjunto de capacidades relativamente independentes, apresentando áreas que dinamizam a capacidade de raciocínio.

A inteligência sociocriativa é uma linguagem de padrões e princípios para pensar e praticar em empreendimentos individuais e coletivos, em geração de projetos e sistemas de organizações. Trata-se de uma metodologia desenvolvida pelo Laboratório de inteligência sociocriativa. Em contexto interdisciplinar, se aplica em estrutura de quadro etapas de atividades, que são: sentido, propósito, método, aprendizado, conforme Martinez (2015).

Consideram-se também as abordagens socioculturais, em que a cultura, as relações sociais contribuem para o aprendizado humano, tanto quanto o ser humano desenvolve as relações e a cultura, segundo MINC (2017, p. 6):

Nossa cultura, nossos pensamentos, práticas e aprendizados constroem as relações sociais ao mesmo tempo em que são construídos por elas. Isso naturalmente envolve um processo de aprendizagem individual e coletiva que vai tecendo as relações sociais e também as relações do homem com o meio ambiente econômico, cultural, social, político e natural.

Dessa forma, o contexto das relações sociais pode definir inclusive as características do meio onde o grupo social está inserido. A comunidade, conforme Peruzzo e Volpato (2009), refere-se a presença e participação pelos laços familiares, locais e contextuais, nos quais o sentimento de pertença aparece como elemento fundamental na sua formação.

Percebe-se que a motivação das pessoas gera organizações e grupos que atuam na mesma atividade e compartilham os resultados positivos e negativos dos negócios, são denominados grupos solidários de autogestão. Estes empreendimentos, conforme Costa (2008) são sustentados pela força no potencial no trabalho coletivo que os compõem.

4. Atuações em comunidades de fronteira: Brasil/Uruguai/Argentina

Um dos exemplos é o projeto 10caminhos que propõe solução em geração de renda para as populações em situação de vulnerabilidade econômica ao crime, com o objetivo de organizar o primeiro distrito criativo na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, especificamente em Foz do Iguaçu. Por abrigar as Cataratas do Iguaçu, a cidade é um grande pólo turístico. As Cataratas são um patrimônio natural brasileiro e argentino, podendo ser visitadas a partir dos dois países, conforme site da Unila.

Contudo, com entrada para o Brasil, há uma grande potencia de fluxo comercial na *Ciudad del Este* (Cidade do Leste), divisa com o Paraguai. Diariamente milhares de carros, motos, ônibus, vans e pedestres cruzam a Ponte Internacional da Amizade para trabalhar, fazer compras ou passear. Segundo dados divulgados pelo Centro Universitário UDC, aproximadamente 40.000 veículos atravessam a ponte por dia, entre idas e vindas – Brasil/Paraguai. Em 2017, 455.628 pessoas atravessaram a ponte da amizade, de acordo com Buche (2017). Na figura 1, observa-se o fluxo de veículos constante na Ponte Internacional da Amizade, fronteira entre o Brasil e Paraguai.



Figura 1 – Ponte Internacional da Amizade – Brasil/Paraguai.

Fonte: Kiko Sierich/Gazeta do Povo/ Arquivo, 2018.

Ao mesmo tempo em que há tanto fluxo comercial, há também populações carentes. A região necessita de investimentos sociais e urbanos, condizentes à diversidade cultural no

entorno. Assim, em Foz do Iguaçu/Brasil, foi criado o primeiro núcleo na comunidade da Vila C - uma tecnologia social em modelo sociocriativo. Conforme informações do Projeto 10Caminhos, pretende-se ainda criar mais nove núcleos de trabalho, além do Coletivo de Costura, que serão os “dez caminhos” para geração de renda com a troca de saberes da comunidade.

De acordo com Banco de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil, a proposta apresenta um modelo de atuação do design participativo, que confere aos processos criativos e produtivos dos participantes, a possibilidade destes buscarem por sua criatividade, um sistema de produção de maneira horizontal e participativa.

É também um processo de construção coletiva de projetos de produtos e processos produtivos. O coletivo é formado por uma equipe de oito senhoras da comunidade que estão articuladas em regime de produção participativa e com partilha solidária das responsabilidades do negócio solidário, com a colaboração de professores e estudantes da Unila. A ação é desenvolvida no prédio do Conselho Comunitário, onde há 19 máquinas de costura em operação e um espaço para a criação e produção, de acordo com a Unila (2017).

Utilizando as ferramentas do design social, o projeto busca, atualmente, criar uma coleção de adornos com o aproveitamento de materiais apreendidos pelo controle fiscal da Receita Federal, doações de materiais dos projetos Ñandeva e do Parque Tecnológico Itaipu.

Na figura 2, apresentam-se as pioneiras do projeto, algumas e o ambiente de trabalho de produção.



Figura 2 – Equipe de trabalho do Projeto 10Caminhos e ambiente de trabalho.

Fonte: 10Caminhos, 2018.

As participantes trocam conhecimento em atividades artesanais, transformando pedaços de materiais apreendidos e recicláveis em peças exclusivas, considerando inclusive, as influências do entorno urbano e natural da cidade.

Na figura 3 observa-se um dos adornos feminino, desenvolvido pelas habilidades artesanais, com a participação do design, a partir de partes de um objeto industrializado.



Figura 3 – Bracelete do catálogo de produtos do Projeto 10Caminhos.

Fonte: 10Caminhos, 2018.

Na figura 3, apresentam-se as peças do catálogo, peças exclusivas de materiais eletrônicos e retalhos de tecidos e couros.



Figura 3 – Peças do catálogo de produtos do Projeto 10Caminhos.

Fonte: 10Caminhos, 2018.

Além disso, as peças de adornos estão expostas no catálogo virtual do projeto, que busca recursos em plataforma colaborativa para sua expansão. Contudo, tratando-se de aproveitamento de materiais apreendidos e controlados pela Receita Federal, os produtos serão sempre exclusivos.

5. Análise dos Resultados e considerações

O projeto se organiza em economia solidária, conferindo a possibilidade de criação de relações produtivas pela e na coletividade, relacionando a produção coletiva com o “bem viver”, utilizando o Índice de Felicidade Bruta, como indicador qualitativo dos resultados.

Modelos de tecnologias sociais podem promover o diálogo entre comunidades, inclusive entre fronteiras, em experiências semelhantes. A proposta desse projeto é adaptável a outras comunidades das três fronteiras Brasil, Argentina e Paraguai. Acredita-se que o diálogo entre as comunidades poderá gerar um novo modelo de desenvolvimento para a região, aproveitando os recursos e os saberes locais.

Com base neste novo cenário, que possibilita a readequação dos métodos, fundamenta-se o potencial de criatividade e diversidade do design brasileiro. As possibilidades de expansão desassociadas do mercado buscam afastar velhas e conhecidas práticas embasadas em meras suposições. A aceitação do gosto popular e dos produtos artesanais, com melhoria no processo de produção e acabamento dos artefatos e adornos, facilita a inserção dos produtos artesanais no mercado.

Existem programas de incentivo ao desenvolvimento de novas propostas, mas como em outras áreas e pela cultura de fomentos nacional, sem investimentos e recursos para longo prazo, as articulações com as empresas só atendem a interesses pontuais, como projetos destinados a grupos e associações solidárias. Contudo, pela diversidade do território brasileiro e mesmo com as dificuldades vivenciadas pela sociedade, a criatividade reflete um retrato multifacetado, com soluções expressivas do design.

Espera-se que a expansão desse projeto possibilite a melhoria da qualidade de vida na comunidade, atuando contra a marginalidade e o desemprego, tornando-a distrito criativo, um referencial da tríplice fronteira Latina Americana.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 23 n. especial, p. 045-049, 2007.

BAUMGARTEN, M. Tecnologia. In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 288-292, 2006.

BUCHE, Patrícia. *Ponte da Amizade: a fronteira mais movimentada do país*. Postado em: 07 Dez, 2017. Disponível em: <<https://www.100fronteiras.com/ponte-da-amizade-fronteira-mais-movimentada-do-pais/>>. Acesso em 28 dez. 2018.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Ciência e Tecnologia. *Câmara aprova criação da Política Nacional de Tecnologia Social*. Postado em: 16 ago. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/CIENCIA-E-TECNOLOGIA/539215-CAMARA-APROVA-CRIACAO-DA-POLITICA-NACIONAL-DE-TECNOLOGIA-SOCIAL.html>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

CARNEIRO FILHO, C. P. Tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai: transfronteirização através do crime. *Revista Relações Internacionais no Mundo Atual*, Curitiba, vol.2, nº 16, 2012.

DAGNINO, R. [Org.]. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: Komedi, 2010.

DIRETORIA EXECUTIVA NACIONAL (DEN). *Projeto Fronteira em Foco*, Brasília: Sindicato Nacional dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.sindifisconacional.org.br/images/atividades/Fronteira_em_Foco/Fronteira_em_Foco.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

ESTIVILL, J. Panorama da Luta contra a Exclusão Social. *Conceitos e Estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL – FBB. *Banco de tecnologias sociais*. Disponível em: <www.tecnologiasocial.org.br/bts/>. Acesso em: 02 dez. 2018.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL - ITS. *Declaração das ONGs: ciência e tecnologia com inclusão social*, 2005.

KLIASS, P. A importância da tecnologia social. In: *carta maior.com.br.*, 2012.

MACIEL, A. L. S.; FERNANDES, R. M. C. Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o Serviço Social. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, nº 105, p. 146-165, jan./mar, 2011.

MANZINI, E. *Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MARTINEZ, A. Cultura e Mercado. *10 atitudes sociocriativas*. Postado em: 5 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/site/destaque/10-atitudes-sociocriativas/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Guia do Empreendedor Sociocultural*. Disponível em: <https://sociocriativo.files.wordpress.com/2017/12/guia_empreendedor_sociocultural.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MOURÃO, N. M. Tecnologias sociais e empreendimentos criativos na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. *Revista Brasileira do Desenvolvimento Regional*, PPGDR/Universidade Regional de Blumenau, ISSN 2317-5443, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7867/2317-5443.2017v5n1p053-067>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

PERUZZO, C. M. K. ; VOLPATO, M. O. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. *Revista Líbero*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009. Disponível em: <<http://www.unipublicabrasil.com.br/uploads/materiais/98faa318d1ce26fd10a1a6bc901e3e4a26072016161928.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

PIRES, V. S.; ALBAGLI, S. Estratégias empresariais, dinâmicas informacionais e identidade de marca na economia criativa. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, v.17, n.2, p.109-122, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n2/a08v17n2.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *10Caminhos*. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/noticias/10caminhos>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

La mujer sin cabeza: falências narrativas no cinema de fluxo²⁹⁰

La mujer sin cabeza: quiebras narrativas en el cine de flujo

La Mujer sin cabeza: narrative crisis in the cinema of sensibilities

Natália Lago Adams²⁹¹

Resumo

O trabalho apresenta as rupturas de ordem estética e de conteúdo articuladas em *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel, 2008), analisando de que forma o dito cinema de fluxo rompe com as narrativas audiovisuais tradicionais, bem como identificando o modo como o filme esgarça os paradigmas da sociedade argentina daquele momento. Em contraposição às predominantes películas lineares, cujas tramas e escolhas técnicas são orientadas por grandes motivos, o cinema de fluxo volta seu olhar para as miudezas do cotidiano e suas modulações sensíveis, expressas pela dilatação temporal e pela exploração do espaço de maneira dispersa e multilinear, desconstruindo estéticas padrões. Neste novo movimento enquadra-se a obra em questão que, por sua vez, desnuda o comportamento de uma classe média argentina conservadora, aqui prestes a ruir, a qual por trás das aparências esconde a desmoralização política, social e familiar. O objetivo do estudo é, portanto, observar como essa nova forma de fazer cinema é transposta na diegese, de modo que coloca em cheque, de maneira sincrética, práticas cinematográficas e sociais engeçadas até então.

Palavras-Chave: Cinema de fluxo; *La mujer sin cabeza*; Lucrecia Martel; Narrativa audiovisual.

Resumen

El trabajo presenta las rupturas de contenido y de orden estética articuladas en *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel, 2008), analizando de qué forma el llamado cine de flujo rompe con las narrativas audiovisuales tradicionales, y, además, detecta la manera como la película deshilacha los arquetipos de la sociedad argentina de aquel momento. En contraposición a las películas lineales predominantes, cuyas tramas y elecciones técnicas son orientadas por flertes razones, el cine de flujo vuelve su mirada a las menudencias del cotidiano y sus sensibles modulaciones, manifestadas por la dilatación temporal y por la exploración del espacio de manera dispersa y multilinear, desconstruyendo patrones estéticos. La película en cuestión se ajusta a esto nuevo movimiento, que, a su vez, desnuda el comportamiento de una clase media argentina conservadora, aquí a punto de desmoronarse, y que atrás de las apariencias oculta la desmoralización política, social y familiar. La finalidad de la investigación es, por consiguiente, observar como esta nueva manera de hacer cine transpone la diegesis, poniendo en duda, sincréticamente, prácticas cinematográficas y sociales enyesadas hasta el momento.

Palabras claves: Cine de flujo; *La mujer sin cabeza*; Lucrecia Martel; Narrativa audiovisual.

Abstract

²⁹⁰Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

²⁹¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGCom/UTP); Curitiba, Paraná, Brasil; natalialagoadams@gmail.com.

This paper presents the formal and discursive elements of disruption articulated in *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel, 2008) by analyzing in which way the said cinema of sensibilities breaks up with traditional audiovisual narratives, as well as identifying how the movie exposes the paradigms of the argentinian society of that moment. In opposition to the predominant linear films, whose plots and technical choices are orientated by big reasons, the cinema of sensibilities focuses on the small aspects of daily life and its sensible modulations, expressed through the temporal dilatation and the exploration of space in a dispersive and multilinear way, deconstructing the standard aesthetic. The movie in question belongs to this new movement and, in its turn, strips the behaviour of the conservative argentinian bourgeois, here about to collapse, which hides the political, social and familiar demoralization behind the appearances. The study's objective is, therefore, to observe how is this new way of making movies transposed to the diegesis, in such a way that it puts at stake, syncretically, cinematographic and social practices that were crystalized until then.

Keywords: Cinema of sensibilities; *La mujer sin cabeza*; Lucrecia Martel; Audiovisual narrative.

1. Contextualização, objetivo e metodologia

Para a cineasta Lucrecia Martel, antes de aprender sobre cinema é preciso ter em mente que quem o cria é um indivíduo inserido em uma comunidade, e que a realidade que este vive(u) se manifesta, de maneira ou outra, na experiência cinematográfica (FISCHER; VAZ, 2018). Ao escolher sua cidade natal como locação de *La mujer sin cabeza* (2008), que se passa em Salta, na Argentina, Martel contamina a obra com os costumes de uma sociedade de classe média que lhe é familiar, inscrevendo em suas personagens um sentimento coletivo que assombrava aqueles que dela faziam parte: a culpa (ou vergonha?) pelos anos de profunda crise política, social e econômica. A longa-metragem se desdobra em torno de uma espécie de transe que a protagonista Verónica (María Onetto) vive por dias, desencadeado após ela atropelar algo – um menino ou cachorro? – e não voltar para ver o que era ou prestar socorro. A partir do choque, começa a agir desconcertada: assina a ficha do hospital com o nome da enfermeira ao invés do próprio; senta-se na sala de espera do seu próprio consultório, junto de seus pacientes que a aguardam, como se fosse um deles; agradece e abre o presente que comprou para presentear sua tia; mantém poucos diálogos e, quando o faz, são curtos; não sabe responder a perguntas simples, como o curso que suas filhas fazem em Tucumán. Desencadeia-se aí, enfim, uma série de desordens que explicitam um comportamento corriqueiro daquela sociedade que Lucrecia testemunhou em seu próprio cotidiano, expresso nas atitudes de Verónica e os que a cercam.

Após sofrer seis golpes de ditadura militar, a Argentina da década de 1990 foi palco de uma tentativa frustrada de restauração da democracia, onde as políticas neoliberais foram levadas ao extremo – e, junto com elas, o desemprego, a desigualdade de distribuição de renda,

a miséria e o colapso do mercado. Por um lado, “[a] liberalização econômica, as privatizações e a estratégia macroeconômica de adoção de um regime de câmbio fixo eliminaram a hiperinflação” (CUNHA; FERRARI, 2009, p. 3); por outro, essas medidas condicionaram mais de metade da população ao subdesenvolvimento. Se em Salta, segundo Martel, as disparidades socioeconômicas entre classes médias/altas e as camadas mais baixas sempre existiram de maneira evidente (BARRENHA, 2012), então a década de 2000 tornou-as abismais, pois marcou o início de uma recuperação econômica que, pelo menos até 2008, foi incapaz de tirar toda a população do sufoco. De acordo com André Moreira Cunha e Andrés Ferrari (2009), ainda que em 2006 a renda per capita já se viu acima de seu último pico, em 1998, o poder de compra já estava sendo recuperado e a taxa de desemprego caiu para 10%, o índice de pobreza estava na casa dos 27% e o de indigência, 9% – o país, portanto, seguia seu curso rumo à estabilização, mas teve como resultado uma “frágil conexão entre a expansão econômica e o fortalecimento do tecido social, o que pode gerar tensões políticas em um país que não estava habituado à desigualdade estrutural” (p. 9).

O dito “novo cinema argentino” (NCA) abrange a produção cinematográfica que se deu no país durante este período de crise neoliberal que se instalou com o fim das ditaduras, iniciando por volta da segunda metade da década de 1990, com Lucrecia Martel em seu rol de cineastas. Ainda que os filmes considerados como tal não sejam impregnados de uma estética uniforme e formulaica, o plano do conteúdo invariavelmente reflete sobre a situação do momento, ainda que de forma menos explícita e militante, voltando-se para as subjetividades do cotidiano em tempo presente (PRYSTHON, 2015). É neste mesmo período que surge, no mundo todo, uma estética cinematográfica rotulada como “cinema de fluxo”, presente em filmes que se ocupam, justamente, das miudezas diárias. Erly Vieira Jr. (2014, p. 124) aponta que, rompendo com a linearidade narrativa padrão, os filmes compreendidos pelo termo adotam uma lógica sensorial, “que se deixa guiar pelas sutis modulações de detalhes sonoros, cinéticos e luminosos” inscritos nos microeventos postos em cena, de modo que a montagem, mais lenta, e os enquadramentos, algo de aberrantes, já não se voltavam mais para o cerne da ação, mas sim para o que há de periférico a ela, atraindo o olhar do espectador para o caráter multidimensional do cotidiano.

Ao ter a intenção de fazer o público sentir-se do mesmo modo que Verónica em *La mujer sin cabeza*, com sua temática inegavelmente inerente ao NCA – ainda que em uma fase já de esgotamento deste –, parece acertada a opção de Martel por uma estética de fluxo, capaz de desnudar uma realidade obscura ao imergir o espectador nas sensorialidades desta, por meio de

planos assimétricos, descontinuidades sonoras, estranhos enquadramentos (por exemplo, com planos de pessoas do pescoço para baixo, remetendo explicitamente ao título do filme) que evocam e configuram a confusão mental da personagem. Num constante paralelo entre forma e conteúdo narrativo, a obra sutilmente realça os mistérios do visível, ancorando visual e sonoramente um universo de distúrbios, culpas e horror (PRYSTHON, 2015, p. 7).

Neste sentido, o objetivo da presente pesquisa é explicitar, no paralelo entre forma e conteúdo apontado por Prysthon, uma falência – interrupção do funcionamento tido como normal – inerente a ambas as ordens narrativas. Para isso, a metodologia aplicada consiste na análise fílmica por meio da qual observa-se os acontecimentos e discursos que expõem uma nova postura, atípica, em parte dos indivíduos da classe média argentina nos anos dois mil: a de vergonha pela omissão dos acontecimentos na história recente. Periféricamente, há ainda homossexualidade, incesto e adultério, que comumente são tidos como condutas profanas em sociedades conservadoras como aquela retratada. Ao mesmo tempo, a metodologia também se desdobra na análise estética da obra em busca de elementos de fluxo que rompem com recursos cinematográficos já exaustivamente empregados, bem como evidenciam as rachaduras que surgem no cotidiano das personagens. Conclui-se, por fim, que forma e conteúdo se reiteram constantemente a fim de narrar para além das imagens, fazendo com que a história não seja apenas vista, mas também sentida, revelando um novo ângulo dos acontecimentos de então que seriam invisíveis para aqueles que não vivenciaram tal realidade.

2. Falências da ordem do conteúdo

Ao abrigar-se sob o rótulo do NCA, naturalmente a primeira ruptura que *La mujer sin cabeza* promove no plano de conteúdo é a forma como retrata a temática da crise pós-ditadura, uma vez que esta nova forma de fazer cinema na Argentina se distancia do passado e tampouco

olha para o futuro, divergindo das películas voltadas à temática até então (BARRENHA, 2012). Centra-se, deste modo, em um presente que só poderia ser representado pelo cotidiano, pois é a observação da repetição e do banal que nos permite examinar as rachaduras da realidade do país daquele momento, para além da fachada otimista neoliberal que tentava esconder as cicatrizes pós-ditatoriais. De certo modo, a obra rompe até mesmo com uma preferência temática dentro do próprio NCA, uma vez que Martel opta – não pela primeira vez, pois o faz em *La ciénaga* (2001) – por retratar a burguesia em lugar da juventude empobrecida e desorientada que aparece em filmes como *Pizza, birra, faso* (Adrián Caetano, Bruno Stagnaro; 1998) e *Rapado* (Martín Rejtman; 1992).

A tonalidade também é outra, pois é uma novidade retratar o sentimento de culpa pela omissão aos acontecimentos obscuros do regime militar, seletiva e artificialmente esquecidos. Encontramos aí, aliás, uma indicação de falência moral, pois como Lucrecia pontua, o governo e a burguesia passam a pensar nos desaparecimentos e mortes daqueles que foram vítimas da ditadura, mas ignoram a pobreza presente com que se convive diariamente, exposta no filme pela figura daqueles que servem, como os funcionários do hospital e da floricultura, empregadas dentro de casa, meninos que lavam o carro e ajudam a carregar peso (BARRENHA, 2012). É da natureza da desmoralização, também, a conduta de Verónica diante do acidente: sente-se mal pelo que acontece, mas não presta socorro. O remorso, enfim, não se converte em atitude de redenção – ainda que as personagens ofereçam empregos informais aos jovens pobres e, por exemplo, doem camisetas, continuam reforçando suas posições subalternas.

A questão familiar também traz sinais de anomalia diante do que seria uma constituição e conduta tradicional. Vero não parece exercer seu papel de mãe: as filhas, que moram em Tucumán, têm mais contato com o pai, que fala ao telefone com elas, vai até a cidade em que moram e traz para casa uma delas – aliás, quando esta chega, a mãe não demonstra empolgação. Ademais, a protagonista não só trai seu marido, Marcos (César Bordón), mas o faz com quem descobrimos depois ser seu primo, Juan (Daniel Genoud). Sua sobrinha adolescente, Candita (Inés Efron), tem hepatite e, diferente daqueles de sua idade, passa o dia dentro de casa; ademais, há – assim como em *La ciénaga* – a insinuação de uma relação homoafetiva desta com uma jovem que vive na periferia da cidade. Neste caso, ao mesmo tempo em que a mãe de

Candita parece aceitar a situação, deixando as jovens sozinhas no quarto, por exemplo, ela também mantém a outra menina em seu “lugar”, dando-a tarefas serviçais e percorrendo um caminho de carro enquanto a jovem, que dá as direções, acompanha o veículo em sua moto.

Por fim, há ainda a corrupção ao passo em que o filme insinua que Verónica está sendo acobertada pela família: tem sua confissão abafada, ouvindo constantemente que não aconteceu nada; seu marido conserta seu carro, como se para não deixar rastros do acidente, seu irmão guarda seus registros e radiologias do hospital no dia do ocorrido, bem como desaparece o registro de sua estadia no hotel em que esteve com Juan – este, aliás, liga para um “contato” após ouvir o relato de Vero, a fim de averiguar (ou abafar?) o caso. Todos se esforçam, enfim, para manter a ordem na vida da protagonista e, conseqüentemente, em suas próprias. Finalmente, a própria mulher parece aceitar a situação: pinta seu cabelo e, aos poucos, recobra seu comportamento e afazeres corriqueiros com naturalidade. Devido a essa resignação de Verónica, a própria narrativa que foi construída até então vai também à falência, pois tudo volta à normalidade testemunhada nos primeiros minutos do filme.

3. Falências da ordem estética

Se a narrativa de *La mujer sin cabeza* nos transmite o tempo todo um sentimento de ambigüidade, ela o faz justamente por adotar recursos estéticos que pouco revelam sobre o eixo central da ação, característica inerente ao rótulo de cinema de fluxo que, como aponta Vieira (2014), não oferece explicações prontas a fim de voltar o espectador para os outros sentidos que a imagem carrega. Exemplo disso é a cena em que Juan e Marcos estão do lado de fora da casa, despedindo-se, e o celular do primeiro toca: é seu amigo policial Gordo Flores, para quem pergunta se na semana da tempestade houve algum acidente na zona do canal, local onde ocorreu o atropelamento. Neste momento, aparece em primeiro plano as mãos de Verónica, que está escondendo-se dentro de casa, ao lado da porta; esta, aberta, permite ver por meio das lentes desfocadas os dois homens do lado de fora, em segundo plano. Durante o diálogo, o som da chuva intensa se mistura com a fala de Juan. Logo após sua pergunta, um corte seco faz a transição para outra cena, em que Vero já não está mais ali e seu marido retorna dizendo que nada aconteceu. O espectador, portanto, fica em dúvida se ele diz a verdade, pois a câmera não testemunha o desenrolar do diálogo. A característica dispersiva do cinema de fluxo fica evidente

nesta sequência à medida em que, dada a tensão e importância do momento para a progressão da diegese, dispensa-se os usuais primeiros planos e close-ups nas personagens a fim de revelar suas expressões faciais e, por conseguinte, as emoções que a ligação de Gordo evoca; em lugar disso, um enquadramento atípico esvazia a cena de toda sua potencial dramaticidade e dá lugar à sensorialidade graças ao desfoque das lentes, à imagem e som da chuva, à iluminação.



Figura 1 – Juan falando com Gordo

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.

A câmera no cinema de fluxo, e especificamente na obra em questão, abandona a onipresença distanciada das narrativas clássicas para adquirir um caráter bastante físico e presente: é ela a responsável por mediar o transbordamento de sensações que irrompe do corpo da personagem e alcança o do espectador. Ao explorar em minúcia os espaços e corpos em cena, essa câmera capta a fluidez de um presente imediato de que participam cineasta, intérpretes e público, como aponta Vieira (2014), de modo que os já esgotados flashbacks, as metáforas e os símbolos dão lugar à imagem por si só. Ora, se os filmes do NCA buscam, justamente, retratar o “aqui e agora” do momento de sua produção, evitando retomar diretamente o passado, esta câmera característica do fluxo é, então, recurso privilegiado para fazê-lo – afinal, de acordo com o mesmo autor, este tipo de estética suscita uma concepção deleuziana sobre o corpo como território onde simultaneamente se inscrevem, por meio da atitude cotidiana, passado e presente.

As lentes, em *La mujer sin cabeza*, têm caráter duplo, tanto objetivo (retratando a condição da personagem por “fora”), quanto subjetivo (colocando o espectador em seu ponto de vista psicológico). No primeiro caso, as frequentes tomadas que fragmentam o corpo de Verónica e, em particular, sua cabeça, fazem alusão ao título do filme: quando ela desce do carro depois do atropelamento, a câmera posicionada dentro do veículo mostra apenas seu tronco; quando está no hospital, a máquina de radiografia cobre sua cabeça; quando se esconde do marido no banheiro, a personagem é enquadrada pelo reflexo do espelho que mostra apenas seu busto.



Figura 2 – Verónica sem cabeça

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.



Figura 3 – Verónica sem cabeça

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.



Figura 4 – Verónica sem cabeça

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.

Já no sentido subjetivo, os enquadramentos do ponto de vista de Verónica a colocam em primeiro plano, frequentemente por trás de sua cabeça de modo que vemos apenas seu cabelo e parte do rosto de perfil, para desfocar o que há diante dela, simulando sua visão confusa da realidade. Outros elementos também corroboram neste sentido:

Hay un gran contraste entre las áreas nítidas y las desenfocadas, y la cineasta también trabaja con el contraluz para distorsionar y ocultar lo que Vero no alcanza a percibir. La concepción de una banda sonora poco realista (a pesar de estar construida con elementos reales) es otro camino para compartir el aturdimiento de Verónica: se muestra, así, cómo sus oídos perciben el mundo (BARRENHA, 2012, p. 647).

Tais escolhas estéticas, mais uma vez, destoam daquelas feitas em filmes orientados pela lógica da ação, uma vez que nestes seriam inconcebíveis, por exemplo, planos longos em que se vê em close-up apenas os fios de cabelo diante de uma televisão, a qual exibe algo que o espectador não enxerga por conta do desfoque, bem como aqueles em que tudo que há para ver é o movimento de reflexo da água da piscina sobre o rosto da personagem, ou, ainda, os

planos em que a imagem da ação é obstruída por outros elementos do ambiente, como a estrutura da janela, a grade metálica e a folha de uma planta.



Figura 5 – Desfoque

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.



Figura 6 – Reflexo da piscina

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.

Também não caberiam nestas narrativas um esforço sonoro que dá menos destaque para a fala do que para o ruído da chuva caindo, ou que nivela no mesmo volume a voz e grunhidos das personagens e o som dos lençóis sendo amassados, ou das persianas sendo abertas. São

atípicos, também, os frequentes enquadramentos de reflexos, em espelhos, vidros de divisórias e janelas, criando diferentes efeitos de sobreposição e profundidade em cenas pouco extraordinárias, como quando Vero se vê no espelho do banheiro do hospital e sua figura e multiplica por quatro.



Figura 7 – Reflexo no espelho

Fonte: *La mujer sin cabeza* (Lucrecia Martel; 2018). Reprodução própria.

É, enfim, essa narrativa dotada de detalhes visuais, sonoros e cinéticos que colocam em cheque a forma de fazer, ver e sentir o cinema que se conhecia até então, desnudando, assim, paradigmas deste que já se viam desgastados pela recorrência. Desta falência de recursos, surge um olhar que privilegia a imagem em si e, nela, ressalta a beleza da pequenez.

3. Considerações finais

Estudar a(s) estética(s) do cinema frequentemente implica analisar as obras de acordo com duas categorias básicas: forma e conteúdo. Pesquisas que se propõem a fazê-lo podem chegar à conclusão de que ambos os planos se afastam, em um processo dialético, ou de que se amalgamam, em constante reiteração. O resultado esperado deste artigo, obtido com sucesso, fora verificar se esta segunda conclusão condiz não só com a relação de forma e conteúdo em *La mujer sin cabeza*, mas no cinema de fluxo como um todo: estaria esta escolha estética intimamente relacionada a temáticas de falências e decomposições? A resposta positiva

confirmada no filme de Martel por meio desta pesquisa é apenas um primeiro passo para uma investigação de mais fôlego neste sentido.

Cabe atentar, ainda, para o fato de que a análise da obra em questão no meio acadêmico não é novidade. No entanto, sua escolha justifica-se aqui por dois motivos: primeiro, porque *La mujer sin cabeza* tem sido exaustivamente vista, em pesquisas científicas, sob a ótica do NCA, colocando a questão do fluxo como um aspecto secundário; depois, porque ainda assim o filme é considerado, em outros meios, como um dos principais representantes deste movimento (se é que podemos chamá-lo assim). Ao rever a longa-metragem com o recorte do presente estudo em mente, parece-me evidente que não haveria outra forma de narrar esta história da maneira intencionada por Lucrecia se não por meio de uma estética que privilegia o cotidiano e, mais do que isso, expõe uma nova face deste por meio de seus enquadramentos desenquadrados, sons descolados e planos desfocados – adjetivos que descrevem também como Verónica e toda uma classe de semelhantes se sentia.

Referências

BARRENHA, N. C. '*La mujer sin cabeza*' (Lucrecia Martel, 2008) y el mecanismo del olvido en el pasado y el presente. *Comunicación - Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, Sevilla, v. 1, p. 643-652, 2012. ISSN: 1989-600X. Disponível em: <<https://goo.gl/1qFdTN>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

CUNHA, A. M.; FERRARI, A. *A Argentina depois da conversibilidade: um caso de novo-desenvolvimentismo?*. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 29, p. 3-23, 2009. ISSN 1809-4538. Disponível em: <<https://goo.gl/9wWAbB>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

FISCHER, S; VAZ, A. *Imagens do quadriculamento: quadros e enquadramentos familiares no cinema de Lucrecia Martel e de Pablo Trapero*. In: Maria Immacolata Vassallo de Lopes; Nelson Ribeiro; Gisela G. S. Castro; Catarina Duff Burnay. (Org.). E-book IBERCOM 2017 - Comunicação, diversidade e tolerância. 1ed. São Paulo/Lisboa: ECA-USP; FCH-UCP, 2018, v. 1, p. 4902-4918. Disponível em: <<https://goo.gl/FzaoHj>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

LA MUJER sin cabeza. Direção: Lucrecia Martel. Produção: Agustín Almodóvar, Pedro Almodóvar, Tilde Corsi, Verónica Cura, Esther García, Lucrecia Martel, Cesare Petrillo, Enrique Piñeyro, Vieri Razzini, Marianne Slot. Argentina: Aquafilms, El Deseo, R&C Produzioni, Slot Machine, Teodora Film, 2008. 1 DVD (87 min).

PRYSTHON, A. *Fantasma da imobilidade: cinema argentino, Lucrecia Martel e a mulher sem cabeça*. In: Maria Cristina Tonetto. (Org.). *O olhar feminino no cinema hispano-americano*. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015, v. 1, p. 47-61. Disponível em: <<https://goo.gl/eXp6RK>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

VIEIRA Jr, E. M. *Revisando as genealogias de um cinema do corpo: dos anos 50/60 à estética do fluxo contemporânea*. Alceu (PUCRJ), Rio de Janeiro, v. 29, p. 124-138, 2014. ISSN 2175-740. Disponível em: < <https://goo.gl/2QKTkh> >. Acesso em: 16 de julho de 2018.

RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS CAMPONESAS NO CERRADO GOIANO

RELACIONES SOCIOCULTURALES CAMPESINAS EN EL CERRADO GOIANO

Ronaldo do Nascimento Carvalho²⁹²

Jean Carlos Vieira Santos²⁹³

Carmen Célia Lima Pessoa²⁹⁴

Resumo

É do Cerrado goiano e de recente investigação científica sobre o lugar Pedra Lisa, localizado no município de Quirinópolis, que trata a obra *Patrimônio Imaterial: relações socioculturais camponesas em Pedra Lisa*. Nessa vertente, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre o livro que traz uma discussão sobre a campesinidade, a cultura de uma comunidade rural do interior goiano, o modo de vida camponês e suas estratégias de permanência no espaço rural. Esse trabalho permite ao leitor mergulhar e viajar num mundo de preservação e ressignificação das práticas sociais e culturais camponesas. Com isso é possível, a partir dos territórios estudados, compreender as conquistas, perdas e demandas que acompanham a história dos povos do Cerrado e do vale do rio Paranaíba. Consideramos um trabalho interessante, mostrando a relevância da reflexão acerca das motivações que levam os sujeitos a continuar reproduzindo a sua cultura e de como isso é feito. Nesse contexto, a comunidade de Pedra Lisa se transforma a partir de um movimento cotidiano, e a existência do patrimônio está nas paisagens desconstruídas, reconstruídas, heterogêneas, além dos conteúdos e imaginários que formam as paisagens culturais do local. Crenças, significados, valores e manifestações com suas gêneses no meio rural, estão presentes na obra analisada neste artigo. Diante dos fatores ora expostos, estamos em frente de um trabalho que nos leva a participar e viajar num modo de vida camponês contemporâneo, tornando-se objeto de grande contributo à ciência e ao conhecimento da geografia cultural, bem como para as áreas afins. O trabalho apresenta que historicamente as classes sociais que viveram nas áreas de Cerrado foram constituindo formas de uso e exploração da terra a partir das diferenciações naturais-sociais experienciando formas materiais e imateriais de trabalho, resultando em múltiplas expressões culturais.

Palavras-chave: Pedra Lisa; Comunidade; Cultura; Quirinópolis; Goiás.

Resumen

Es del Cerrado goiano y de reciente investigación científica sobre el lugar Pedra Lisa, ubicado en el municipio de Quirinópolis, que trata la obra *Patrimonio Inmaterial: relaciones socioculturales campesinas en Piedra Lisa*. En esta vertiente, el presente artículo tiene como objetivo presentar un análisis sobre el libro que trae una discusión sobre la campesina, la cultura de una comunidad rural del interior goiano, el modo de vida campesino y sus estrategias de permanencia en el espacio rural. Este trabajo permite al lector sumergirse y viajar en un mundo de preservación y resignificación de las prácticas sociales y culturales campesinas. Con ello es posible, a partir de los territorios estudiados, comprender las conquistas, pérdidas y demandas que acompañan la historia de los pueblos del Cerrado y del valle del río Paranaíba. Consideramos un trabajo interesante, mostrando la relevancia de la reflexión acerca de las motivaciones que llevan a los sujetos a continuar reproduciendo su cultura y de cómo se hace. En ese contexto, la comunidad de Piedra Lisa se transforma a partir de un movimiento cotidiano, y la

²⁹² Doutor em Administração pela Universidad Americana/PY; Professor do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás – UEG; Caldas Novas, Goiás, Brasil. E-mail: dr.ronaldocarvalho@gmail.com

²⁹³ Pós-doutorado em Turismo pela Universidade do Algarve/Portugal; Professor do Mestrado Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG/Anápolis) e dos cursos de Graduação e Tecnologia da UEG; Caldas Novas, Goiás, Brasil. E-mail: Jean.vieira@ueg.br

²⁹⁴ Especialista em Formação para o Magistério. Faculdade de Ciências e Letras Plínio A do Amaral, FCLPAM; Professor do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás – UEG; Caldas Novas, Goiás, Brasil. E-mail: Professora do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás – UEG; Caldas Novas, Goiás, Brasil. E-mail: carmencelialimapessoa@gmail.com

existencia del patrimonio está en los paisajes desconstruidos, reconstruidos, heterogéneos, además de los contenidos e imaginarios que forman los paisajes culturales del local. Creencias, significados, valores y manifestaciones con sus gentes en el medio rural, están presentes en la obra analizada en este artículo. Ante los factores ahora expuestos, estamos frente a un trabajo que nos lleva a participar y viajar en un modo de vida campesino contemporáneo, convirtiéndose en objeto de gran contribución a la ciencia y al conocimiento de la geografía cultural, así como a las áreas afines. El trabajo presenta que históricamente las clases sociales que vivieron en las áreas de Cerrado fueron constituyendo formas de uso y explotación de la tierra a partir de las diferenciaciones naturales-sociales experimentando formas materiales e inmateriales de trabajo, resultando en múltiples expresiones culturales.

Palabras clave: Pedra Lisa; Comunidad; La Cultura; Quirinópolis; Goiás.

1. Introdução

É do Cerrado goiano e de uma investigação científica sobre o lugar Pedra Lisa, localizado no município de Quirinópolis, que trata a obra produzida pelo professor Edevaldo Aparecido Souza, da Universidade Estadual de Goiás – *Campus Quirinópolis*. Nessa vertente, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre o livro *Patrimônio Imaterial: relações socioculturais camponesas em Pedra Lisa*.

O livro traz uma discussão sobre a camponêsidade, o modo de vida camponês e suas estratégias de permanência no espaço rural. Esse trabalho permite ao leitor mergulhar e viajar num mundo de preservação e ressignificação das práticas sociais camponesas. Com isso é possível, a partir dos territórios estudados, compreender as conquistas, perdas e demandas que acompanham a história dos povos do Cerrado e do vale do rio Paranaíba.

O estilo claro dessa sólida análise mostra que o que é dito como tradicional já não o é na sua originalidade. Isso amplia e facilita o nosso olhar para o universo cerradeiro, fazendo-nos perceber o compromisso do autor com a geografia que aparece na existência do camponês, conforme os movimentos de produção, as lógicas do agrocombustível e os resíduos patrimoniais.

Consideramos um trabalho interessante, mostrando a relevância da reflexão acerca das motivações que levam os sujeitos a continuar reproduzindo a sua cultura e de como isso é feito. Nesse contexto, a comunidade de Pedra Lisa se transforma a partir de um movimento cotidiano, e a existência do patrimônio está nas paisagens desconstruídas, reconstruídas, heterogêneas, além dos conteúdos e imaginários que formam as paisagens culturais do local. Crenças, significados, valores e manifestações com suas gêneses no meio rural, estão presentes no livro.

Perante as mudanças neste início do século XXI, o texto enfatiza também a importância de se analisar o comportamento dos membros da comunidade, frente às investidas do capital agrário. Nesse aspecto abordado pelo autor estão os camponeses e setores do agronegócio, em que se destacam as diferentes temporalidades e lógicas sociais.

Na obra *Patrimônio Imaterial: relações socioculturais camponesas em Pedra Lisa*, a venda do Zé Major diante das mudanças ocorridas é citada como o local que movimenta a vida no lugar. É, pois, um comércio rural concorrente a comparecer nas estratégias de permanência da cultura camponesa na comunidade, permitindo compreender o ordenamento local do território e os camponeses de direitos locais, os laços de pertencimentos e as relações com o lugar.

Aliados a essas estratégias estão os vários elementos socioespaciais e culturais do território pesquisado e publicado. As identidades são redefinidas no lugar, assim como os processos concomitantes de destruição e construção das paisagens da festa, do sagrado, do profano e as relações dos povos da comunidade, com suas diversidades e densidades.

2. Camponeses, agronegócio e gestão

No primeiro e segundo capítulos Souza (2015), caracteriza a área de estudo com uma descrição da paisagem física e cultural, em temporalidades diversas, datadas das décadas de 1950/60 até os dias atuais. Nestes apresentam-se as relações socioculturais, os modos de vida dos camponeses e as suas territorialidades, de forma que, com o objetivo de apresentar as características dos recursos naturais e as atividades antrópicas, descrevem-se as paisagens rurais até abordá-las sob as especificidades da Comunidade Pedra Lisa.

O autor estabeleceu-se, então, como um dos elementos fundantes para a compreensão das relações entre os camponeses e o Cerrado, assim como entre eles e os vínculos territoriais estabelecidos no lugar. Souza (2015) analisa desse modo, os acontecimentos e as implicações socioculturais nas paisagens, nos territórios e nos conteúdos humanos na Comunidade Pedra Lisa. O autor arrazoa que a partir das:

[...] alterações da produção dos meios de vida dos camponeses de Pedra Lisa, bem como das suas práticas sociais, foi possível entender o processo que está posto, no tocante à permanência dos seus territórios e modos de vida metamorfoseados, que alteram também a paisagem em sua forma física e cultural. (SOUZA, 2015, p.54).

Desde que a modernização do campo chegou ao Município de Quirinópolis, nas décadas de 1960, 1970, Pedra Lisa vem sofrendo interferências nos modos de vida e de organização espacial e nas atividades da comunidade. São condições impostas pela dinâmica reprodutiva do capital, ao mesmo tempo em que mutações e adaptações também mostram possibilidades de reinvenção dos modos de vida camponesa. Nesse contexto de análise aparecerá o conceito de Cerradeiro:

Às classes sociais que historicamente viveram nas áreas de Cerrado constituindo formas de uso e exploração da terra a partir das diferenciações naturais-sociais experienciando formas materiais e imateriais de trabalho, denotando relações sociais de produção e de trabalho muito próprias e em acordo com as condições ambientais, resultando em múltiplas expressões culturais. (MENDONÇA, 2004, p.29).

Para Souza (2015, p. 58-59), ao examinar o conceito apresentado por Mendonça (2004), a denominação Povos Cerradeiros pode ser atribuída também aos camponeses da Pedra Lisa, por serem homens e mulheres do Cerrado, com as características “expostas por ele por meio das formas de uso e exploração da terra, das relações com o meio natural, das relações sociais de produção e de trabalho, e também da constituição de seus modos de vida e expressões culturais”.

A partir da página 69, Souza (2015) faz uma reflexão a respeito das diferentes lógicas sociais, identificadas no lugar, sobretudo, a camponesa e a do agronegócio, para analisar as diferentes lógicas entre as coexistências e suas contradições. Durante a leitura da obra pôde-se observar, também, como o espaço e os territórios camponeses se modificam, no espaço-tempo

apresentando distintas temporalidades camponesas, mesmo com a incorporação de parte do modelo tecnológico capitalista.

Na obra aqui analisada, pensar o camponês do lugar Pedra Lisa revela algumas características do camponês centenário, que Candido (1979) e Brandão (2009) descrevem como caipira. O que levou o autor a entendê-lo a partir das lógicas que definem seu ritmo de vida e trabalho, assim como os seus comportamentos sociais. Candido (1979) apresenta como embrião da cultura dos povos tradicionais do Cerrado o termo caipira, no texto em que comenta a espacialização da Capitania Paulista até a região central do País:

Um lençol de cultura caipira, com variações locais, que abrangia parte das Capitânicas de Minas, Goiás e mesmo Mato Grosso. Cultura ligada a formas de sociabilidade e de subsistência que se apoiavam, por assim dizer, em soluções mínimas, apenas suficientes para manter a vida dos indivíduos [...] (CANDIDO, 1979, p. 79).

De acordo com Souza (2015) o camponês de Pedra Lisa é diferente daquele clássico apresentado por esses autores, ou seja, passou por mutações específicas relativas à reocupação do Cerrado. Na obra ainda é sublinhado que a atividade canavieira, para produção do agrocombustível veicular, chegou em Pedra Lisa em meados da década de 2000. Com muita desconfiança e receio, os camponeses desse lugar tiveram aversão a essa nova atividade.

Quando técnicos da Agroindústria Nova Fronteira visitaram os sítios da comunidade, propondo o arrendamento para a produção da cana, predominaram as recusas de qualquer oferta. No início das atividades em terras vizinhas, o emprego de tecnologias e manejo de controle de pragas a que não estavam habituados, bem como do sistema de retirada de água dos córregos para irrigação, resultou em uma fase de reclamações e denúncias pelo fato de se sentirem prejudicados em suas atividades.

Com o passar do tempo, pela convivência com os trabalhos dos maquinários (colheitadeira, carretas, tratores), identificação das espécies vegetais que não são mais possíveis produzir em seus sítios, por conta dos maturadores (mamão, laranja e acerola, por exemplo), e o fato de esse lugar ser bem servido por cursos d'água, iniciou-se um período de tolerâncias. É bem verdade, segundo Souza (2015), que há conflitos e tensões, mas é fato também que oito propriedades já estão produzindo cana, e que alguns depoimentos dos camponeses indicam que, mesmo não aderindo a essa produção, não questionam quem se decide por isso. Se a grande lavoura canavieira chegou a Pedra Lisa e ao Município de Quirinópolis, é também porque chegou no sul de Goiás.

No terceiro e quarto capítulos Souza (2015), destaca a relação entre modos de vida camponeses e a modernidade, mostrando que a preocupação consistiu em estudar a identificação e as estratégias dos sujeitos envolvidos, espaço/temporalmente, no processo de reocupação do Cerrado para compreender a condição social dos produtores de leite de Pedra Lisa, ante as transformações das modernidades produtivas, representadas pelos instrumentos e equipamentos disponíveis no mercado, e também pelas políticas impostas a esse lugar.

No quarto capítulo, foi apresentado o lugar vivido pelo camponês de Pedra Lisa e analisa-se como continua existindo em um espaço de mutação. A partir das tensões socioespaciais, por intermédio das contradições que se apresentam com as atividades do agronegócio, analisam-se as suas ações e reações, bem como o sentido das suas práticas sociais representadas na criação de porcos, na utilização de montaria animal, no uso da roda d'água, na renda advinda da aposentadoria, dentre outras formas de existência.

De acordo com Santos e Santos (2015), o caráter religioso oportuniza, aos camponeses de Pedra Lisa, a medição na relação com a divindade, e essa relação vai, continuamente, reestabelecendo a ética camponesa. É essa ética que lhes garante a vitalidade e a irredutibilidade, sobretudo, no que se refere à honestidade, sinceridade e solidariedade das pessoas, segundo depoimento dos camponeses. Honestidade, inclusive, em pagar votos assumidos com os santos.

3. Considerações finais

O texto não teve a intenção de provocar um debate de estancamento do sistema produtivo modernizado e globalizado. Tratou, apenas, de esclarecer que parte das práticas tradicionais reinventadas, em que ainda persiste em meio às atividades da modernidade. O livro mostra que há famílias de camponeses que não estão preparados ou não querem entrar no mercado de trabalho regido pelo capital acumulativo. Desejam apenas continuar reinventando suas tradições e costumes, permanecendo em seus modos de produção e modos de vida.

Entende-se que os camponeses de Pedra Lisa assumem o passado como a memória das experiências de vida e das tradições que foram produzidas pelas gerações anteriores, aprendendo a lidar com essas práticas, em conjunto com as práticas criadas mais recentemente, recriando e reinventando essas tradições, a partir das novas necessidades que surgem na atualidade. São saberes guardados que vão sendo recuperados em momentos oportunos e necessários.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *“No rancho fundo”*: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito*. 5ª Ed., São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. *A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano*. 458 f. (Tese de doutorado), Presidente Prudente: UNESP, 2004.

SANTOS, J. C. V.; SANTOS, R. J. Conteúdos das Paisagens Camponesas de um Lugar Chamado Pedra Lisa. *Revista Mirante (UEG)*, v. 8, n. 2 (Edição Especial: XI SIMGEO - SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA VALE DO PARANAÍBA / II ENCAM - ENCONTRO CAMPONÊS EM MOVIMENTO), p. 107-118, 2015.

SOUZA, Edevaldo A. *Patrimônio imaterial: relações socioculturais camponesas em Pedra Lisa*. Uberlândia (MG): Editora Comoser, 2015.

Perspectivas do exílio na poesia de Pizarnik

Rafael P. P. Walter²⁹⁵

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo levantar aspectos relacionados ao processo de exílio e também da visão do exílio como direito ou pena. As questões do estrangeiro, da hospitalidade, da cidadania e da pátria permitem uma leitura além do sentimento de pertencimento ou exclusão. A modernidade no século XX, especificamente a década de 1960 foi marcada pelos regimes totalitários e pela luta das liberdades individuais e coletivas. A poesia de Alejandra Pizarnik se encontra neste movimento em direção ao Outro. A autora pertence a literatura argentina, embora não manifeste sentimento de enraizamento ou mesmo de pátria. Quatro perspectivas de exílio se apresentam: o exílio territorial, o exílio interior, a linguagem como exílio, e a morte como linha de fuga.

Palavras-Chave: exílio, estrangeiro, hospitalidade, poesia, Alejandra Pizarnik.

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo levantar aspectos relacionados al proceso de exilio y también de la visión del exilio como derecho o pena. Las cuestiones del extranjero, de la hospitalidad, de la ciudadanía y de la patria permiten una lectura más allá del sentimiento de pertenencia o exclusión. La modernidad en el siglo XX, específicamente la década de 1960 fue marcada por los regímenes totalitarios y por la lucha de las libertades individuales y colectivas. La poesía de Alejandra Pizarnik se encuentra en este movimiento hacia el Otro. La autora pertenece a la literatura argentina, aunque no manifiesta sentimiento de enraizamiento o incluso de patria. Cuatro perspectivas de exilio se presentan: el exilio territorial, el exilio interior, el lenguaje como exilio, y la muerte como línea de fuga.

Palabras-clave: exilio, extranjero, hospitalidad, poesía, Alejandra Pizarnik.

1. Introdução

Os exílios voluntários e involuntários são parte da história da humanidade e deles há o registro desde a Grécia antiga, e são frequentes tanto no ocidente como no oriente. Seja por motivação pessoal, coletiva, econômica, política ou não, nos fazem refletir quanto aos processos de subjetivação e sobre a produção estabelecida por intelectuais, escritores e artistas que se propuseram a essa experiência em diferentes contextos. No entanto, nem sempre essa experiência é positiva em sua completude. O estrangeiro, por vezes, não encontra em seu ambiente de exílio a hospitalidade, pois alguns conflitos se apresentam latentes, sejam eles

²⁹⁵ Mestrando em Estudos Literários na linha de pesquisa: Alteridade, mobilidade e tradução no PPGL/UFPR; orientação Profa. Dra. Isabel Jasinski; Curitiba/PR – Brasil. rafaelpwalter@gmail.com.

culturais, como a língua, ou jurídicos, no caso das leis que determinam direitos, limites e o estatuto de cidadania, o qual determina quem é cidadão (DERRIDA, 2003, p. 15).

Aquele que hospeda também se entrega à experiência do exílio enquanto o hospede é aquele que se despe das propriedades para se entregar ao exílio. Este exemplo é evidente na cultura judaico-cristã personificada em Cristo, que ao mesmo tempo em que é estrangeiro, acolhe ao Outro como hospedeiro ao propor uma pátria celeste, distante da realidade material. Assim, devemos reconhecer o caráter humano e paradoxal dessa condição, inerente a humanidade, principalmente em contextos onde imperam o totalitarismo, tiranias, guerras e a destruição (CACCICARI, 1996, pp. 16-20). A revista *Archipiélago*, nº 26 e 27 (1996) traz como tema central a questão do exílio, à qual são dedicados os textos proferidos no Congresso Internacional *Fuerzas del exilio* que ocorreu na Universidade de Ca'Foscari de Veneza, em 1995. Dentre os conferencistas presentes citados neste capítulo estão: Enrique de Rivas, Felix de Azúa, Garcia Gual, Giorgio Agambem, Jean Luc-Nancy e Massimo Cacciari. A modernidade, especificamente o século XX, se caracteriza como um momento de intensa mobilidade: migrações, exílios e nomadismos, que processos configuram outra maneira de se pensar e se fazer a poesia. O *hospes* é aquele que recebe o estrangeiro, e o *hostis*, aquele que simboliza o inimigo, o estrangeiro, e ambos possuem um duplo. A hospitalidade surge da relação *hospes-hostis*, e a necessidade do duplo, de colocar-se no lugar do Outro (CACCICARI, 1996, pp. 18-19).

Não se pode negar a influência dos regimes totalitários nas migrações da primeira metade do século XX. Estes regimes culminaram com o ditador alemão Hitler, que por meio da perseguição dos judeus, depois do Terceiro Reich de 1933, efetivou a proposta de extermínio desta população durante a Segunda Guerra Mundial a partir de 1939. Na segunda metade do século XX, temos na América Latina a proliferação das ditaduras militares, em diversos países como: Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, entre outros que sofreram em decorrência dos regimes autoritários. Este cenário levou a diversos intelectuais, escritores e artistas a buscarem por meio do exílio um novo ambiente de criação.

Edward Said em seu ensaio *Reflexões sobre o exílio* (2001) lança a pergunta sobre o exílio que é produzido por diversas circunstâncias, uma situação em que o ser estaria fadado a

conviver, afastado de sua tradição, família e território (SAID, 2001, p. 46). O nacionalismo é um dos paradigmas no qual Said propõe a sua investigação, para ele este conceito tem por base o pertencimento e a hereditariedade, dessa forma nesta perspectiva não há espaço para o exílio (SAID, 2001, p. 49). O nacionalismo é responsável pela não integração do estrangeiro, do desterrado, vulnerável em sua condição de apátrida, algo com que o mundo convive no século XXI. Essas relações tensionais demonstram a não abertura, assim como o individualismo imperante, que se opõe ao exilado, que se lança e se projeta em direção ao externo, e ao Outro.

Garcia Gual (1996, pp. 93-103) em sua conferência sobre Fray Antonio de Guevara, publicada na revista *Archipiélago*, assume a perspectiva do exílio não como pena, mas como privilégio, ao afirmar que qualquer lugar pode servir de pátria ao sábio, pois o movimento não lhe causa aflição, e não lhe rouba os chamados bens autênticos: a razão, a virtude e a liberdade da palavra. Além disto, o autor indica alguns privilégios do exilado, dentre eles se destacam a ausência de obrigações cívicas, políticas ou familiares. A falta de comunicação, negada ao estrangeiro, seria uma das experiências dolorosas do exilado, que pode ser visto como “bárbaro”, por não portar a visão de mundo dada pela língua em questão. No entanto, ao analisar o poeta grego Plutarco, Gual contrabalança a experiência dolorosa do não conhecimento da língua com a possibilidade de liberdade, do descompromisso, do ócio e até mesmo de uma paz interior (PLUTARCO, s/d apud GUAL, 1996, p. 97). Esta visão positiva de privilégios do exílio se opõe a do exílio como pena e se posta à crítica, lhe falta sustentação, pois Gual não abre espaço para uma análise por meio da subjetividade, pelo contrário, generaliza e classifica a figura do exilado por meio da enumeração dos “privilégios”, que não necessariamente se repetem para todos os casos.

No presente estudo partimos da ideia do exílio como “*alternativa*”, algo que é inerente ao sujeito desde seu nascimento, ou que se apresenta como fato em sua vida (SAID, 2001, p. 57). O exílio é então fora da ordem, nômade e descentrado, dotado de uma força desestabilizadora que opera constantemente (SAID, 2001, pp. 59-60). Nesta perspectiva, o pensamento de Edward Said (2001) está relacionado ao poeta romano Cícero, que se refere ao exílio como uma situação que não consiste em um direito ou pena, mas no *refugium* (CÍCERO apud AGAMBEN, 1996, p. 47). Segundo Guillén (1998, p. 59) em seu livro *Múltiples Moradas*:

ensayo de literatura comparada, o exílio, é visto para além da adversidade, ou seja, como uma posição do sujeito frente ao mundo, uma visão, construída a partir da experiência humana.

Agamben (1996, pp. 46-48) em sua conferência “*Política del Exilio*” publicada na revista *Archipiélago* disserta sobre a questão do desenvolvimento do exílio no período da antiguidade clássica até o século XX, desdobrando questões pontuais como a dos refugiados. Nesta perspectiva, o “estrangeiro” é considerado como algo que põe em crise o Estado-Nação, ao questionar a vida em sua ordem jurídica e as Declarações de Direitos do Homem. O estrangeiro é visto como o abandonado, aquele que se ausenta do bando, ao mesmo tempo em que ao deixar o bando perde o seu estatuto de cidadania (AGAMBEN, 1996, p. 51). Para o autor o exilado é o que configura a exceção, ele é excluído da lei como uma figura política marginal (NANCY, apud AGAMBEN, 1996, p. 47).

2. O exílio como experiência

Alejandra Pizarnik pode ser considerada como contemporânea de seu tempo na leitura que Agamben (2009, pp. 58-59) faz do termo no ensaio “*O que é o contemporâneo?*”. A poeta por meio de seus poemas reflete seu processo de subjetivação e propõe a escrita como processo não finalizado. A sua produção poética evidencia a consciência da perda do sentido, e da busca como algo furtivo. Pizarnik toma a posição de distanciamento do seu próprio tempo, sem poder faltar à realidade de forma completa, na perspectiva que Agamben adota. Nas primeiras páginas do ensaio Agamben evoca o termo “intempestivo” de Nietzsche, que o artista busca por meio de sua obra compreender no negativo algo de que a sociedade se orgulha. Cabe destacar o desconforto do contemporâneo em relação ao seu tempo. Agamben afirma que:

O poeta, enquanto contemporâneo, é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra. [...] O outro grande tema – também este, como o precedente, uma imagem da contemporaneidade – é o das vértebras quebradas do século e da sua sutura, que é obra do indivíduo, neste caso o poeta [...]. (AGAMBEN, 2009, p. 61).

Esta leitura imagética que remete à ruptura, nos dá uma ideia sobre o poeta e o seu tempo, que assume uma postura como a de alguém que convive com uma realidade paradoxal. Na sequência Agambem aponta uma segunda definição na qual o contemporâneo é considerado como aquele que percebe não a luz, mas o escuro, ou mesmo as sombras e interpreta tudo isto em estado “intempestivo” a transformar o seu próprio tempo. A percepção de tempo é relativizada pelo autor, enquanto convive com ela ao afirmar que o contemporâneo também volta seu olhar para o passado. O contemporâneo, dentro do tempo “*kairós*”, ou seja, “tempo de agora” é aquele capaz de ler a história de modo inédito (AGAMBEN, 2009, p. 57- 72).

O exílio, tomado aqui como experiência, é visto como algo que ultrapassa o simples desterro. O exilado não deixa de ter um solo ao se exilar e convive com a ideia do retorno. O povo hebraico em seu exílio, ao contrário do retorno, convive com o sentimento de busca de uma terra prometida, guiado pelo divino. O exilado ao assumir o exílio dá as costas ao lugar onde está para se colocar a caminho de um novo destino, no entanto não abandona a nada, visto que não é possuidor ou proprietário por onde transita. O exilado não se submete na lógica da acumulação.

No ensaio “*Siempre en Babel*” publicado na revista *Archipiélago*, Felix Azúa por meio da leitura de Hölderlin observa que na cultura judaico-cristã temos a lenda da destruição da Torre de Babel, narrada no livro do Gênesis. Nesta situação o ser humano que era nômade e errante e estrangeiro por natureza, passa a habitar a torre, território dotado de uma língua comum e de uma pátria unitária do período pós-dilúvio (HÖLDERLIN apud AZÚA, 1996, p. 24). Nesse texto bíblico o ser humano é culpado pela construção da torre, que tinha por intuito que o cume tocasse os céus para evitar a maldição herdada no Jardim do Éden, de que o ser humano se espalharia sobre a terra. Para Hegel o cristianismo pode ser visto como uma estratégia de controle, pautada no mistério da “morte”, que propõe uma liberdade onírica, com a possibilidade da criação inclusive de regimes totalitaristas. Nessa perspectiva, com a destruição da torre, nascem os projetos tirânicos e totalitários, caracterizados pelo regime teocrático-nacionalista (HEGEL apud AZÚA, 1996, p. 30). A destruição da torre ao mesmo tempo, devolve o ser-humano à sua natureza nômade, dessa maneira, o exílio pode ser visto, ao

contrário de um castigo, como algo inerente ao ser humano, que através da pulsão do desejo se movimenta (AZÚA, 1996, pp. 30-31).

A biografia de Alejandra Pizarnik é marcada pelo ano de 1934 como a data da migração dos seus pais russos-judeus a Buenos Aires, enquanto o mundo enfrentava a quebra da bolsa de Nova York em 1929. A Europa convivia com o a expansão do nazismo alemão, a perseguição dos judeus e a poesia moderna se desenvolvia ao redor do mundo (PIÑA, 1991, p.21). O verso livre já havia sido empregado há mais de meio século na América, por meio de Walt Whitman (1855), difundido e praticado na hispanoamérica por Rubén Darío (1888). Vinte e um anos após a chegada da família a Argentina surgiria o primeiro livro de poesia de Pizarnik, *La tierra más ajena* (1955), publicado aos dezenove anos de idade. Pizarnik não buscava repatriar-se, sequer manifesta este desejo em seus textos. As questões referentes a um sentimento de nacionalidade ou mesmo de pátria não ocupam lugar de destaque em sua poética. As fronteiras geográficas não lhe impuseram limites, dessa forma realizou o exílio parisiense de 1960 a 1964 e retornou a Buenos Aires. Na sequência viajou à Nova York por ocasião da bolsa Guggenheim em 1969, de onde se dirigiu diretamente a Paris. No entanto depois de alguns meses Pizarnik retornou a Buenos Aires, onde continuou a publicar até a sua morte em 1972. O movimento responde a uma inquietação que pode ser identificada nos seus poemas.

Willian Flusser em seu texto *Habitar a casa na apatridade* (2007), afirma sobre a pátria e o exilado:

Em geral, considera-se a pátria como um ponto de referência relativamente permanente e a habitação, como um ponto de referência mutável, apto a ser migrado. O oposto disso é correto: pode-se mudar de pátria ou então simplesmente não tê-la, mas é sempre preciso morar, não importa onde. [...] Pois sem moradia literalmente morre-se. (FLUSSER, 2007, p. 232)

O exilado busca parte daquilo que é trivial, a fim de sua sobrevivência no ambiente de exílio, que se apresenta primeiramente hostil. A moradia tem um caráter de vitalidade e dignidade e garante as condições básicas para a vida e a sobrevivência do ser humano. Não se trata efetivamente de uma casa, mas “moradia” no sentido de um habitar que sempre está em movimento (FLUSSER, 2007, p. 232). Mesmo em repouso a realidade do movimento não é apagada na consciência daquele que realiza a experiência do exílio. Este tipo de deslocamento

se difere dos deslocamentos convencionais, das viagens turísticas ou mesmo guiadas por uma rota ou itinerário preciso, pois o exilado é aquele que por meio de uma linha de fuga se coloca em risco e convive com as intempéries que se lhe apresentam.

Isabel Jasinski, professora de literaturas hispânicas da UFPR, em seu livro *Américas Transitivas e as redes do literário*, reflete sobre a experiência da mobilidade, especificamente sobre deslocamentos do século XXI, de escritores da Latinoamérica:

[...] são artistas que vivem a arte cada qual como uma condição transitiva do seu corpo e da sua palavra, modo de inserção no real que não privilegia uma linguagem isolada, nem um gênero, nem mesmo um espaço, uma identidade ou uma origem, mas sim o desejo que impulsiona ao outro, associando a ética do compartilhamento à ação transitiva por meio do afeto e afetamento. (JASINSKI, 2017, p. 7)

Este pensamento reconfigura a compreensão sobre a questão dos deslocamentos, intervenção e interferência nos processos artísticos recentes, datados das primeiras duas décadas dos anos 2000. Há uma perspectiva da produção literária como ligada diretamente ao presente e desenvolvida em redes. A produção, leitura e circulação desses textos, assim como a consciência do fazer do escritor e a sua inserção na realidade são alteradas pelas redes do literário. Podemos realizar uma leitura contextualizada desta ideia, ainda na segunda metade do século XX, a principal diferença cultural seja o advento da internet. No entanto as cartas ou mesmo o convívio social possibilitavam algo parecido, de forma muito mais lenta, e deste período temos um rico acervo epistolar de diversos escritores a ser explorado pela crítica especializada. Os que se dedicavam a literatura também estabeleciam redes, no caso de Pizarnik, podemos relacionar outros escritores latinoamericanos que se exilaram em Paris, Júlio Cortázar, Octávio Paz, Silvina Ocampo e Olga Orozco. Estes autores e seus textos estão conectados por meio dos processos de leitura, recepção e circulação que eram mantidos por eles é possível notar por meio das dedicatórias, epígrafes, referências, citações diretas ou indiretas que reforçavam as ligações afetivas.

Os escritos de Pizarnik do apartamento da *Calle Montevideu* foram organizados durante dois anos no imóvel por Anna Becciu e Olga Orozco, responsáveis por publicações, por meio de autorização da família, especificamente por Miriam Pizarnik, irmã da autora e detentora dos direitos autorais. Estes papéis e cadernos foram retirados da Argentina na década de 70, provavelmente pelo medo que Myriam Pizarnik nutria de que fossem considerados subversivos

pelo regime militar. Os escritos foram levados a Paris, e conservados pelas mãos de Júlio Cortázar e sua primeira esposa Aurora Bernárdez. Na sequência, os escritos retornaram para as mãos da família e foram enviados a Universidade de Princeton nos E.U.A., onde se encontram até hoje.

Os exilados criam entre si afetos, por se reconhecerem estrangeiros, isto se torna evidente nas situações de adversidade. Segundo a leitura de Lévinas (1988, p. 36) em *Totalidade e Infinito* (1988) é necessário ser estrangeiro para poder reconhecer no Outro a sua estrangeiridade e acolhê-lo na hospitalidade incondicional. No entanto, se convive com o paradoxo de nunca se reconhecer o Outro em sua completude.

Bejamin Bolling (2011, p. 1), professor de literatura hispanoamericana da Universidade de Oxford em seu ensaio “*On Exile and Not-Belonging in the Work of Alejandra Pizarnik*”²⁹⁶ se apoia numa análise através da tradição e genealogia dos poetas malditos, categorias consideradas por nós hierarquizantes. Ao contrário da leitura da tradição. A partir das redes do literário estabelecidas por meio das dedicatórias, epígrafes, referências, entre outros elementos que se somam em direção ao Outro, está a poesia de Pizarnik, não necessariamente de forma vertical ou remetendo a uma origem, mas sim como um afetamento, no sentido de afetar-se frente a estes textos, sob a leitura de Leyes realizada por Jasinski:

Afetos não são experiências de intensidade conscientes, nem estruturadas, não podem ser expressos pela linguagem porque são anteriores a ela e exteriores à consciência. É a maneira do corpo se preparar para a ação em resposta a uma dada circunstância. Os afetos são, também eles, transitivos. (JASINSKI, 2017, p. 29)

A teoria do afeto é desenvolvida por Ruth Leyes em seu ensaio *The Turn to Affect: A critique* (2011), no qual explicita as contribuições da neurociência às ciências humanas. Leyes parte do afeto além do senso comum, compreendido como o espaço pré-cognitivo ao externo, ou seja, situado antes mesmo do processo de racionalização. Dessa forma o afeto potencializa o criativo de maneira transitiva.

²⁹⁶ A versão do texto utilizada neste trabalho foi cedida pelo autor gratuitamente, por meio de contato via e-mail, trata-se de um arquivo de Word com o texto enviado ao prelo. Cabe destacar que a paginação pode variar se comparada a edição impressa.

O pesquisador Bolling (2011, p. 1) aponta primeiramente para a questão do exílio interior e mais outras três perspectivas de leitura da obra de Pizarnik, por meio do pensamento veiculado no livro *República Mundial das Letras* (2002) de Pascale Casanova, sob a ótica dos estudos de Julia Kristeva nos anos 80 sobre o exílio e por último a leitura de Michael Riffaterre, referente a “matriz sempre ausente do poema”. Segundo Bolling (2011, pp. 4-5) um ponto de encontro entre o surrealismo e a poesia de Pizarnik é o fato de estar à revelia do contexto político e social. Se realizarmos esta leitura se nota que a poesia para a autora não era considerada como um meio de intervenção política. Ao mesmo tempo na Argentina da década de 1960 era produzida a poesia política de Roberto Santoro, autor de *Pedradas con mi pátria* (1964), poeta militante da esquerda morto pela ditadura em 1977 aos 38 anos de idade.

Bejamin Bolling considera a ausência do nacional na poética de Pizarnik, assim temos a configuração de uma poesia de ruptura seja com o canônico da época ou com os textos compromissados socialmente (BOLLING, 2011, pp. 8-9). Ainda que em outra leitura, não mencionada pelo autor ou pela crítica especializada a construção narrativa da Condessa de Bárthory pode ser vista como uma metáfora sobre a realidade do mundo no pós-guerra meio ao totalitarismo.

2.1. O Outro, o estrangeiro

O estrangeiro, “errante” na leitura de Maffesoli (2011, p. 43) se apresenta como um viajante, que remete a um mundo paralelo, que evoca a vagabundagem e o território da anomia. A personagem Bárthory de Alejandra Pizarnik, ou mesmo as outras personagens caracterizadas pela morte em sua poesia, indicam a figura do barqueiro atravessador dos mundos.. Maffesoli (2011, p. 45) considera que o estrangeiro pode ser visto como este barqueiro, que faz a travessia para o além, símbolo do mistério, personagem que marca o drama medieval. A morte é vista também como o desterro da alma, a expulsão de seu corpo (GUILLÉN, 1998, p. 62). Se repararmos, no decorrer dos poemas de Pizarnik, se pode notar a menção da palavra “barco”, no singular ou plural, em diferentes manifestações dentro de *Poesia Completa* (2011). A

“pluralidade do si” apresentada por Maffesoli (2001, p. 133), se torna uma leitura interessante para as várias faces da voz poética de Pizarnik.

O pensador Emmanuel Lévinas, ao refletir sobre a alteridade, considera a terra de exílio como algo que humilha e limita o exilado, ou seja, para ele o exílio é considerado como pena (LÉVINAS, 1980, p. 124). O estrangeiro se encontra representado em sua realidade em pé de igualdade ao pobre, à viúva e ao órfão, que representam o Outro. O pobre, a viúva e o órfão ao serem servidos, contribuem para a moralidade, no quesito da realização do Eu (LÉVINAS, 1980, p. 223). Dessa maneira, se torna importante o reconhecimento da desigualdade entre os constituintes da relação, ou seja, parte-se aqui de um discurso não pautado na identidade e na igualdade, mas na diferença, aquilo que constitui a alteridade. A relação não anula a separação, assim como a linguagem tende ao Mesmo, no sentido em que o Mesmo busca justificar sua liberdade frente ao Outro (LÉVINAS, 1980, p. 229).

Derrida na conferência-livro *A falar da hospitalidade* (2003), aborda a questão do estrangeiro, e parte da noção do Outro e do nascimento da questão no pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas, que considera a moral como a filosofia primeira e o Outro como estrangeiro absoluto. Derrida (2003, p. 4) defende que a hospitalidade em si já é um ato poético, e que a língua mãe é uma manifestação desta, por vezes negada ao estrangeiro (2003, p.15). Derrida, em sua conferência, se refere a um estrangeiro sem sobrenome, visto como bárbaro, ao qual é negado o direito à hospitalidade. A hospitalidade incondicional seria então aquela em que o lugar em que “eu” ocupo é cedido, sem necessidade de reciprocidade, pacto ou mesmo estatuto. É importante ressaltar a ruptura da hospitalidade absoluta com a justiça e direito, essa pode ser vista como anômala em relação com as leis (DERRIDA, 2011, p. 25).

2.2. O exílio de Pizarnik

A existência como forma de exílio é apresentada por Jean-Luc Nancy (1996, p.34-36) na conferência “*La existência exilada*” publicada na revista *Archipiélago*. O exílio é visto como saída do próprio, do ser, do território, ou mesmo como o abandono do familiar. O exílio grego

se encontra nesta negatividade, pois era uma forma de escape a pena morte, mas sem regresso possível a terra natal, ou seja, o exílio como pena. A reflexão que nos interessa é a nova visão do exílio, sem a necessidade de dialetização, temos então o exílio como uma dimensão da existência. Nancy afirma (1996, p. 38): “[...] no se trate de estar “en exilio en el interior de sí mismo”, sino ser sí mismo un exilio: el yo como exilio, como exilio, como apertura y salida. [...]”²⁹⁷

Para Nancy (1996, pp. 38) o exílio é triplo: do corpo, da mente e da linguagem, ao mesmo tempo é “estar com”. Os três aspectos do exílio apontam diferentes possibilidades de leitura. As redes do literário são parte desse processo e viabilizam a leitura do texto, travado numa conjuntura histórica, política, poética e social. A posição apolítica de Alejandra Pizarnik lhe confere uma personalidade estrangeira na sua realidade como latinoamericana em Paris de 1960 a 1964.

Alejandra Pizarnik em seus *Diários* (2012), no dia 12/III do ano de 1965, registra a sua visão frente ao mundo, enquanto estava em Buenos Aires:

Todo esto se reduce al problema de la soledad. Por mi sangre judía, soy una exilada. Por mi lugar de nacimiento, apenas si soy argentina (lo argentino es irreal y difuso). No tengo una patria. En cuanto al idioma, es otro conflicto ambiguo. Es indudable que mi lugar es París, por el solo hecho de que allí el exilio es natural, es una patria, mientras que aquí duele. (PIZARNIK, 2012, pp. 397-398)²⁹⁸

Esta condição do exílio reconhecida pela autora é mencionada através do sangue judeu, condição inicial, que vem acompanhada da ausência de um sentimento nacionalista, a ponto de Pizarnik afirmar não possuir uma pátria. A poesia de Pizarnik é marcada pelo movimento, inclusive se deve destacar o seu livro de estreia *La tierra más ajena* (1955), que leva em seu próprio título a ideia da migração, do movimento, de quem vislumbra o distante. Esse livro foi renegado pela autora, algo comum no universo literário, mas não podemos nos esquecer desta publicação se quisermos armar um panorama de sua produção. Nesse livro já está inserida a

²⁹⁷ “não se trata de estar “em exílio no interior de si mesmo”, mas ser si mesmo um exílio: o eu como exílio, como abertura e a saída.”. (NANCY, 1996, p. 38). Tradução nossa.

²⁹⁸ “Tudo se reduz ao problema da solidão. Pelo meu sangue judeu, sou uma exilada. Pelo meu lugar de nascimento, quase não sou argentina (o argentino é real e difuso). Não tenho uma pátria. Em relação ao idioma, outro conflito ambíguo. Sem sombra de dúvida que meu lugar é Paris, só pelo fato de que ali o exílio é natural, é uma pátria, enquanto que aqui dói.” (PIZARNIK, 2012, p. 397)

ideia da vagância, da peregrinação ou mesmo da vagabundagem, no viés em que Maffesoli (2001, p. 164) aponta para os termos, como portadores de liberdade e de não enraizamento.

Las aventuras perdidas (1958), terceiro livro da autora, o qual antecede o exílio parisiense, é uma coletânea de 22 poemas, dedicada ao poeta e diplomata argentino Rubén Vela (1928-), contemporâneo da autora. A epígrafe é do poeta belga George Trakl, terceto marcado pela obscuridade e pela personagem “ardente enamorada do vento”²⁹⁹, da qual Pizarnik se apropria e recria. Retomemos o poema “*Exílio*”, no qual é possível apontar traços da poética da mobilidade:

Exilio

A Raúl Gustavo Aguirre

Esta manía de saberme ángel,
sin edad,
sin muerte en qué vivirme,
sin piedad por mi nombre
ni por mis huesos que lloran vagando.

¿Y quién no tiene un amor?
¿Y quién no goza entre amapolas?
¿Y quién no posee un fuego, una muerte,
un miedo, algo horrible,
aunque fuere con plumas
aunque fuere con sonrisas?

Siniestro delirio amar una sombra.
La sombra no muere.
Y mi amor
sólo abraza a lo que fluye
como lava del infierno:
una logia callada,
fantasmas en dulce erección,
sacerdotes de espuma,
y sobre todo ángeles,
ángeles bellos como cuchillos
que se elevan en la noche
y devastan la esperanza.
(PIZARNIK, 2011, p.79).³⁰⁰

²⁹⁹ “Sobre negros peñascos/ se precipita, embriagada de muerte,/ la ardiente enamorada del viento.” (TRAKL, s/d apud PIZARNIK, 2011, p.71). Tradução de Aldo Pelegrini.

³⁰⁰ EXÍLIO/A Raúl Gustavo Aguirre/ Esta mania de me saber anjo,/ sem idade,/ sem morte em que viver/ sem piedade pelo meu nome/ nem por meus ossos que choram vagando// E quem não tem um amor?/ E quem não goza meio as papoulas?/ E quem não possui um fogo, uma morte,/ um medo, algo horrível,/ ainda que fora com plumas/ ainda que fora com risos?// Sinistro delírio amar a uma sombra,/ A sombra não morre/ E meu amor/ apenas abraça

No poema “*Exílio*” temos a figura estrangeira do “anjo”, que pertence ao imaginário celeste e possibilita a conexão entre o “divino” e o “humano” para o mundo judaico-cristão, dados os diversos episódios bíblicos em que é possível encontrar no Antigo e Novo Testamento, como a luta entre Moisés e um aparente anjo, ou mesmo a anunciação do nascimento de Cristo à Maria. Esta personagem “anjo” não possui os atributos humanos temporais como idade e morte é, pois, deslocada destes. O verso “sem piedade por meu nome”, rumo para a expressão da falta de hospitalidade absoluta, aquela em que não são requeridos do Outro, sobrenome, estatuto ou mesmo reciprocidade. Ainda na primeira estrofe, surge a obscuridade no último verso, materializada pela personificação dos “ossos”, imagem recorrente em sua poesia.

O “anjo” representado aqui como vagante, não tem direito ao amor, às flores, ou mesmo a morte, não lhe é cedida a hospitalidade, da mesma maneira que a um humano. Essa hospitalidade negada, pode ser atribuída ao fato de ser estrangeiro no que tange aos quesitos territoriais, em que este é uma criatura de outro mundo, à qual é negada o gozo físico devido à sua assexualidade. O “anjo”, se caracteriza como peregrino, por sua ausência de posses e morada fixa. Neste poema o “anjo” não é nomeado como peregrino, mas assume atitudes deste, esta imagem do peregrino é recorrente na poesia de Pizarnik. Étienvre (1996, p. 106) em sua conferência publicada na revista *Archipiélago* assinala que a imagem do peregrino é uma das mais clássicas na poesia do exílio, a exemplo disto está a literatura renascentista de Petrarca e Dante.

A terceira e última estrofe do poema é sobre o amor dedicado ao obscuro, materializado na “sombra imortal”. Na sequência, temos um efeito barroco realizado pela justaposição da figura do “anjo” e do inferno apresentada na primeira estrofe, aqui representado pelo imaginário das lavas, como uma espécie de vulcão em erupção. Esta situação põe o leitor em dúvida quanto a procedência deste anjo, pois há a incerteza de sua perspectiva celestial. Esta incerteza em relação ao anjo dá abertura a leitura de que seja um anjo caído, sob a leitura mitológica da criação do inferno. Este jogo, de sacro e profano segue com os fantasmas libertinos unidos aos

ao que flui/ como a lava do inferno:/ uma fraternidade silenciosa/ fantasmas em doce gozo,/ sacerdotes de espuma,/ e sobretudo anjos,/ anjos belos como canivetes/ que se levantam na noite/ e devastam a esperança. (PIZARNIK, 2011, p.79) Tradução nossa.

anjos numa espécie de bacanal. Por último temos a imagem sombria dos anjos metaforizados em canivetes devastadores da esperança.

O poema “*Exílio*” traz consigo o território da anomia, a terra sem lei, em que tudo é possível, onde transita esta personagem angelical difusa. O “anjo” em questão está situado além da lógica apolínea, ou seja, se encontra de maneira dionisíaca meio ao caos do inferno. Este “anjo”, estrangeiro é uma espécie de barqueiro que liga o humano ao místico, esotérico e desconhecido, pois transita entre o mistério humano que se encontra depois da morte, lido como céu e inferno na visão judaico-cristã. Há um tom de belo-horrível, no sentido rimbaudiano na equiparação entre os anjos e os “canivetes” (Tradução nossa). A poeticidade da última estrofe reside justamente no fato de se extrair beleza de uma imagem sombria e violenta.

3. O exílio, o estrangeiro e a hospitalidade

Alejandra Pizarnik atravessou de Buenos Aires a Paris e fez com que a poesia sua fosse conhecida e traduzida a diversos idiomas, também responsável pela difusão da literatura hispano-americana. Ao lado de outros escritores vivenciou um período de efervescência cultural no mundo, em que conflitavam a busca pelas liberdades individuais ou coletivas e os regimes totalitários, que espalhavam o terror e a censura às manifestações estranhas aos valores da soberania nacional. O seu processo de escrita e subjetivação está marcado pela instabilidade do estrangeiro, e se desvia das regras, valores e convenções. O exílio aqui referenciado não é um conceito fechado, ou algo homogêneo, ao contrário é o processo. A pergunta sobre o que é o exílio não se fecha em si mesma, mas se abre as mais diversas possibilidades, de forma a não se esgotar. Através das leituras realizadas aqui podemos chegar ao pensamento de que cada exílio configura em si um processo de subjetivação, de forma plural.

A questão do estrangeiro e da hospitalidade nos conduzem uma compreensão do exercício da alteridade. A literatura possui grande dívida com os processos migratórios na

modernidade, que viabilizaram a sua própria circulação e reflexão sobre si mesma. A década de 1960 está marcada pela inquietude do movimento, dos exílios realizados durante os regimes totalitaristas em vários países do mundo. Estes processos acarretaram num cenário de criação artística em movimento constante, sem residência fixa, o qual modifica a percepção da realidade do sujeito em exílio. Pizarnik viveu esta experiência por meio do exílio territorial, interior, na linguagem e a morte como desdobramento da linha de fuga.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo?. *In: O que é o contemporâneo e outros ensaios*; trad: Vinícius Nicastro Honeski. Chapecó/SC. Editora Argos, 2009.

_____. Política del exilio. Tradução: Dante Bernardi. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 41-52.

AZÚA, Félix de. Siempre en Babel. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 22- 33.

BOLLING, Ben. On Exile and Not-Belonging in the Work of Alejandra Pizarnik. *In: Modern Argentine Poetry: displacement, exile, migration*. University of Wale Press. United Kingdom, 2011.

BLANCHOT, Maurice. O espaço literário; tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Rocco, 1987.

CACCIARI, Massimo. La paradoja del extranjero. Tradução: Dante Bernardi. Archipiélago, n. 26, 27, invierno 1996, pp. 16-21.

DERRIDA, Jacques. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade; tradução de Antonio Romane. São Paulo. Editora Escuta, 2003.

ÉTIENVRE, Jean-Pierre. Los passos perdidos del peregrino em las Soledades de Góngora. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 105-110.

FLUSSER, Vilém. Habitar a casa na apatridade (Pátria e mistério – Habitação e hábito). *In*: Boldenlos: uma autobiografia filosófica. São Paulo. Annablume, 2007.

GUAL, Garcial. Los Privilegios del desterrado según fray Antonio de Guevara. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 93-103.

GUILLÉN, Claudio. El sol de los desterrados: literatura y exilio. *In*: Múltiples moradas: Ensayo de literatura comparada. Barcelona. Tusquets editores, 1998.

JASINSKI, Isabel. Américas Transítivas e as redes do literário. Curitiba. Editora Medusa, 2017.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e Infinito; Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa. Edições 70, 1988.

LEYES, Ruth. The Turn to Affect: A Critique. *Critical Inquiry*, vol. 37, nº 3. The University of Chicago Press, 2001, pp. 434-472.

MAFFESOLI, Michel. Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas; tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro. Record, 2001.

NANCY, Jean Luc. La existencia exiliada. Tradução: Juan Gabriel López Guix. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 34-39.

PIÑA, Cristina. Alejandra Pizarnik; Colección Mujeres Argentinas. Buenos Aires. Editorial Planeta, 1991.

PIZARNIK, Alejandra. Poesía Completa. Edición a cargo de Ana Becciu. Buenos Aires. Editorial Lumen, 2011.

RIVAS, Enrique de. Tiempo y espacio del exilio. Archipiélago, n.26, 27, invierno 1996, pp. 125-132.

SAID, Edward W. Reflexões sobre o exílio. *In*: Reflexões sobre o exílio e outros ensaios; Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo. Companhia das Letras, 2003, pp. 46-60.

**CÓDIGO> FALA> RUÍDO: A PALAVRA EM ESTADO DE
POESIA QUE PROVOCA MOVIMENTO, EMOÇÕES E
FERIDAS.³⁰¹**

*CÓDIGO> FALA> RUIDO: LA PALABRA EN ESTADO DE POESÍA
QUE PROVOCA MOVIMIENTO, EMOCIONES Y FERIDAS.*

*CODE> TALK> NOISE: THE WORD IN STATE OF POETRY THAT
CAUSES MOVEMENT, EMOTIONS AND WOUNDS.*

Isaias Paulo Nunes de Almeida³⁰²

Williana da Silva Maciel³⁰³

Resumo

O presente artigo busca refletir a Arte Contemporânea e suas possibilidades de criação e habitação. Pensa-se em Arte Contemporânea como um território híbrido e fluído no qual tudo é possível. A partir disso a palavra aparece como um dos elementos estruturantes no campo das Artes Visuais, a palavra é imagem e a poesia é visualidade na produção artística do século XX e XXI. No Grupo de Pesquisa QUE MOVE O SOL E AS OUTRAS ESTRELAS – Laboratório de Poéticas da Visualidade, de Poesia e da Palavra Performada vinculado a Universidade Regional do Cariri – URCA, desenvolvemos o projeto PPOP! Palavra Poética Performada, em que partimos da Poesia Concreta para desenvolvermos a exposiçãoação CÓDIGO> FALA> RUÍDO na Galeria Célia Bacurau (2017). A exposição abordava processos poéticos experimentais de cunho político, pensando novos modos de práticas artísticas a partir da palavra, tendo como base o conceito verbivocovisual, explorado desde a Poesia Concreta, até Artes Visuais (a dimensão semântica, oral e visual das palavras). As palavras têm poder, a palavra enquanto imagem sucinta provocações a respeito do debate estético e ético presente na arte. O que é arte? Quais os limites da arte? A discussão, porém tem se pautado nacionalmente no extremismo e conservadorismo de valores. A exposição em questão foi alvo de censura e de vandalismo, o que reflete a atual situação artística que o Brasil vem passando. A liberdade de expressão é um eixo central que deve permear sempre os processos poéticos dos artistas e os espaços culturais de arte presentes em todo o mundo.

Palavras-Chave: Arte Contemporânea, Palavra, Censura.

Resumen

El presente artículo busca reflejar el Arte Contemporáneo y sus posibilidades de creación y vivienda. Se piensa en Arte Contemporáneo como un territorio híbrido y fluido en el que todo es posible. A partir de eso la palabra aparece

³⁰¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018

³⁰² Graduando em Artes Visuais; Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, Ceará, Brasil; isaias.almd@gmail.com.

³⁰³ Graduanda em Artes Visuais; Universidade Regional do Cariri – URCA; Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil; williaanasilva@hotmail.com.

Artigos Completos

como uno de los elementos estructurantes en el campo de las Artes Visuales, la palabra es imagen y la poesía es visualidad en la producción artística del siglo XX y XXI. En el Grupo de Investigación que MOVE EL SOL Y LAS OTRAS ESTRELLAS - Laboratorio de Poéticas de la Visualidad, de Poesía y de la Palabra Performada vinculado a la Universidad Regional del Cariri - URCA, desarrollamos el proyecto PPOP! La Palabra Poética Performada, en que partimos de la Poesía Concreta para desarrollar la exposición \ acción CÓDIGO> FALA> RUIDO en la Galería Célia Bacurau (2017). La exposición abordaba procesos poéticos experimentales de carácter político, pensando nuevos modos de prácticas artísticas a partir de la palabra, teniendo como base el concepto verbivocovisual, explorado desde la Poesía Concreta, hasta Artes Visuales (la dimensión semántica, oral y visual de las palabras). Las palabras tienen poder, la palabra como imagen sucinta provocaciones acerca del debate estético y ético presente en el arte. ¿Qué es arte? ¿Cuáles son los límites del arte? La discusión, sin embargo, se ha pautado nacionalmente en el extremismo y conservadorismo de valores. La exposición en cuestión fue objeto de censura y de vandalismo, lo que refleja la actual situación artística que Brasil viene pasando. La libertad de expresión es un eje central que debe permear siempre los procesos poéticos de los artistas y los espacios culturales de arte presentes en todo el mundo.

Palabras claves: Arte contemporáneo, Palabra, Censura.

Abstract

This article seeks to reflect Contemporary Art and its possibilities of creation and housing. Contemporary Art is thought of as a hybrid and fluid territory in which anything is possible. From this the word appears as one of the structuring elements in the field of Visual Arts, the word is image and poetry is visuality in the artistic production of the XX and XXI century. In the Research Group WHICH MOVES THE SUN AND OTHER STARS - Laboratory of Poetics of Visuality, Poetry and Performed Word linked to the Regional University of Cariri - URCA, we have developed the PPOP! Performed Poetic Word, in which we start from Concrete Poetry to develop the exhibition \ action CODE> SPEAK> NOISE in the Gallery Célia Bacurau (2017). The exhibition dealt with experimental political poetic processes, thinking of new ways of artistic practices from the word, based on the concept of verbivocovisual, explored from Concrete Poetry to Visual Arts (the semantic, oral and visual dimension of words). Words have power, the word as a succinct image of provocations regarding the aesthetic and ethical debate in art. What is art? What are the limits of art? The discussion, however, has been based nationally on extremism and conservatism of values. The exhibition in question was subject to censorship and vandalism, which reflects the current artistic situation that Brazil has been going through. Freedom of expression is a central axis that must always permeate the poetic processes of artists and the cultural spaces of art present throughout the world.

Keywords: Contemporary Art, Word, Censorship.

1. Introdução

A arte contemporânea é apresentada como o lugar do possível, do híbrido, da plurissignificação. A palavra é também entendida como imagem, como provocadora de outras relações literárias, abrindo espaço para a subjetivação das interpretações. A palavra perde-se o sentido comum do uso corriqueiro das regras gramaticais, como abertura para se pensar em outras formas de existências. Na poesia concreta a palavra se estende a todas as dimensões do

signo, no campo visual, sonoro e semântico, vista na expressão joyceana “verbivocovisual”, “esta poesia coloca em jogo formas renovadas de sensibilidade e de experiência”.

Em sincronização com a terminologia adotada pelas artes visuais e, até certo ponto, pela música de vanguarda (concretismo, música concreta), diria eu que há uma poesia concreta. Concreta no sentido em que, postas de lado as pretensões figurativas da expressão (o que não quer dizer à margem o significado), as palavras nessa poesia atuam como objetos autônomos. Se, no entender de Sartre, a poesia se distingue da prosa pelo fato de que para estas as palavras são signos, enquanto para aquela são coisas, aqui essa distinção de ordem genérica se transporta a um estágio mais agudo e literal, eis que os poemas concretos caracterizar-se-iam por uma estruturação ótico-sonora irreversível e funcional e, por assim dizer, geradora da ideia, criando uma entidade todo-dinâmica, “verbivocovisual” - é o termo de Joyce - de palavras [34] dúcteis, moldáveis, amalgamáveis, à disposição do poema. (CAMPOS, Augusto. Poesia Concreta IN: Teoria da Poesia Concreta: 2006, 77)

A exposição/ ação Código> fala> ruído surge da experiência do grupo de pesquisa O QUE MOVE O SOL E AS OUTRAS ESTRELAS e do projeto de pesquisa PPOP! Palavra Poética Performada. O laboratório de poéticas da visualidade, da palavra performada e da poesia vira um lugar de experimentação artística e estética que perpassa o processo e a poética de todos os artistas que compõe o grupo. Partimos da Poesia Concreta para produzirmos no campo das Artes Visuais explorando os limites e os não-limites entre Palavra e Imagem. A palavra está para as imagens assim como a poesia está para as Artes Visuais. A palavra é imagem. É através delas que construímos nossos trabalhos buscando sempre a possibilidade de um território expandindo, tensionando fronteira e buscando aproximações com outros campos das linguagens artísticas. A arte é porosa como os afetos e na contemporaneidade ela ganha o mundo criando campos híbridos e mestiços. Por isso, ganhamos a liberdade de subverter e ressignificar o código verbal, os meios e os objetos. A exposição/ação foi realizada na Galeria Célia Bacarau que fica localizada na Universidade Regional do Cariri-URCA na cidade do Crato, Ceará.

2. SÓ O INCOMUNICÁVEL COMUNICA

A exposição/ação foi pensada coletivamente por o grupo O QUE MOVE O SOL E AS OUTRAS ESTRELAS a parti das provocações e processos poéticos individuais dos seis artistas, sendo eles, Williana Silva, Daniele Gomes, Gabriel Silva, Edilson Militão, Isaías Almeida e Cleiton Araújo. Foram realizados experimentos de escrita e performances como parte da investigação e pesquisa do código verbal. Segundo Rudolf Arnheim em seu livro *Intuição e intelecto na arte* “O artista criativo aproveita lembranças para recriar sua percepção e sentimento buscando maneiras de corporificar a obra de arte”. Nós artistas buscamos refletir e compreender o mundo de uma maneira sensível, e a parti do processo criativo exteriorizamos e materializamos imagens. Imagens potentes, imagens transgressoras, imagens (in) comunicáveis, imagens e evocações, imagens e fixidez, imagens e vida. Os trabalhos que compõe a exposição/ação perpassam conceitos de corpo, gênero, sexualidade, religião, colonização, censura, cotidiano e vivências individuais e coletivas de grupos marginalizados socialmente.

O conjunto de obras que surgiram foram JESUS NÃO VOLTARÁ, GOZE GOSTOSO, DEUS NÃO EXISTE, SÓ O INCOMUNICÁVEL COMUNICA, DIFERENÇA É UMA AMEÇA!? COLAPSO DA COLÔNIA, SATANÁS VAI VINGAR AS TRAVESTIS, CENSURA NUNCA MAIS, COMETA NÃO PEDE PERMISSÃO, ACHE AR, XANA PLANETA UNIVERSAL, SEU CORPO FALA DE QUÊ? VOCÊ ACEITA TUDO, CORPO PLÁSTICO, CORPO COLÔNIA, BUCETA TRANSCEDENTAL, CORPO CORPO CORPO, COMETA NÃO PEDE LICENÇA, AS PESSOAS NORMAL MENTE, OS ET’S ESTÃO CHEGANDO, RECO RECO DAS XERECA, QUEM NÃO SE ARRISCA NÃO PODE BERRAR, VIVA VAIA, CORPO MEMÓRIA, CORPO. As obras foram materializadas e instaladas na galeria por meio de plotagens, lambes e pixo. (imagem 1, 2, 3, 4).



Imagem 1,2,3,4 – Obras em exposição. Fonte: Banco de imagens de Williana Silva.

A exposição teve duração apenas de três dias, sendo a vernissage no dia 24 e se encerrando dia 26 de outubro de 2017. As depreciações das obras começaram antes mesmo da abertura da exposição, a obra DEUS NÃO EXISTE foi modificada, arrancaram a palavra NÃO e deixaram somente o DEUS EXISTE. As obras foram violentadas e modificadas. Teria então o público se sentindo incomodado com o conteúdo das obras? Os ploters foram “reconfigurados” formando palavras de cunho cristão, e os lambes arrancados e outros pintados com caneta sobre as palavras que remetiam ao órgão sexual feminino. (imagem 5, 6, 7, 8).



Imagem 5,6, 7, 8 – Obras intervindas e destruídas. Fonte: Banco de imagens de Isaías Almeida.

As obras foram expostas na região do Cariri, local no qual é reconhecido como um dos maiores polos religiosos do Brasil. A religião tem voz e vez, e tem seu espaço marcado e reafirmado anualmente através das romarias. A intolerância aos discursos e aos conteúdos presentes nas obras que compuseram essa exposição nos fala muito de como a população coloca a moral religiosa na frente de qualquer debate estético e artístico. A arte então seria cúmplice da moral? ACHE O AMOR DE DEUS, ORE A DEUS, DEUS EXISTE.

Após a vernissage a exposição começou a sofrer vários ataques nas redes sociais e dentro da própria universidade. Uma onda de discursos conservadores foram instalados e alastrados até o terceiro e último dia de exposição. A exposição repercutiu por toda a região por conta de uma fotografia postada na rede social Facebook que é uma das redes sociais mais acessadas em todo o mundo. A imagem publicada foi da obra DEUS NÃO EXISTE, essa obra era a única que poderia ser observada pelo expectador do lado de fora da Universidade. A página no Facebook “Cariri, como eu vejo. Notícia do Cariri, Ceará, Brasil e Mundo” tem o caráter de informar sobre as notícias locais, é uma página de cunho sensacionalista, onde muitas vezes não há comprovações verídicas dos fatos. A legenda acompanhada da fotografia foi a ‘Urca

Artigos Completos

Crato >> Não Sabemos afirmar de quem partiu a ideia de colocar esse adesivo na porta da universidade O que acham?? ‘’ A fotografia postada na rede social foi editada, a imagem foi invertida, sabendo que, a obra somente poderia ser lida dessa maneira se o expectador estivesse do lado de dentro da galeria. (imagem 9).



Imagem 9 – Print tirado da plataforma virtual Facebook . Fonte: Facebook.

A postagem repercutiu de forma grandiosa pelo Facebook a parti de compartilhamentos, comentários e curtidas. Sendo obtido mais de 900 comentários de cunho diversos. Muitas pessoas traziam reflexões sobre a imagem, outras faziam discurso de ódio, revolta, intolerância. Surgiram também comentários de ameaça às pessoas que fizeram o trabalho e perseguições aos movimentos sociais da própria universidade. (Imagem 10)

Artigos Completos



Imagem 10 – Print tirado da plataforma virtual Facebook. Fonte: Facebook.

O Brasil vem enfrentado nas suas esferas sociais e políticas uma onda de conservadorismo que ameaça os setores da cultura e da arte. A censura voltou a ameaçar as Artes Visuais. Exposições estão sendo fechadas e obras sendo depreciadas. A exposição/ação Código> Fala> Ruído foi mais uma dessas exposições que foram fechadas por motivos de fanatismo religioso, intolerância sexual, extremismo e preconceito. Durante toda a história da humanidade e principalmente na contemporaneidade a experiência e a crença na sensibilidade perpassam os artistas e os fazedores de arte na investigação da sua poética/poieses. A arte transcende a moral e pulsa em nossos corpos como espécies de intervenções explosivas. A moral não cabe na arte assim como a intolerância não cabe no goze gostoso.

Conclusões

Acreditamos que a arte rompe fronteiras e paradigmas e nos move para outros lugares, emancipado e ampliando os olhares. Somos artistas-professores-pesquisadores vivendo no Cariri Cearense, estamos aqui pensando e sentido, em diálogo com o feito e construído narrativas divergentes. A arte nos faz perguntas. São antenas trans. Transformadoras. A arte não pode ser censurada, nós artistas provocamos o debate e afloramos sensações. Como as obras de arte podem impactar e reestruturar novas formas de vê o mundo? A palavra é ação enquanto imagem e a imagem é ação enquanto palavra. A arte contemporânea não dá de conta do puritanismo, nem da regressão de valores postulados socialmente. Ela está em um constante devir, um constante vim a ser. A exposição/ação foi fechada, porém o grupo O QUE MOVE O SOL E AS OUTRAS ESTRELAS continua pensando e se movendo para desenvolver novas ações na região do Cariri. A performance da fala, da palavra e do corpo tem que invadir as ruas, os corações, as mentes e os céus para se fazer arte. Arte que move estrutura, que move gente, que move calor.

A radicalidade e o extremismo são sempre uma formatação moralista de ideias que impõe para os outros um modo de ser/viver. A arte não tem que impor nada, ela tem que nos libertar das opressões e dos preconceitos. A arte e o artista têm em sua essência a liberdade criativa e a liberdade de existência. Que nada nos censure e que nada nos congele. Queremos arder como fogo e ir em direção ao coração das estrelas.

Referências

ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BANDEIRA, J., & Barros, L. (2008). *Poesia concreta: o projeto verbivocovisual*. São Paulo: Artemeios. Disponível em: <http://www.poesiaconcreta.com.br/>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CAMPOS, Augusto de, PIGNATARI, D. e CAMPOS, H. (1975). *Teoria da Poesia Concreta. Textos críticos e manifestos 1950 -1960*. São Paulo: Duas Cidades.

PIGNATARI, Décio. *Poesia pois é poesia: 1950-2000*. Ateliê Editorial, 2004.

ROBERTA, I. C. "Verbivocovisual": *do Futurismo aos experimentalismos poéticos de John Cage na sua série de "mesósticos."* *eLyra: Revista da Rede Internacional Lyra Poetics* 8 (2016).

Práticas de racismo e xenofobia contra universitários estrangeiros oriundos de países caribenhos em Belém do Pará³⁰⁴.

Prácticas de racismo y xenofobia contra universitarios extranjeros procedentes de países caribeños en Belém do Pará.

Practices of racism and xenophobia against foreign university students from Caribbean countries in Belém do Pará.

Felipe Carlos Damasceno e Silva³⁰⁵

Marilu Marcia Campelo³⁰⁶

Resumo

Este trabalho nasceu a partir da produção de uma pesquisa de iniciação científica na qual se pode verificar, através do processo reflexivo, a demanda de investigar mais a fundo as relações cotidianas do/as interlocutores/as participantes. A princípio, se pretendia pesquisar sobre as relações de gênero existentes entre universitários/as haitianos/as no contexto da cidade de Belém do Pará. No entanto, através das primeiras entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito da referida pesquisa, foram identificados relatos de racismo e xenofobia sofridos pelos/as já mencionados/as estudantes. Diante do exposto se julgou pertinente alterar as categorias analíticas da pesquisa, estendê-la a uma monografia de conclusão da graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, e, além de haitianos/as, expandir os/as sujeitos/as pesquisados/as para universitários/as oriundos/as dos demais países caribenhos. Esta pesquisa está dividida em três partes. Na primeira parte apresento um levantamento bibliográfico acerca da literatura sobre racismo e xenofobia buscando sinalizar as contribuições mais importantes sobre estas categorias em distintos contextos geográficos. Na segunda parte, ao realizar entrevistas semiestruturadas, busco identificar práticas de racismo e xenofobia no dia-a-dia de universitários/as oriundos/as de países caribenhos em Belém do Pará, e em seguida analisar seus impactos. Ao finalizar, faz-se um debate visando instigar novas pesquisas que contribuam para a luta antirracista.

Palavras-Chave: Racismo; Xenofobia; Universitários; Caribenhos.

Resumen

Este trabajo nació a partir de la producción de una investigación de iniciación científica en el cual se puede verificar, a través del proceso reflexivo, la demanda de investigar más a fondo las relaciones cotidianas de los/as interlocutores/as participantes. En principio, se pretendía investigar sobre las relaciones de género existente entre universitarios/as haitianos/as en el contexto de la ciudad de Belém do Pará. Sin embargo, a través de las primeras entrevistas semiestructuradas realizadas en el ámbito de la referida investigación, se identificaron relatos de racismo y xenofobia sufridos por los ya mencionados/a los estudiantes. En el caso de que se produzca un cambio

³⁰⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018

³⁰⁵ (Graduando em Ciências sociais, Universidade Federal do Pará; Belém, Pará, Brasil; felipedamasceno33@gmail.com).

³⁰⁶ (Doutora em Antropologia, Docente, Universidade Federal do Pará; Belém, Pará, Brasil; dodoyaster@gmail.com).

Artigos Completos

en las categorías analíticas de la investigación, extenderla a una monografía de conclusión de la graduación en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Pará, y, además de haitianos/as, expandir los/as sujetos/as encuestados/as para universitarios/as oriundos/as de los demás países caribeños. Esta investigación está dividida en tres partes. En la primera parte presento un levantamiento bibliográfico acerca de la literatura sobre racismo y xenofobia buscando señalar las contribuciones más importantes sobre estas categorías en distintos contextos geográficos. En la segunda parte, al realizar entrevistas semiestructuradas, busco identificar prácticas de racismo y xenofobia en el día a día de universitarios/as oriundos/as de países caribeños en Belém do Pará, luego analizar sus impactos. Al finalizar, se hace un debate para instigar nuevas investigaciones que contribuyan a la lucha antirracista.

Palabras clave: Racismo; Xenofobia; Universitários; Caribeños.

Abstract

This work was born from the production of a research of scientific initiation in which one can verify, through the reflexive process, the demand to investigate more in depth the daily relations of the participant participants. At first, it was intended to investigate the existing gender relations among Haitian university students in the context of the city of Belém do Pará. However, through the first semi-structured interviews carried out within this research, reports of racism and xenophobia suffered by those already mentioned / the students. In view of the above, it was considered relevant to change the analytical categories of the research, to extend it to a monograph of conclusion of the graduation in Social Sciences by the Federal University of Pará, and in addition to Haitians, to expand the researched subjects for university students from other Caribbean countries. This research is divided into three parts. In the first part I present a bibliographical survey about the literature on racism and xenophobia, seeking to signal the most important contributions about these categories in different geographic contexts. In the second part, when conducting semi-structured interviews, I try to identify practices of racism and xenophobia in the daily life of university students from Caribbean countries in Belém do Pará, and then analyze their impacts. At the end, there is a debate aimed at instigating new research that contributes to the anti-racist struggle.

Keywords: Racism; Xenophobia; College students; Caribbean people.

1. Introdução

Esta pesquisa surgiu com objetivo de investigar o caráter relacional de gênero nas relações de estudantes caribenhos com brasileiros e brasileiras em suas vivências na Cidade de Belém do Pará, porém, em todas as entrevistas semiestructuradas (DUARTE, 2002, p, 147) realizadas foram identificados relatos de racismo e xenofobia praticados contra os/as interlocutores/as participantes, e diante de tal problemática, julgou-se pertinente alterar as bases analíticas da pesquisa objetivando problematizar as referidas práticas no cotidiano deste grupo de estudantes, à luz da teoria antropológica e de alguns estudos sobre racismo e xenofobia.

De acordo com Munanga (2004, p, 01) ‘O conceito etimológico de raça ‘veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie’. E a partir dela, surgiu um comportamento chamado racismo (BANTON, 1977, p. 39). Já a palavra xenofobia vem do grego, através da junção das palavras *xénos* que significa: estranho ou

estrangeiro com a palavra *phobos* que significa: medo. Logo, xenofobia é o termo utilizado para definir medo, rejeição, aversão, etc. ao estrangeiro (DE ALBUQUERQUE JR, 2016, p.09).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter preliminar e exploratório com proposta investigativa baseada em entrevistas semiestruturadas temáticas, como perspectiva metodológica de compreensão do problema. O nosso propósito foi realizar tais entrevistas privilegiando aspectos das experiências migratórias relacionadas às formas e espaços de sociabilidade no lazer, na Universidade, no trabalho, associações, na vizinhança, estilos de vida, organização do cotidiano e trajetória familiar de cada um de nossos/as entrevistados/as (PISCITELLI, 1993). Nesse sentido, seguem abaixo alguns resultados da obtidos pela referida pesquisa.

2. Apontamentos sobre o racismo

Antes de adentrarmos na questão no racismo no Brasil, julgamos relevante trazer ao nosso debate um brevíssimo histórico da gênese do racismo em caráter histórico e mundial. Nesse sentido primeiro devemos entender as origens científicas do conceito de ‘raça’, tendo este surgido no ocidente (assim com os conceitos de classe e nação) ainda no século XVIII, sendo primeiramente usado para qualificar “[...] a descendência comum de um conjunto de pessoas” (BANTON, 1977, p. 39). Já no século XIX “[...] raça veio a significar uma qualidade física inerente” (*idem, ibidem*, p. 30).

Com o surgimento do cientificismo, no século XIX, vários pesquisadores europeus se interessaram em pesquisar sobre a categoria ‘raça’ e seus desdobramentos, nesse segmento destacam-se pesquisas que categorizaram a espécie humana a partir de critérios biológicos e/ou culturais visando identificar e justificar: “[...] A existência das raças; [...] A continuidade entre o físico e o moral; [...] A ação do grupo sobre o indivíduo; a [...] Hierarquia universal dos valores; e a [...] Política baseada no saber” (TODOROV, 1939, p. 108 – 109 – 110), para essa doutrina científica deu-se o nome de racialismo. E é a partir da doutrina do racialismo que surge o comportamento conhecido como racismo (*idem, ibidem*, p. 107). .

O racismo, de sua gênese até o presente momento, está em constante transformação em todas as sociedades em que se faz presente. Ele tem origens no Ocidente, mais especificamente

dentro dos processos de dominações coloniais, tendo sido tais processos endossados através de teorias racialistas (BANTON, 1977, p. 127). No Brasil, os conflitos, desigualdades e opressões pautadas em parâmetros raciais existem desde a chegada dos colonizadores europeus, porém, vale pontuarmos que ele vem passando por transformações, e, como consequência tornando-se cada vez mais complexo, institucionalizado e avançado, tudo em prol da manutenção de uma *colonialidad del poder*³⁰⁷ (QUIJANO, 2005).

Aproximando o debate à nossa realidade, o racismo na América Latina, em destaque para a sociedade brasileira, se caracteriza pelo que Moore (2007, p. 278) classifica como ‘[...] ordem pigmentocrática de dominação, fenotipofóbica, fenotipocêntrica e miscigenadora, geradora de preconceitos raciais e desigualdades sociais que são permanentemente negados ou escondidos’. Posto isso, tais imbricações raciais são sustentadas por meio de instâncias ideológicas erigidas com a finalidade de ludibriar as relações sociais colocando grupos em condição de superioridade/inferioridade em detrimento de um suposto mito da “democracia racial”.

Este mito que tanto marca a nossa sociedade é revestido pelo desejo consciente ou inconsciente de branquear a população através do processo de miscigenação. Nesse sentido, Abdias do Nascimento (2016) discorre que ele foi fundamentado no genocídio da população afrodescendente cujo objetivo principal era limitar o crescimento da população negra evitando sua reprodução. O autor, que é também referência na luta pelos direitos civis da população negra, acrescenta:

Para a solução deste grande problema – a ameaça da “mancha negra” – já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o parda-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante. O crime de violação e de subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações (NASCIMENTO, 2016, p.83).

Em resumo, o referido mito tem como fundamento principal pregar a imagem de que em uma nação miscigenada como a brasileira não há preconceito racial. Porém, Moore (2007,

³⁰⁷ É o processo pautado por visões construídas na modernidade cuja a base eurocêntrica, capitalista e colonial delinea os padrões mundiais de poder e as perspectivas de produção de conhecimento.

p. 263) é categórico ao afirmar que “[...] é pura ficção achar que a miscigenação reduz o racismo. Pelo contrário, ela o magnifica e o potencializa, tornando a vida nessas sociedades multirraciais um verdadeiro inferno”. Vale pontuar que nos tempos em que vivemos, o racismo afeta todas as sociedades do mundo, nesse sentido Moore (2007) afirma que ele age na cultura, na política e até mesmo nas decisões militares (*Idem, ibidem*, 2007, p. 284).

2.1 O racismo institucional: Sutil e perverso.

O racismo institucional merece destaque na sociedade brasileira. Há registros históricos de sua presença neste país desde o século XIX, visto que durante a transição entre o trabalho escravo para o livre criaram-se mecanismos visando à manutenção do poder do grupo dominante (brancos) sobre grupos dominados (não brancos). Nesse cenário destacam-se a lei de terras (1850) e a lei da abolição (1888) pelo fato de ambas não terem prezado pela equidade entre as raças (LÓPEZ, 2012, p. 123).

Nos dias atuais, constata-se que o racismo institucional está impregnado em todas as instituições brasileiras, seja no campo jurídico onde pessoas negras são maioria nos cárceres em função do tratamento desigual que recebem das instituições judiciais (SANTOS, 2013, p. 30), no campo da saúde onde o tratamento desigual entre pessoas brancas e pessoas negras tem gerado o aumento de doenças e mortalidade do último grupo (WERNECK, 2016, p. 540), ou na educação onde os próprios livros didáticos reproduzem o racismo através das representações imagéticas de pessoas negras causando constrangimento a estudantes da mesma raça (DA SILVA, 2013, p. 140).

Em nível de compreensão desta categoria cabe pontuar que o “racismo institucional”³⁰⁸, recrudescer em meados da década de 1960 no contexto da luta por direitos civis, nos Estados Unidos – EUA. A grande distinção do racismo institucional para as outras formas de racismo estaria no fato de que, por este ter sido implantado nas regras de funcionamento das instituições, ele poderia se manifestar sem a vontade de quem o pratica, ou seja, um funcionário de um

³⁰⁸ O conceito de Racismo Institucional foi definido em 1967 pelos integrantes do grupo panteras negras Stokely Carmichael e Charles Hamilton, ambos ativistas.

determinado órgão público poderia praticar racismo apenas por seguir os parâmetros de funcionamento do órgão no qual trabalha (SANTOS, 2013, p. 23).

Posto isso, o racismo institucional é identificado nas instituições e estruturas organizativas da sociedade e coloca pessoas ou grupos raciais ou étnicos em condição de desvantagem ou posição subalternizada. Souza (2011) chama a atenção desse conceito explicando que ele opera como instrumento que internaliza a produção das desigualdades sociais existentes em suas instituições. O autor acrescenta apontando a ligação que o racismo institucional tem com o processo de colonização³⁰⁹, pois a partir dele é criada sua base de sustentação e reprodução.

A ideia é simples. Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2011, p. 80).

Como consequência, Santos (2013, p. 23) aponta que: “Reconheceu-se que as instituições, práticas administrativas e estruturas políticas e sociais podiam agir de maneira adversa e racialmente discriminatória ou excludente”. Nesse sentido, a busca por alterar as estruturas sociais existentes é condicionante para combater o racismo e conduzir as transformações necessárias no sistema excludente e segmentário no qual estamos inseridos. Isso implica também a conscientização de que indivíduos beneficiados no contexto de exclusão institucional podem não ter tido a intenção pessoal de discriminar, mas devem assumir, no mínimo, uma postura de comprometimento político e social com aqueles que não recebem as mesmas condições sociais favoráveis, sinalizadas pela ordem político/econômica global capitalista branca hegemônica e colonial.

Durante a execução de nossa pesquisa, enviamos ofícios para várias instituições de ensino situadas na cidade de Belém do Pará solicitando dados quantitativos a respeito da presença de estudantes caribenhos presentes em Belém do Pará, porém obtivemos retorno de

³⁰⁹ Hamilton e Ture (1992) afirmam que o racismo institucional é uma forma sutil que não pode ser associada somente aos atos dos indivíduos. Vai além disso e requer uma discussão e análise profunda acerca da influência do colonialismo nesse processo. Ler: HAMILTON, Charles and TURE, Kwame. *Black Power – the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books, 1992.

apenas de uma instituição. Diante de tal situação fica o questionamento: A falta de interesse das referidas instituições em colaborar com nossa pesquisa seria uma forma de racismo institucional?

De modo geral, refletir sobre as instituições e o racismo nelas impregnado requer um esforço para tentar compreender as disputas em voga pelo poder, o que conseqüentemente formam as hierarquias e relações de subordinação. Nossa reflexão gira em torno da crítica a respeito de em que medida o Estado brasileiro atende às demandas institucionais de seus cidadãos negros e de suas cidadãs negras? E até que ponto o racismo presente na sua estrutura condiciona as relações sociais às negligências existentes no sistema? É possível superar essa questão? Ficam as reflexões.

3. Apontamentos sobre a xenofobia

A palavra xenofobia tem origem grega e surgiu a partir da articulação das palavras *xénos* (estranho, estrangeiro) e *phobos* (medo) por isso significa a rejeição, o preconceito em relação a quem se julga fora do meu lugar de origem, fora do meu território, ao diferente, ao estrangeiro. O medo e a rejeição a pessoas pertencentes a grupos distintos estão presentes na humanidade desde tempos remotos. Há registros de práticas xenófobas nas sociedades tribais (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 16), no mundo Grego (MOORE, 2007, p. 55) e até nas atuais sociedades modernas (ALBUQUERQUE JUNIOR, p. 61).

A xenofobia se manifesta a partir do contato sensorial com o outro, ou seja, para o xenófobo um simples olhar, ouvir, cheirar ou tocar alguém estranho ao seu meio social pode lhe causar incômodo, aversão e até ódio (*idem, ibidem*, p. 169). Nessa ordem, na era vigente, as distinções que mais têm gerado comportamentos xenófobos são as marcadas por nacionalidade, religiosidade, ideologia política e raça, sendo o racismo bastante associado à xenofobia (*idem, ibidem*, p. 21).

Os sujeitos e as sujeitas que colaboraram com nossa pesquisa no Brasil são qualificados como “estrangeiros/as”. Eles e elas, por não pertencerem ao solo em que se encontram, causam em algumas pessoas uma sensação de medo, desconfiança, insegurança por meio do seu próprio código cultural em contraste com o do/a outro/a, e tais sensações podem manifestar reações de

diversas formas, seja violentando fisicamente, silenciando ou até mesmo se afastando deles/as. São as eliminações físicas e simbólicas do ser que é visto como “suspeito”, o/a estrangeiro/a, ou seja, aquele que é “estranho a mim e aos meus”, conforme aponta Simmel:

O estrangeiro por sua natureza não é proprietário do solo, e o solo não é somente compreendido no sentido físico, neste caso, mas, também, como uma substância delongada da vida, que não se fixa em um espaço específico, ou em um lugar ideal do perímetro social. Nas relações mais íntimas de pessoa a pessoa, também, todas as atrações e significâncias possíveis no cotidiano das experiências simbolizadas podem revelar o estrangeiro. O estrangeiro é sentido, então, precisamente, como um estranho, isto é, como um outro não "proprietário do solo". (SIMMEL, 1908, tradução KOURY, 2005 p. 266).

Através dessa pesquisa, pudemos ratificar o quanto o racismo e a xenofobia são elementos presentes nas vivências dos/as estudantes haitianos e percebemos o quanto são nocivos e cruéis na vida destes indivíduos, influenciando-os diretamente, sendo afetadas de forma negativa no que diz respeito às adaptações em outro país, as relações sociais e até mesmo o desempenho acadêmico obtido.

3.1 A xenofobia e o racismo no Brasil: Opressões distintas, cor e alvo semelhantes

No Brasil, o racismo e a xenofobia costumam caminhar juntos. Uma prova histórica que fundamenta tal afirmação sem tem ao comparar a receptividade de imigrantes oriundos da Europa e Ásia durante a segunda guerra mundial (1939-1945) com a receptividade dos Haitianos no contexto do início da década de 2010. Sobre esse último contexto citado, Cruz Neto (2017, p. 118) afirma que “Xenofobia no Brasil tem cor e alvo”. A constituição brasileira em seu artigo 3º, inciso IV, afirma que "constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988).

Outro dado importante diz respeito ao artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal Brasileiro (1940) que trata do crime de injúria racial, sendo este agravado "se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência" (BRASIL, 1940). Vale pontuar que quando ato xenófobo é

praticado motivado pela cor de pele, no Brasil também se caracteriza como crime de racismo, de acordo com a Lei 7.716 (BRASIL, 1989).

Conforme mostramos, existem vários instrumentos na legislação brasileira que visam combater e punir o racismo e a xenofobia, contudo, na prática não se vê resultados, visto que as instituições jurídicas brasileiras não se interessam em investigar tais práticas às colocando como menos importante em relação a outros tipos de crimes (CRUZ NETO, 2017, p 51). Isso influencia bastante a não solução dessas questões relacionadas ao racismo e a xenofobia, justamente por não se dar prioridade nas pautas governamentais, afinal, para muitos o interesse é ínfimo, mas para outros chega a ser uma questão de sobrevivência.

O preconceito gerado pela xenofobia é algo bem complexo a ser analisado. Geralmente é manifestado através de ações discriminatórias que denotam ódio e intolerância aos indivíduos de outros países e de outras culturas. Alguns comportamentos podem gerar a violência quando as diferenças (e o não-respeito a elas) são postas e entram em choque. Nesse sentido, acreditamos que a xenofobia é um dos grandes problemas enfrentado na nossa sociedade e em outras consideradas mais “avançadas” e desenvolvidas economicamente. Até mesmo porque é necessário considerar não somente os níveis de desenvolvimento, mas as escalas de desigualdade encontradas. Em países multiétnicos e multiculturais, o contato com as diferenças provocadas pelos encontros da diversidade pode ocasionar a manifestação da xenofobia nesse contexto de pluralidade étnico-racial. Sendo assim, a xenofobia tende a ser uma manifestação dos distintos agrupamentos culturais humanos. Albuquerque Júnior conceitua:

A xenofobia, o medo e a rejeição ao estrangeiro, nasce, quase sempre, do estranhamento, da percepção da existência de uma estranheza, de uma hierarquia, de uma defasagem entre o que no ocidente chamamos de a humanidade de uns e de outros. Até mesmo do ponto de vista corporal, da imagem dos corpos, não é uma unanimidade o que seria um corpo humano, um corpo de humanos. A recusa e a aversão ao corpo do outro nasce, muitas vezes, do não reconhecimento da sua humanidade. Sempre que manifestamos o sentimento de xenofobia estamos atribuindo um certo déficit de humanidade ao outro, estamos pondo em questão seus direitos nascidos de sua pertença à nossa mesma espécie. Uma das mais básicas manifestações de xenofobia nasce da rejeição do corpo estranho, estrangeiro, do corpo exótico, bizarro, distinto que, em muitos casos extremados, sequer enxergamos como pertencentes à nossa espécie (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 16).

O que gostaríamos de ressaltar neste artigo, não é a oposição ao estranhamento por si só - que, talvez, arriscamos a dizer ser natural - mas sim do estranhamento aos corpos

fundamentados pela não partilha do mesmo habitat cultural e de socialização ao serem pensados como inferiores e de pouco prestígio. São essas delimitações hierárquicas provocadas pelo estranhamento que questionamos, a não humanidade em que os corpos “estrangeiros” (nessa perspectiva das diferenças) são pensados e tratados na nossa desigual sociedade, que inclusive, como já sabemos, é racista e xenófoba.

O fato é que tanto o racismo quanto a xenofobia são fenômenos nada novos e sempre atuais, e pode-se dizer que atuam na sociedade muitas vezes de forma interseccionada, subjugando sujeitos/as nas suas práticas de vivência cotidiana e influenciando na construção de relações de subordinação amparadas por uma ordem social desigual e excludente. Racismo e Xenofobia caminham juntos.

4. Práticas de racismo e xenofobia contra universitários estrangeiros oriundos de países caribenhos em Belém do Pará.

Apresentamos abaixo dois trechos de estudantes realizadas com um estudante haitiano e uma estudante jamaicana, respectivamente. Na época das entrevistas, eles se encontravam na cidade Belém do Pará por conta de estarem estudando na Universidade Federal do Pará – campus Guamá, com ingresso através dos programas de intercâmbio estudantil firmados pelos programas PEC – G³¹⁰ (Programa estudante convênio – graduação) e PEC – PG³¹¹ (Programa estudante convênio – pós-graduação), ambos do

³¹⁰ “A ideia da criação de um programa de governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das consequências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEG - G. Desde 2013, o programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7. 948, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G. Atualmente, são 59 os países participantes no PEG-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e nove da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Desde os anos 2000, houve mais de 9.000 selecionados. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes com 76% dos selecionados. Entre as nações africanas participantes, destacam-se Cabo Verde, Guiné Bissau e Angola” (BRASIL, 2018).

“O PEC-PG foi criado com o objetivo de possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação no Brasil, contribuindo, assim, para a formação de recursos humanos, nos moldes do PEC-G. O primeiro Protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. Ao longo da última década, foram selecionados mais e 1.600 estudantes de pós-graduação. Cerca 75% das candidaturas vem de países das América, com destaque para Colômbia, Peru e Argentina. Os países africanos respondem por cerca de 20% das candidaturas, com destaque para Moçambique, Cabo Verde e Angola. Entre os países asiáticos, responsáveis por cerca de 5% das candidaturas, o Timor-Leste conta com maior número de inscritos e de selecionados. Atualmente,

Artigos Completos

governo Federal Brasileiro em parceria com governo de nações de todos os continentes do mundo. Por questões éticas os nomes dos entrevistados foram preservados, sendo eles denominados de “estudante haitiano” e “estudante jamaicana”, respectivamente. Seguem os relatos:

Eu estava esperando um amigo próximo a um bloco salas de aula na Universidade Federal do Pará e havia uma senhora me olhando, e nem me cumprimentou, sendo que na minha educação temos que respeitar o mais velhos, esta senhora me perguntou: você é de onde? Eu respondi: sou do Haiti. Ela respondeu: o que você está fazendo aqui? Eu respondi: estou estudando. Ela respondeu: você recebe bolsa? Eu disse que sim. Aí ela começou a falar que não era pra eu estar aqui, pois não é pra isso que ela paga os impostos dela e que o governo deveria acabar com isso. Aí eu nem fiquei com raiva dela, pois alguns idosos costumam a falar coisas que não devem falar, entendeu? Aí eu só fiz ir embora. Na outra vez eu estava esperando passar o ônibus com um grupo de amigos e um senhor começou a falar: bando de macacos africanos vem pra cá roubar as vagas de nossos filhos nas Universidades. Aí eu fiquei um pouco constrangido, pois havia muita gente na parada de ônibus, mas nada fiz também. (Estudante Haitiano, 2017).

Um dia eu estava na fila do restaurante da Universidade Federal do Pará, aí havia uma mulher também na fila na minha frente. Tinha bastante gente na fila e em um dado momento involuntariamente eu encostei o meu corpo no dela. Em seguida pedi desculpas e permaneci calada. Depois disso eu notei que a mulher ficou nervosa e não parava de olhar para trás, ela até colocou a mochila dela para frente temendo que acontecesse algo. Como eu sou mais alta que ela de para notar que ela escreveu uma mensagem em seu celular dizendo “amiga, tem uma negra estranha atrás de mim e estou com medo que ela me roube”. Após ler isso eu fiquei bastante constrangida, pois eu jamais faria isso. Também noto que quando estou no ônibus indo da Universidade para o local em que resido acompanhada de um colega de origem africana que tem o tom da pele mais escura que a minha as pessoas que estão no ônibus ficam olhando com estranheza para ele (Estudante Jamaicana, 2018).

participam do PEC-PG 56 países, sendo 24 na África, 25 nas Américas e sete na Ásia. Na última edição do Programa, foram recebidas 596 candidaturas e concedidas 226 bolsas, distribuídas em 105 para mestrado e 121 para doutora” (BRASIL, 2018).

No relato do estudante haitiano, nota-se que, apesar dele ser oriundo de uma nação que não pertence ao continente africano, por ser negro ele foi tratado de ‘forma reducionista e homogênea como africano (MUNGOI, 2012, p. 127). Também fica evidenciada a presença de um ‘preconceito flagrante’ (VALA; LIMA, 2004, p. 107), pautado no medo de uma suposta ameaça de desestabilização econômica provocada pela presença deste estudante haitiano em território brasileiro. Já no relato da estudante jamaicana, fica evidenciado manifestações preconceituosas mais sutis. Subuhana (2009, p. 121) justifica tais experiências pela ordem pigmentocrática vigente na sociedade brasileira. Segundo Vala&Lima (2004, p.107), “o ‘preconceito sutil’, opera de maneira mais velada, manifestando-se através de olhares e/ou discursos onde o/s preconceito/s ficam implícitos entre o que foi dito e o que de fato se queria dizer”.

Outra questão pertinente observada por nós diz respeito à socialização destes/as estudantes nos espaços acadêmicos da Universidade Federal do Pará, visto que eles/as costumam andar em grupos juntos com colegas estudantes oriundos/as de países do continente Africano, acentuando o distanciamento entre estudantes estrangeiros/as negros/as e estudantes brasileiros/as, conforme já evidenciado em outro contexto geográfico por De Souza Lima (2017, p. 04) e por Silva&Morais (2012, p. 176).

A aliança entre esses/as estudantes estrangeiros/as é estabelecida desde a acolhida dos/as recém-chegados/as na cidade onde vão estudar, através de contato prévio com ao/as redes sociais de estudantes já estabelecidos/as na cidade até na sociabilidade, luta por direitos, lazer e compartilhamento de moradia (DE SOUZA LIMA, 2017, p. 05) (SILVA; MORAIS, 2012, p. 05). São através dessas redes que os/as participantes se blindam de opressões causadas pelo convívio em uma sociedade preconceituosa como a brasileira. No município de Belém do Pará a instituição responsável pelo fomento dessas práticas é a Associação de Estudantes Estrangeiros da Universidade Federal do Pará – AEE/UFPA.

5. Conclusões

Pudemos evidenciar com esta pesquisa que o racismo e a xenofobia operam no cotidiano das vivências de nossos/as interlocutores/as no município de Belém do Pará através de diversas

facetas, sejam elas sutis ou gritantes. Todavia, tais práticas não impedem que estes/as estudantes sigam suas trajetórias na busca pelo sucesso de seus projetos de vida, e que estes/as também não vivenciem boas relações interpessoais no referido município, visto que eles/as possuem estratégias para isso, em destaque para o convívio solidário entre ele/as e os demais estudantes estrangeiros/as, proporcionado por suas redes sociais, e para as interações ocorridas no âmbito da Associação de estudantes estrangeiros da UFPA – AEE/UFPA.

De acordo com Moore (2007, p, 293) “A luta permanente e multifacetada contra o racismo nas suas formas estruturais e sistêmicas, no imaginário social, e nas suas formulações ideológicas, se faz necessária em nível planetário”. Já Albuquerque Junior (2016, p, 170) aponta que é somente através de práticas educativas que poderemos combater a xenofobia. Diante de tais afirmativas, nota-se que quanto mais aliados na luta a contra opressões motivadas por marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero, etc.), melhor.

Nesse sentido Ribeiro (2017, p.84) afirma que “é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos”, pois será somente com amplo apoio da sociedade brasileira que teremos eficácia no combate ao racismo e demais opressões. Seguindo essa perspectiva, convidamos outros/as pesquisadores/as a se interessarem em pelas temáticas do racismo e da xenofobia no Brasil, pois somente com amplos debates e práticas educativas iremos avançar no combate a tais opressões.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Xenofobia: Medo e Rejeição ao Estrangeiro*. São Paulo: Cortez, 2016.

BAGGIO, Roberta Carmineiro; NASCIMENTO, Daniel Braga. Do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração no Brasil: breves apontamentos. In: *Migrações e direitos humanos: Problemática Sócioambiental*, MÉJIA, Maria Rosa Gaviria (org). Ed: UNIVATES, 2018

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. 1979.

BRASIL. *Histórico do programa estudante convenio graduação – PEC-G*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 15/09/2018.

_____. *Histórico do programa estudante convenio pós-graduação – PEC-PG*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. Acesso em: 15/09/2018.

Artigos Completos

CABECINHAS, Rosa. Racismo e xenofobia: a actualidade de uma velha questão. *Comunicación e Cidadanía*. n.2 2008 (p.163-181).

CRUZ NETO, Reinaldo Venâncio da. *No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: a realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010*. 2017. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP Censo. Divulgação dos Principais Resultados. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC)*, 2016.

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

DE MELO ROSA, Renata; DE MORAIS ALCÂNTARA, Pedro Ivo. Em busca do visto prometido: uma análise da política migratória brasileira e as aspirações da população haitiana migrante em Porto Velho/RO 10.5102/uri. v12i2. 3196. *Revista Universitas: Relações Internacionais*, v. 12, n. 2, 2015.

DE SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional: para compreender o conceito. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 1, n. 3, p. 77-88, 2011.

DE SOUSA LIMA, Luciana; FEITOSA, Giulliany Gonçalves. Sair da África para estudar no Brasil: fluxos em discussão. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 29, 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, n. 115, p. 139-154, 2002.

TODOROV, Tzvetan.. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1993.

HIRSCH, Olivia Nogueira. “A gente parece um camaleão: (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, v.20, n.1. Campinas, 2009 (p.65-81).

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, p. 121-134, 2012.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de psicologia (Natal)*, 2004.

MOORE, Carlos W. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Mazza, 2007.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. Ressignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 20, n. 38, 2012.

Artigos Completos

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva SA, 2016.

PAULA, Elder Andrade de. Entre desastres e transgressões, a chegada dos imigrantes haitianos no “reino deste mundo amazônico”. *Novos Cadernos NAEA*, v. 16, n. 2, 2013 (p.187-206).

PISCITELLI, A. G. Tradição oral, memória e gênio: um comentário metodológico. In: *Cadernos Pagu*. Trajetórias e sentimentos. Campinas, IFCH/UNICAMP, n.1, 1993. Brasil e no Rio Grande do Sul. *Tempo da Ciência*, v. 23, n. 46, p. 115-131.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.(2000)." *Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 201-246.2005.*

RIBEIRO, Djamilla. *O que é lugar de fala? Justificando*, 2017.

ROCHA-TRINDADE, M. B. *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos humanos e as práticas de racismo. In: *Direitos humanos e as práticas de racismo*. 2013.

SIMMEL, Georg. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (Sociologia. Estudos sobre as formas de socição)*. Berlim, Duncker e Humblot Editores, 1908, pp. 509 a 512. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro KOURY, 2005.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. *Pro-Posições*, v. 23, n. 1, p. 163-182, 2012.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 1, n. 3, 2011 (p. 77-88).

SUBUHANA, Carlos et al. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Pro-Posições*, v. 20, n. 1, p. 103-126, 2009.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti. *Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)*, v. 20, n. 20, 2011 (p. 273-284).

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, v. 25, p. 535-549, 2016.

VALENCIO, N. Da morte da quimera à procura de Pégaso: a importância da interpretação sociológica na análise do fenômeno chamado desastre. In: VALENCIO, N. et al. (Orgs.). *Sociologia dos desastres. Construção, interfaces e perspectivas no Brasil*. São Carlos: Rima, 2009.

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

VÉRAN, Jean-François; DA SILVA NOAL, Débora; FAINSTAT, Tyler. Nem refugiados, nem migrantes: a chegada dos haitianos à cidade de Tabatinga (Amazonas). *Revista de Ciências Sociais*, v. 57, n. 4, 2014.

A atuação e mobilização de movimentos sociais para a implementação das políticas públicas de comunicação no Brasil ¹

La actuación y movilización de movimientos sociales para la implementación de las políticas públicas en Brasil

The action and mobilization of social movements for the implementation of public policies in Brazil

Anderson Antonio Andreatta ²

Resumo

Há, no Brasil, iniciativas de movimentos sociais e coletivos representativos da sociedade civil que lutam com o objetivo de combater a concentração econômica da mídia, a ausência de pluralidade e de diversidade social e cultural, enfim, contra os obstáculos para a consolidação da comunicação pública e cidadã. Torna-se importante a mobilização social e a identificação dos movimentos existentes para garantir o direito à comunicação, permitindo o acesso de todos os segmentos da sociedade à propriedade, produção e utilização dos meios de comunicação social, de forma a contrapor o modelo majoritário de controle dos veículos por parte da iniciativa privada. Conceitos como espaço público, cidadania, hegemonia, nova democracia civil, movimentos sociais e redemocratização das mídias serão aqui abordados, em meio aos autores de mídia e cotidiano, a fim de compor um pequeno recorte sobre o tema de movimentos sociais para a implementação de uma comunicação pública possível no país.

Palavras-Chave: comunicação pública; democratização dos meios; direito à comunicação; políticas de comunicação; mídia e cotidiano

Resumen

Hay en Brasil, iniciativas de movimientos sociales y colectivos representativos de la sociedad civil que luchan con el objetivo de combatir la concentración económica de los medios, la ausencia de pluralidad y de diversidad social y cultural, en fin, contra los obstáculos para la consolidación de la comunicación pública y ciudadana. Volviéndose importante la movilización social y la identificación de los movimientos existentes para buscar garantizar el derecho a la comunicación, permitiendo el acceso de todos los segmentos de la sociedad a la propiedad, producción y utilización de los medios de comunicación social, de forma opuesta al modelo mayoritario de control de los vehículos por parte de la iniciativa privada. Conceptos como espacio público, ciudadanía, hegemonía, nueva democracia civil, movimientos sociales y redemocratización de los medios serán abordados, entre autores de mídia y cotidiano, a fin de componer un pequeño recorte sobre el tema de movimientos sociales para la implementación de una comunicación pública posible en el país.

Palabras claves: comunicación pública; democratización de los medios; derecho a la comunicación; políticas de comunicación; mídia y cotidiano

Abstract

There are in Brazil important social collective movements which are against all the obstacles for the consolidation of the public communication. The purpose is guarantee the right of communication and allowing access for all the segments of the society to produce and to use the media resources available, opposition of it by private sector. Concepts such as public space, citizenship, hegemony, new civil democracy and re-democratization of the media will be mentioned here in this paper by the media and also everyday life authors, with the objective to bring up information about the social movements to implement a possible public communication in the country.

Keywords: public communication; democratization of the media; right to communication; communication policies; media and everyday life

1. Introdução

A Pesquisa Brasileira de Mídia 2016, empreendida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, traz informações sobre hábitos de consumo de mídia pela população brasileira e mostra que 89% dos entrevistados afirmam ver TV e consideram esse o meio de comunicação mais utilizado, como primeira e segunda menções entre as possibilidades apresentadas. Considerando apenas a primeira menção, 63% afirmam ser a TV o meio de comunicação preferido, seguidos pela internet (26%), o rádio (7%), entre outros.

Dados sobre esse veículo de maior consumo mostram informações sobre frequência e intensidade de uso, além dos canais, programas e telejornais mais citados e sobre a posse e acesso a equipamentos relacionados, se faz uso de TV aberta ou por assinatura, por exemplo. Essas informações ajudam a compreender como o sistema de radiodifusão faz parte e influencia o cotidiano das pessoas, que são impactadas, sem perceber, pela hegemonia dos meios de comunicação preponderantemente comerciais.

Martín-Barbero (2004) compara os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, à antiga ágora, considerada cenário da coisa pública na Grécia Antiga. Para o autor, “à medida em que se reduz a assistência aos eventos culturais, a cultura a domicílio cresce e se multiplica desde a televisão hertziana (vista por mais de 90%, em média do público da América Latina)” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.300-301), o que nos faz compreender que toda essa influência é parte de uma cultura construída e bem consolidada em grande parte nos países latino-americanos.

No Brasil, a discussão sobre comunicação e espaço da mídia tem um importante capítulo após o Código Brasileiro de Telecomunicações, instituído em 1962, e desde então há urgente necessidade de regulamentar o setor. Algumas lutas têm sido travadas por grupos e coletivos que buscam se articular para a democratização dos meios de comunicação no país. A regulamentação torna-se necessária, ainda levando-se em conta de que decisões sobre esse tema sempre estiveram fora do alcance da sociedade civil, que teve poucas chances de participar de debate dessa natureza. Cabral e Carvalho (2013) reforçam que os focos preferenciais dessa mobilização são os meios impressos e de radiodifusão [aqui daremos foco especialmente a esse último], diante dos quais o desenvolvimento de iniciativas de mídias comunitárias se apresenta como alternativa, apesar de seu restrito alcance.

De todo modo, para contrapor esse sistema majoritário de concentração da mídia, a comunicação comunitária, de acordo com Peruzzo (2007), permite a participação do cidadão e de suas organizações coletivas na condição de protagonistas do processo, fazendo com que os movimentos pretendam “ampliar as conquistas de direitos de cidadania, não somente para pessoas individualmente, mas para o conjunto de segmentos excluídos da população” (PERUZZO, 2007, p.20). De fato, não se trata aqui de afirmar sobre aqueles que fazem a comunicação comunitária serem, exclusivamente, protagonistas do processo para a regulamentação das mídias, mas o empenho e trabalho contínuo desses são importantes para garantir que novos espaços sejam alcançados em termos de participação no espaço de radiodifusão, possibilitando a ocupação de uma lacuna que as grandes empresas de mídia comercial não conseguem chegar, por não atender aos anseios desse público. Porém, é justamente nesse meio marcado por resistências que os movimentos sociais em prol da democratização das mídias têm mostrado importante atuação.

Esse artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas à comunicação pública e identificar a importância dos atores desse movimento social que busca a democratização dos meios, em especial o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), assim como retratar como tem se articulado para atingir os objetivos de implementar políticas públicas na área de comunicação. O artigo traz como base referências bibliográficas e documentais a partir do aporte de conceitos e autores que possam dialogar com o tema, nas áreas de Mídia e Cotidiano, Economia Política da Comunicação, Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

Os tópicos seguintes irão abordar a comunicação e a esfera pública, traçando um panorama de autores que defendem a importância de tratar do bem público frente às demais possibilidades de fazer comunicação na sociedade. Em seguida, teorias relacionadas à mídia e ao cotidiano e sobre um possível cenário para a construção de políticas públicas para a área de comunicação; e, por fim, tratar a respeito da atuação e da mobilização de movimentos sociais para que isso de fato aconteça.

2. A comunicação, a esfera pública e as relações de poder

Tratar de comunicação é também perceber a possibilidade de construção de relações de poder entre as partes no contexto da esfera pública. Thompson (2012) nos ajuda a compreender a respeito da esfera pública burguesa tão discutida na obra de Habermas, ao argumentar que o desenvolvimento do capitalismo mercantil no século XVI, junto com as transformações institucionais do poder público, criaram as condições para a emergência de um novo tipo de esfera pública nas origens da Europa moderna. Nesse contexto, o surgimento da imprensa periódica apoiou o desenvolvimento de um fórum de debate público e estimulou a discussão crítica, gerando impacto transformador sobre as formas institucionais dos estados modernos.

Ao analisar o crescimento das indústrias da mídia, o autor destaca que uma de suas tendências é a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala, e faz uma crítica quando afirma que o ambiente de mídia que nos foi legado pelos desenvolvimentos dos séculos XIX e XX ainda sofre, hoje, contínuas transformações, resultando no crescimento dos conglomerados da comunicação e atividades predatórias, em muitos contextos facilitados pelo relaxamento nos controles de governo.

Sodré (2002), quando aborda a respeito da visibilidade pública, diz que as tecnologias de som e imagem permitiram uma outra modalidade de representação ou um novo modo de representação social. O autor atesta a presença, no atual regime de visibilidade, de um verdadeiro paradigma analógico-digital, que introduz novas variáveis técnicas, econômicas e políticas. Sobre as variáveis econômicas, Sodré (2002) reforça a tendência de fusão de indústrias setoriais, gerando conglomerados poderosos e que apesar dos discursos sobre o

acesso universal, o consumo desses produtos é cada vez mais privatizado e socialmente diferenciado. Em relação às variáveis políticas, o autor atesta que:

Na medida em que as indústrias de telefonia e de computação avançam sobre o território tradicionalmente ocupado pela radiodifusão em circuito aberto, abrem-se as vias para redesenho do controle político dos meios de comunicação; tais vias, entretanto, dentro do atual modelo neoliberal para a mídia, favorecem quase exclusivamente apenas o setor privado das comunicações (SODRÉ, 2002, p.18)

A comunicação pública busca espaço para que possa acontecer em sua essência, com base no princípio de complementariedade, que prevê espaço ao lado da comunicação estatal e privada. Lima (2011, p.98) recorda que embora os três sistemas tenham em comum a prioridade de atendimento ao interesse público, eles são controlados pelo Estado, pela iniciativa privada ou pelo público. Há um movimento constante relacionado à garantia e à observação de distinção desses três sistemas com discussões que vem sendo acompanhadas, no Brasil, mesmo antes da Assembleia Constituinte, em 1988. Algumas iniciativas foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo, na forma de compensação quanto à falta de efetividade de comunicação pública, como a criação da Empresa Brasil de Comunicação S/A (EBC), em 2007. Porém, com a ascensão do governo neoliberal, em 2016, o Conselho Curador (órgão que garantia a representação da sociedade civil na tomada das principais decisões editoriais) foi destituído pelo presidente Temer logo após assumir a Presidência da República, contrariando as normas regimentares daquela empresa pública.

Pensar a comunicação pública é refletir sobre a necessidade de políticas públicas para o setor. Para Moraes (2016), a pluralização da comunicação depende, entre outros requisitos, do convencimento social sobre a necessidade de espaços mais livres de informação e opinião e, principalmente, de políticas públicas que promovam a diversificação de fontes emissoras e a multiplicação dos pontos de vista.

No que diz respeito a esse tema, Guareschi (2013, p.50) complementa a ideia reforçando que os serviços de rádio e televisão não existem para satisfação dos interesses próprios dos que o desempenham, mas sim para o interesse do público, para o bem comum, atentando para o artigo 221 da Constituição Federal, que sugere alguns princípios para a programação desses meios, como a preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; a promoção da cultura nacional e regional; e a regionalização da produção cultural.

Matos (2012) aponta outro fator, levando em conta de que a comunicação pública exige a participação da sociedade e de seus segmentos. Para a autora, além do governo, há outros atores que devem atuar como produtores ativos do processo de comunicação, de forma com que grande parte da população se sinta representada, tornando-se um pensamento que vem corroborar para a importância da participação da sociedade civil nesse contexto.

Para evitar o conflito de conceitos quando se fala de comunicação, Duarte (2012) explica que a comunicação pública não é governamental e diz respeito ao Estado e não ao Governo. Por isso as políticas, quando regulamentadas, poderão determinar e garantir que haja continuidade de pensamento, independente do viés ideológico do perfil de governo que esteja no comando em determinado momento, porque passará a funcionar como uma política de Estado, com objetivo de atuar com foco no interesse público.

Moraes (2001) complementa esse pensamento, reforçando a ideia de que o estatal e o público se diferem porque o primeiro se constitui pela coesão de propósitos e consentimentos, enquanto o espaço público é plural, heterogêneo, diverso e conflitivo, como a sociedade. Por conseguinte, o espaço público não pode ser concebido como “o espaço dos interesses comuns; tem que ser conflitivo porque os comuns são muito diferentes e têm interesses diversos, nunca são um só” (MORAES, 2011, p.56).

Em Ofício de Cartógrafo, Martín-Barbero (2004) tratou das peculiares experiências que a América Latina tem travado para a regulamentação de meios de comunicação e luta pela democracia, em especial entre os anos de 1970 e 1980, marcado por períodos ditatoriais. Ele aponta que naquele período havia grande contradição entre o desejo de defesa de direitos dos cidadãos e um sistema de meios controlado, em sua essência, por interesses privados. Por outro lado, o fortalecimento da esfera pública também fez criar uma confusão entre o que é público e o que é estatal, tendo em vista que os governos procuraram ampliar a sua presença no espaço midiático no meio do discurso do que seria público:

Mais que uma questão referida à forma da sociedade – da qual fazem parte o Estado e o mercado, partidos e movimentos, instituições e vida cotidiana –, a comunicação que recorta e focaliza essas políticas esgotou-se no âmbito do democratizável unicamente desde o Estado, desde a institucionalidade estatal. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.306)

Apoiando os conceitos que diferenciam entre os atores envolvidos, Bucci (2013, p.7) esclarece a respeito de independência das redes públicas em relação ao Estado para que possa

ter condições próprias, afirmando que “independência não é isolamento, mas autonomia de critérios de decisão e de procedimentos. É o distanciamento crítico em relação ao poder político ou estatal em relação ao mercado”. Conforme mencionado anteriormente, a EBC passa por momento de grande preocupação dos movimentos sociais em função da luta por independência do seu propósito de fazer uma comunicação pública e sem interferência de ação do governo, num cenário atual de política neoliberal.

3. A mídia, o cotidiano, a comunicação pública e um possível projeto de democracia

Para Silverstone (2002), que entende que a mídia é o cotidiano e ao mesmo tempo uma alternativa a ele, o conhecimento da mídia e sua democratização são um projeto político fundamental para formar o cidadão do século XXI. Então, a partir desse conjunto, ele vai sugerir a concepção de um Quinto Poder, constituído por uma cidadania informada, cuja missão seria fiscalizar o Quarto Poder, que é a própria mídia. Os conceitos por ele utilizados convergem para uma experiência plural e democrática dos meios, dando indicações para a melhor participação do cidadão na consolidação de políticas, reforçando que a mídia tem responsabilidade de tornar o mundo inteligível.

Do ponto de vista dos teóricos do conceito de cotidiano, Agnes Heller (2004) entende que os processos de transformação dos grupos devem ocorrer na essência do sujeito, sob as bases das perspectivas histórica e social. Para a autora, “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro” assim como “a vida cotidiana é a vida de todo homem” (HELLER, 2004, p.17). Dessa forma, torna-se necessária a busca autêntica do sujeito por melhorias do contexto social, colocando aqui a condição de exercer a comunicação pública como um objetivo pleno a ser alcançado por aqueles que acreditam que suas paixões possam transformar a realidade. Heller diz, ainda, que o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade. “Na vida cotidiana colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2004, p.17).

Se por um lado Heller diz que “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, por outro lado diz que “embora constitua um terreno propício de alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada” (HELLER, 2004,

p.37-38). No contexto apresentado à proposta de dissertação de mestrado, que diz respeito sobre o desmonte da comunicação pública nos governos neoliberais do Brasil e Argentina após 2016, poderíamos dizer que há a suspensão do cotidiano a partir do momento em que a representatividade social, ou os mecanismos legais que garantam a participação do cidadão na decisão do processo é desfeito – como a destituição do Conselho Curador da EBC, no caso do Brasil; ou a transferência de competência das agências reguladoras Autoridade Federal de Serviços de Comunicação Audiovisual (AFSCA) e da Autoridade Federal de Tecnologias da Informação e das Comunicações (AFTIC) para o Ministério das Comunicações, na Argentina. Suspender as perspectivas de democratização a partir do aparato legal diminui as expectativas do livre exercício da comunicação pública, ou das paixões que delas emanam, o que faz modificar a relação com a atividade produtiva e os resultados que dela provêm.

Outro autor que trata do cotidiano que irá contribuir para a reflexão em torno do tema é Michel de Certeau (1994), especialmente no que diz respeito aos modos de proceder da criatividade cotidiana. Ele vai buscar em Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, a questão de jogos de poder, de forma a possibilitar a criação de uma rede de “vigilância”, que o autor considera necessária, mas que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. Para ele, esses modos de proceder a essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidiplina. E também reforça que as conquistas da sociedade possam se desenvolver como “micro resistências” ou manobras entre os desiguais. Heller e Certeau apontam caminhos diferentes de alcançar esses níveis de transformações, porém ambos nos ajudam a compreender que é possível combater uma suposta alienação promovida pelos meios dominantes a partir de movimentos de resistência.

Reforçando essa ideia, Martín-Barbero (2003), ao pesquisar os diferentes usos e apropriações populares, não encontra pura passividade e submissão, mas também resistência ao que venha a ser dominante, reconhecimento e negociação de sentidos. Ele aponta que nem todo consumo é sinal de aceitação e que as expressões populares são parte integrantes da cultura de massas, refletindo sobre questões de hegemonia. Podemos entender aí as resistências por aqueles que buscam a democratização das mídias para evitar ou impedir a hegemonia cultural

dos grandes meios, em prol de uma comunicação pública que de fato seja representativa para a população, buscando mecanismos para implementar políticas públicas para o setor.

4. O desejo, a necessidade e a importância de políticas públicas para a comunicação

Difícil pensar em políticas públicas para comunicação do mesmo jeito que para habitação, segurança alimentar, trabalho, saúde e outros direitos que parecem ser mais fáceis de serem percebidos pelo cidadão. Ao mesmo tempo, não tem como ignorar a importância e a necessidade de políticas públicas de comunicação para garantir justamente o direito inerente ao cidadão, previsto na Constituição Federal, o qual Ramos (2005) denomina ser de quarta geração – o autor leva em consideração de que os direitos civis são de primeira; os direitos políticos de segunda; os direitos sociais de terceira geração – no qual ele considera o direito à comunicação como um novo direito humano fundamental, mais adequado para amparar, nas sociedades da informação e da comunicação, as inesgotáveis expectativas de avanço crescente da democracia da igualdade em todo o mundo.

Porém, para fazer políticas sociais é necessário alinhar anseios e lutas que tenham legitimidade no seio da sociedade e por isso a importância de tratar a sociedade civil como elemento decisivo que possa contribuir para as conquistas da área. Nasce, então, no espaço público, a percepção dos atores sociais que reivindicam possibilidades de mudança. Para Frank e Fuentes (1989), uma das 10 teses dos Movimentos Sociais diz respeito a uma nova democracia civil. Passando pelo cenário em que a democracia era definida principalmente em termos de participação política e/ou econômica nos assuntos do Estado, há a tendência atual da sociedade civil de poder contribuir, de forma efetiva, para que ela possa reescrever regras institucionais e democráticas que a represente. Para esses autores “cresce o processo de democracia civil participatória e autônoma na sociedade civil. Além disso, os movimentos sociais participatórios e autogeradores de poder participam de maneira importante nesse processo de transformação social” (FRANK; FUENTES, 1989, p.48).

Dagnino (2004) afirma que o Brasil passa por um processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisões relacionados com a questão de políticas públicas, o que corrobora para a luta dos movimentos sociais. Já no contexto da

temática do chamado de “novos movimentos sociais”, Duriguetto e Montañó (2011) reforçam que o aperfeiçoamento da democracia e as novas dimensões da cidadania permitiriam pensar uma transformação da sociedade a partir da escolha e da tematização pública de questões que os diferentes sujeitos sociais acham relevantes para o bem-estar coletivo.

Para Gohn (2011), os movimentos sociais progressistas atuam segundo uma agenda emancipatória, realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas, além de trabalharem redes, onde atuam de forma a promover a inclusão. Com objetivo de projetar o sentimento de pertencimento social, os movimentos sociais trabalham sob a perspectiva da autonomia, algo que para a autora remete à:

Não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído; ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito que estão envolvidos; é ser flexível para incorporar os que ainda não participam, mas têm o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares, fazer política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. (GOHN, 2011, p.16-17)

Nesse sentido, pode-se pensar que autonomia de um movimento social é também a possibilidade de questionar o sistema conforme ele é colocado, o que no caso específico deste tema em análise diz respeito às regras inerentes ao espaço que os grupos ocupam o cenário da radiodifusão brasileira. Podemos entender que a comunicação é disputa de poder, podendo ser tratada, portanto, como conquistas políticas e fruto de movimentos de resistência na luta contra forças hegemônicas.

No âmbito da emergência do poder das esquerdas na América Latina e da questão da hegemonia, a partir da constatação de que o continente vem se transformando num laboratório privilegiado das experiências neoliberais no mundo e a esquerda se reinventando com o símbolo de resistência, Sader (2007) reforça que o sistema, para se perpetuar, necessita de um triplo apoio das camadas privilegiadas economicamente. O autor aponta ainda que a mídia, ao lado do dinheiro e das armas, se constitui como um dos três eixos dominantes do mundo de hoje.

A questão da mídia, no Brasil, tem o *déficit* social por não ter conseguido avançar no que diz respeito à regulamentação do setor, contrapondo outros países da América Latina, como Argentina, Uruguai e Equador, que tomaram a iniciativa de discutir o tema com ampla

participação da sociedade civil. Sader alerta também que os partidos de esquerda que assumiram governos não romperam nem com os modelos neoliberais, tampouco com seus valores. “Não demonstraram firmeza ideológica para pôr em prática políticas com valores distintos e que discordem dos que norteiam o ideário neoliberal” (SADER, 2007, p.23)

Pinto (2012) complementa essa ideia pontuando que a sociedade civil mobilizada e que ocupou os espaços públicos durante o período de pressão contra os governos não se mostrou autônoma para manter-se como força após a redemocratização. Fato é que a luta pela democratização existe mesmo antes da Assembleia Constituinte, que buscou sempre tratar a questão para promover maior diversidade de vozes e identidades no cenário brasileiro de comunicação.

5. A ação de movimentos sociais em prol da democratização dos meios no Brasil

Um das principais oportunidades que os movimentos sociais tiveram durante o governo progressista (entre 2002 e 2016) foi a realização da I Conferência Nacional de Comunicação (Confecom), em 2009, a única desse gênero no Brasil. De acordo com Demarchi e Kerbauy (2018), com a Confecom existia um quadro propício ao debate, com espaços de diálogo dentro do Governo Federal, realidade que se estendeu até 2015. Porém, nos últimos anos de governo progressista no país, houve claro retrocesso das discussões de políticas públicas no setor, premeditando o desmonte da comunicação pública. A respeito disso, os autores apontam que:

Naquele período, a principal pauta dos grupos em defesa da democratização dos meios de comunicação era o estabelecimento de um novo marco regulatório para a mídia, ou seja, a atualização regulatória das leis do campo da radiodifusão. Havia um maior conjunto de atividades do movimento social em torno de demandas pela atualização legal. (DEMARCHI; KERBAUY: 2018, p.87)

Houve essa janela aberta para a possibilidade de debater o sistema brasileiro de comunicação, criando perspectivas de implementar uma possível política pública para o setor, que fosse democrática e inclusiva, contrapondo-se ao cenário que até então se mostrava, de predominância do setor privado sobre os demais. Para Bolaño e Brittos (2008), a concepção de uma TV pública no Brasil trazia consigo características herdadas desde o regime militar, advindas do sistema público estatal de televisão educativa – que compreendia emissoras ligadas às redes estaduais, além das universidades – favorecendo o sistema comercial privado e a

concentração dos meios na mão de um grupo reduzido e com alto poder de concentração do espaço midiático nacional. Discutir políticas públicas para essa área era um grande anseio dos grupos que pleiteavam uma lei de meios mais autônoma, que pudesse contrapor à influência do mercado e do governo.

Há articulação de movimentos sociais em todo o território nacional, por meio de eventos, mobilizações, instrumentalização, produção de pesquisa e outras atividades em prol do objetivo comum que é promover a democratização da comunicação. Exemplo disso é o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), um coletivo ativista que se identifica como movimento social e que nasceu nos anos 80, organizado em quase todo o país, atualmente composto por 20 comitês regionais, que vem atuando desde as discussões da Assembleia Constituinte. Os esforços para a democratização da comunicação tiveram início naquela época, e o movimento, no decorrer dos anos, teve *status* de associação civil até alcançar a atual estrutura, a partir de 1995.

Ao longo do tempo, o FNDC passou a desempenhar importante atuação frente a momentos políticos do país, trabalhando entre campanhas e temáticas relacionadas à área de comunicação. Na época da realização da Confecom, em 2009, o FNDC lançou, em parceria com demais entidades de movimentos sociais, a Plataforma para o Marco Regulatório das Comunicações, propondo uma articulação entre a sociedade civil organizada e o Estado, na busca de proporcionar condições para tratar o tema diante do Estado e do setor privado. Em documento emitido pela entidade com o título “Propostas para a Confecom”, constava a revisão dos conceitos dos sistemas de comunicação privado, público e estatal, na qual via esta como uma medida vital para viabilizar a participação pública em todas as instâncias, guardadas as suas especificidades.

O FNDC, dentro da proposta de reestruturação do sistema de comunicação no Brasil, à época levava em consideração a necessidade de um novo marco regulatório para as comunicações, com a participação de movimentos sociais na discussão e implementação de um novo modelo:

O Fórum considera que essa medida reclama a elaboração de um Plano Nacional de Diretrizes e Metas, bem como o enquadramento das telecomunicações em uma ampla política de comunicações. Esse Plano deve contemplar o conceito de controle público. Tal controle deve ser exercido em três níveis: adoção de um marco regulatório; implantação de uma rede de

Artigos Completos

mecanismos de controle; e articulação de uma rede de movimentos sociais capacitados para compreender a comunicação contemporânea, opinando e formulando sobre o seu processo. O novo Marco Regulatório para as Comunicações no país deverá ser construído dentro da ideia de controle público, a partir dos interesses da maioria da sociedade e com base na articulação das leis, regras e estatutos. O FNDC reivindica que este Marco Regulatório leve efetivamente à regulação da mídia, e contenha, também, mecanismos de controle, pela sociedade, do seu conteúdo e da extrapolação de audiência que facilita a existência dos oligopólios da comunicação que desrespeitam a pluralidade e diversidade cultural. (Disponível em: <http://www.fndc.org.br/documentos/conferencia-nacional-de-comunicacao/>)

O documento que reivindica o Novo Marco Regulatório foi assinado em 2009 pela Coordenação Executiva do FNDC, que integrava naquele momento, entre outras entidades, a Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária (Abraco) e a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj). Nesse mesmo documento, enviado aos responsáveis da Confecom, o FNDC reafirmava “a busca de mobilização social em favor de teses que signifiquem um avanço na formulação de políticas públicas de comunicação marcadas pelo interesse social”.

O regimento interno para a 1ª Confecom, com o tema “Comunicação: meios para construção de direitos e de cidadania na era digital” apresentava a Conferência como um instrumento de contribuição, tendo como objetivo geral a formulação de propostas orientadoras de uma Política Nacional de Comunicação. De acordo com o documento, a Conferência visava a promover o debate amplo, democrático e plural com a sociedade brasileira, garantindo-se a participação social em todas as suas etapas. Para isso, foi definida a participação de 1539 delegados, entre os eleitos em seus estados de origem, compondo um conjunto que representava a sociedade civil (40%), os escolhidos dentre os representantes da sociedade civil empresarial (40%) e os representantes do poder público (20%).

Ao final da realização da Confecom, foi gerado o documento intitulado Caderno de Propostas Aprovadas que contemplava vários tópicos debatidos durante a Conferência com a participação dos setores envolvidos. Naquela ocasião foram formados 14 Grupos de Trabalho entre os participantes, que deliberaram várias propostas em assembleia, dentre elas a que determina o texto abaixo:

Criação de Conselhos de Comunicação nos âmbitos federal, estaduais e municipais de caráter paritário com membros eleitos e estrutura de funcionamento para que possa acompanhar a execução das políticas públicas, que garantam o exercício pleno do direito humano à comunicação. Entre suas atribuições, devem constar a regulação de conteúdo, políticas de concessões,

mecanismos de distribuição, entre outras. (Disponível em: <http://www.fndc.org.br/documentos/conferencia-nacional-de-comunicacao/>)

Porém, as discussões após o evento não avançaram conforme os movimentos sociais desejavam. Demarchi e Kerbauy (2018) avaliam que a discussão pública em torno da democratização da mídia ficou restrita a ações da sociedade civil e a encontros dos movimentos sociais, mas teve os canais de diálogo reduzidos junto ao Governo Federal, principalmente após assumir o novo governo, de tendência neoliberal, a partir de 2016.

6. Possíveis conclusões de um tema ainda inconclusivo

As lutas e batalhas para a democratização dos meios, em busca de um conceito pleno de comunicação pública, ainda devem gerar futuras discussões e entendimentos com todas as partes, que são urgentes e necessários para os setores envolvidos. Porém, a participação dos movimentos sociais nesse contexto é imprescindível para promover o questionamento de mudanças em um cenário de regulamentação que ainda não tem prazo ou perspectiva concreta para acontecer.

Há modelos de comunicação pública que são mundialmente conhecidos, como é o caso da Inglaterra, além de outros que são incipientes em países da América Latina, como nos casos da Argentina, do Uruguai e do Equador. No Brasil, a experiência até então segue privilegiando a face perversa do capitalismo, com as decisões a respeito de concessões públicas na área de radiodifusão de responsabilidade do Congresso Nacional, muitas vezes atuando em jogo onde há disputa de interesses. Por outro lado, há a fragilidade do meio público, especialmente em boa parte dos países da América Latina, da confusão que é gerada entre o que é público e o que é estatal.

Se com toda a pressão dos movimentos sociais que buscam alternativas como a comunicação comunitária e tentam promover debates para a promoção de uma comunicação mais participativa e cidadã ainda há ameaças de interesses que atuam para o monopólio da mídia, a não participação e o engajamento desses movimentos sociais tenderia, sem dúvida, a representar um grande prejuízo para a democracia do país.

Somente com a percepção de que o tema é urgente e que deve ser tratado com o devido valor que merece é que o Brasil poderá, enfim, garantir um universo comunicacional que possa representar toda a diversidade e as múltiplas vozes que fazem este país ser tão plural. Esse é um

tema que ainda exige muito debate e conscientização por parte de toda a sociedade civil para que a comunicação pública de fato aconteça.

7. Referências bibliográficas

BOLAÑO, Cesar.; BRITTOS, Valério Cruz. TV pública, políticas de comunicação e democratização: movimentos conjunturais e mudança estrutural. **Revista Eptic**, São Cristóvão, SE, v. 10, n. 3, 2008. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/199>. Acesso em: 09 ago. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

BUCCI, Eugênio. É possível fazer televisão no Brasil. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 88, p. 5-18, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a01.pdf>.

Acesso em: 01 ago. 2018 (Artigo em Periódico Digital)

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

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. (Obra completa)

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população**

brasileira. Brasília: Secom, 2016. Disponível em:

<http://http://pesquisademidia.gov.br/#/Geral>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CABRAL, Adilson e CARVALHO, Aline. **Da "Alterglobalização" à "Indignação": reconstruindo as redes sociais no início do Século XXI**. In:

http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2013/01/86_Revista_Dialogos_Da_alterglobalizacao_a_indignacao_reconstruindo_as_redes_sociais.pdf (Artigo em Periódico Digital)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. (Obra completa)

DAGNINO, Evelina (2004) “¿Sociedad civil, participación e ciudadanía: de que estamos falando?” In MATO, Daniel (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Univ. Central de Venezuela (p. 95-110).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf> (Artigo em Periódico Digital)

DEMARCHI, Carlos Henrique e KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A democratização da mídia no Brasil pós-Confecom (2010-2017): proposta de um estudo de caso. **Revista Mídia e Cotidiano. Comunicação popular, comunitária e cidadã: luta e resistência no atual cenário político neoliberal e conservador**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, pag. 82-92. 2018 (Artigo em Periódico Digital)

DUARTE, Jorge (Org.) **Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, 2012. (Obra completa)

DURIGUETTO, M. L., MONTAÑO, C. Os chamados Novos Movimentos Sociais – NMS. In: **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 2ª ed. (Capítulo de Livro)

FRANKL, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. In: **Lua Nova**, n.17. São Paulo, jun., 1989. (Artigo em Periódico Digital)

GOHN, Maria da Glória (Org.) Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: **Movimentos sociais no início do século XIX: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Capítulo de Livro)

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito humano à comunicação: pela democratização da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2013. (Obra completa)

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Obra completa)

LIMA, Venício Artur de. **Regulação das comunicações: história, poder e direitos**. São Paulo: Paulus, 2001. (Obra completa)

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. (Obra completa)

_____. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** São Paulo: Loyola, 2004. (Obra completa)

MATOS, Heloísa. Comunicação pública, esfera pública e capital social. In: DUARTE, Jorge (Org.). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. (Capítulo de Livro)

MORAES, Denis de. **Vozes abertas da América Latina: estado, políticas públicas e democratização da comunicação.** Rio de Janeiro: Mauad, 2011. (Obra completa)

_____. **Crítica da mídia & hegemonia cultural.** Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

PERUZZO, Cícilia M. Krohling. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Lumina**, UFJF, Juiz de Fora, vol. 1, 2007. (Artigo em Periódico Digital)

PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais 2011: estamos frente a uma nova forma de fazer política? In GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. (orgs.). **Movimentos sociais na era global.** Petrópolis: Vozes, 2012. (Capítulo de Livro)

FÓRUM NACIONAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO. **Propostas para a Confecom.** Disponível em: <http://www.fndc.org.br/documentos/conferencia-nacional-de-comunicacao> Acesso em: 25 jul. 2018.

RAMOS, M. C. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. In MARQUES DE

MELO, J.; SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação.** São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005. (Capítulo de Livro)

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

SADER, E. Crise hegemônica na América Latina. In Rev. **Em Pauta**, UERJ, Rio de Janeiro, vol. 19, 2007, p.15-25. (Artigo em Periódico Digital)

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Obra completa)

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Obra completa)

Corpo e Presença: experiências dentro e fora da sala de aula

Cuerpo y Presencia: experiencias dentro y fuera del aula

Body and Presence: experiences inside and outside the classroom

Me. Rosane Tesch de Oliveira³¹²

Resumo

Em novembro de 2016, a professora Lúcia promoveu, em uma turma de Educação Infantil, uma exposição e uma apresentação de dança intituladas *Ubuntu!* e as atividades foram observadas e filmadas para análise, considerando as pesquisas com os cotidianos. Durante a análise, as intersecções entre o aqui e agora, o tempo real e o tempo virtual se apresentaram para além de qualquer configuração pré-concebida ou planejamento que pudesse prever uma *experienciação*. São os resultados dessa experiência estética, que toca o sujeito na pausa, na interrupção, no perigo e no estranhamento que movem esse texto em que são produzidos apontamentos sobre experiências que envolvem *corpo e presença* dentro e fora da sala de aula.

Palavras-Chave: Corpo; Educação; Experiência.

Resumen

En noviembre de 2016, la profesora Lúcia promovió una exposición y una presentación de danza titulada *Ubuntu!* en una clase de Educación Infantil y las actividades fueron observadas y filmadas para análisis, considerando las investigaciones con los cotidianos. Las intersecciones entre el aquí y ahora, el tiempo real y el tiempo virtual se presentaron más allá de cualquier configuración preconcebida o planificación que pudiera predecir una experiencia. Los resultados de esta experiencia estética, que toca al sujeto en la pausa, en la interrupción, en el peligro y en el extrañamiento mueven este texto en que se producen apuntes sobre experiencias con cuerpo y presencia dentro y fuera del aula.

Palabras claves: Cuerpo; Educación; Experiencia.

Abstract

In November 2016, teacher Lúcia promoted, in a class of Childhood Education, an exhibition and a dance presentation entitled *Ubuntu!* and the activities were observed and filmed for analysis, considering the researches *with* daily life. During the analysis, the intersections between the here and now, the real time and the virtual time presented themselves beyond any preconceived configuration or planning that could foresee an experience. It is the results of this aesthetic experience that touches the subject in the pause, interruption, danger and strangeness that move this text in which notes are produced about experiences involving body and presence inside and outside the classroom.

Keywords: Body; Education; Experience.

³¹² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ; Bolsista do Programa Anual de Bolsas de Mestrado e Doutorado para Professores da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro; RJ, Brasil; rosanetes@gmail.com.

1. Introdução: pesquisando com os cotidianos

A cultura se julga pelas operações e não pela posse dos produtos. Na arte, entender um quadro é reconhecer os gestos que lhe deram origem, a “pincelada”, o “pincel”, a “paleta” do “pintor”. (Certeau; Giard; Mayol, 2013)

O presente artigo tem como principal objetivo produzir apontamentos sobre experiências que envolvem corpo e presença dentro-fora da sala de aula de uma turma de Educação Infantil em uma unidade escolar pública da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, Brasil, considerando as pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2003) como referencial teórico e epistemológico. O cotidiano, longe da simplicidade que as expressões banalidade e rotina sugerem, é complexo e surpreendente, desestabilizador e motivador, sujeito a raios e trovões, e, claro, a momentos únicos que a sensibilidade e a sutileza podem tornar visíveis. Sendo assim, com o intuito de conquistar esses momentos que vão além da visibilidade prescrita em uma ciência moderna que delimita e dicotomiza corpo e mente, razão e emoção, sujeitos e objetos, espaços e tempos científicos, no presente estudo compartilham-se as intenções de realizar os *movimentos* que caracterizam os “processos necessários para o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos” (ALVES, 2003, p. 3).

No primeiro movimento, *sentimento de mundo*, Alves (2003) nos propõe ir além do que foi aprendido com estas “particularidades e abstrações da modernidade”, que colocam a visão como sentido privilegiado, e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (p. 3). O que a mim parece ratificar nossa intenção de manter o rigor científico sem, contudo, deixar de buscar todas as camadas de histórias que se inscrevem umas sobre as outras nas tramas tecidas nos/dos/com os cotidianos. No segundo, é necessário *virar de ponta cabeça* para que possamos, também, ir além de limites impostos pela prescrição com o apoio de um conjunto de “teorias, categorias, conceitos e noções” (ALVES, 2003, p. 3), que podem nos manter presos ao lugar das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade; trata-se de *aprenderensinar* também com as práticas e não só com as teorias. O terceiro movimento, *beber em todas as fontes*, traz como proposta, a utilização de fontes variadas, incluindo a produção de “praticantes” dos cotidianos (CERTEAU, 1998, p. 45) em toda sua diversidade,

heterogeneidade e diferenças, bem como *saberesfazeres* e modos de conhecer produzidos em múltiplos contextos. O quarto, como o próprio título poetisa, é preciso *narrar a vida e literaturizar a ciência* para trazer à ciência não apenas a ficção, mas buscar na literatura, a base de uma escrita científica capaz de fazer ver/ouvir/sentir/tocar pessoas várias, o que uma escrita pretensamente neutra, imparcial e isenta não seria capaz de traduzir, e que estão por aí, vivas, soltas, livres, fragmentadas, visibilizadas por uns e invisibilizadas por outros, até porque uma pessoa não ser vista por uma determinada perspectiva não significa necessariamente não ser vista. Para finalizar, o quinto movimento, incluído posteriormente por Alves (2003), advém da percepção de que faltava trabalhar os sentimentos de mundo das pessoas *praticantes* desses cotidianos e não apenas de quem estava mergulhando nos cotidianos com a pesquisa. Para tanto, o movimento foi chamado *Ecce Femina*, “mais apropriado aos cotidianos de nossas escolas” (ALVES, 2003, p. 6), nesse caso uma referência à frequência maciça de mulheres atuando na Educação Básica, mas que traz em sua compreensão o respeito ao sentimento de todas as pessoas *praticantes* dos cotidianos.

2. Experiência estética e cotidianos

A aula que aqui nos serve como dispositivo aconteceu em novembro de 2016. Na ocasião, as propostas pedagógicas envolviam a realização de uma exposição de artes com várias atividades desenvolvidas pelas crianças, ao longo de vários meses, e uma apresentação de dança e música para as outras turmas e para pessoas responsáveis pelas crianças da própria turma. As análises permitiram apontar, por exemplo, intersecções entre o aqui e agora, o tempo real e o tempo virtual com os cotidianos, que se apresentam para além de qualquer configuração pré-concebida ou planejamento que preveja uma experiência anterior à própria experiência, que aqui é entendida como aquilo que nos toca, que nos passa, que nos atravessa, e que depende de tempo (LARROSA, 2002). A falta de tempo, relacionada com a pressa, a correria, a velocidade com que precisamos nos mover e mover o que está em nosso entorno, quando não somos movidos por ele, impede que percebamos um processo durável que possibilite a estabilização

de uma memória, pois um acontecimento é imediatamente substituído por outro. Como podemos, então, nos deslocar em espaços-tempos aparentemente fixos em que por vezes pensamos nos encontrar? Que experiências nos tocam, nos movem ou comovem, cotidianamente?

Dewey (2010), em 1934, trouxe para a arte e para a educação uma nova forma de pensar experiência. Aproximando experiência estética e cotidianos, o autor dizia que “fazemos experiência o tempo todo” e que “a experiência é a base de nossa relação com o mundo, com a vida” (p. 41). Em sua concepção, a “aquisição” de conhecimento se dá pela experiência, a partir das necessidades e interesses das pessoas e o que a definiria seriam os episódios e situações capazes de integrar a dispersão própria dos cotidianos. Essa integração produziria “uma experiência”, e essa experiência singular só poderia ser constatada após seu final, já que as experiências cotidianas se dão em passagens, movimentos, fluxos contínuos. Para ele, a experiência ultrapassaria os domínios da arte, podendo dar-se em qualquer instância da vida cotidiana, e os cotidianos escolares não seriam entendidos como lugares de preparação para a vida por serem eles mesmos a própria vida. A estética estaria, assim, presente em qualquer experiência que se desenvolve integrando o sensível e o inteligível. Na educação, “ainda que o pragmatismo de Dewey não nos pareça suficiente para dar conta das multiplicidades e da possível fragmentação das experiências estéticas contemporâneas”, como alerta Carvalho (2014, p. 2962), a experiência seria a propulsora do aprendizado e a experiência anterior sempre usada a fim de sugerir propósitos e métodos para se produzirem experiências novas, podendo surtir os efeitos esperados ou não.

Em Gumbrecht (2010, p. 22), embora sua ideia de cotidiano esteja mais centrada “nos fluxos cognitivos habituais e nas coisas automatizadas”, conforme advertiu Soares em uma conversa (OLIVEIRA, 2017), experiência estética e cotidianos também são aproximados e a chave para a “definição” está na “presença” e no “estranhamento” (GUMBRECHT, 2010, p. 22) ao que nos é familiar. O autor sugere, questionando a tese da universalidade da interpretação, que “concebamos a experiência estética como uma oscilação (às vezes uma interferência) entre efeitos de presença e efeitos de sentido”, e afirma que a expressão “produção de presença” sublinha o efeito de tangibilidade que surge com as materialidades de comunicação e é, também, um efeito em movimento permanente (p. 38). Importante ressaltar

que a “presença”, ao mexer com o corpo e os sentidos, foi relegada, pela ciência moderna, em seu lugar de pensar abstrato, racional, em que o corpo se caracteriza como objeto de estudo e a mente como objeto de reflexão teórica. Isso quer dizer que muito interessa pensarmos não só como somos afetados e podemos afetar, “verbalmente”, os *espaçostempos* “ditos” habituais, já sabidos, já vividos com todos os sentidos possíveis, mas/e, também, como a prática docente *dentrofora* da instituição escolar pode mobilizar afetos, “substantivamente”, de forma plural e a partir de interesses e prazeres que podem ser reescritos continuamente, sobretudo com aportes críticos *pensadospraticados* desde os “conjuntos de imposições estimuladores da invenção, regulamentações para facilitar as improvisações” (CERTEAU, 1998, p. 50). Ao aproximar experiência estética, cotidianos e educação, buscamos em Gumbrecht (2010, p. 125) sua convicção de que “o campo da experiência estética deve ser muito mais amplo do que o conceito de experiência estética consegue abranger”. Para pensarmos sobre a necessidade de estranhar o que nos parece familiar, Renato J. de Oliveira (2010) traz uma importante reflexão:

[...] ao estimular o debate e a problematização acerca de normas, hábitos e formas de conduta, o professor contribui para que o aluno reflita sobre o que pode ser considerado ético ou não ético e não apenas repita o que é dito por outros. Um exemplo simples diz respeito ao conhecido enunciado “fazer ao outro o que desejarias que ele fizesse para contigo” (regra de ouro). A princípio pode parecer apenas um enunciado genérico semelhante ao “ama ao próximo como a ti mesmo”. Entretanto, se for problematizado, isto é, acompanhado por questões como “quais seriam os interesses do outro?” ou “de que modo o outro pode se interessar pelos nossos interesses?”, abre-se a perspectiva do debate. As diferenças, então, poderão ser negociadas, as hierarquias de valores confrontadas, os juízos e as ações revistos (p. 132).

Ainda sobre experiência e cotidianos, Larrosa (2002, p. 19) diz que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” e complementa dizendo que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” Para esclarecer, Larrosa faz algumas colocações. A primeira é que vivemos cercados pelo excesso de informações e que devemos separar experiência de informação, já que esta impossibilita experienciar o que nos levaria ao saber (sabedoria). A segunda é que estamos sempre prontos a opinar a partir do que nos informamos, sem um profundo e necessário (re)conhecimento de fato, ou seja, a “obsessão” e o “imperativo” de se ter uma opinião nos privam das possibilidades de experiência. E mais: opinar quase sempre nos coloca em uma posição dicotômica que apenas nos permite escolher entre ser contra e ser a favor. A terceira

está relacionada ao tempo ou a “falta de”. A pressa, a correria, a velocidade com que precisamos nos mover e mover o que está em nosso entorno, quando não somos movidos por ele, impedem que percebamos um tempo “durável”, que possibilite a “estabilização” de uma memória, pois um “acontecimento” é imediatamente substituído por “outro”. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. E a quarta está no excesso de trabalho, já que “o sujeito moderno, além de ser informado, opinar, estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha e que pretende conformar o mundo segundo seu saber, poder e vontade” (p. 24). Como fazer, então, se as experiências são produtoras de memórias, sejam elas alegres, emocionantes ou tristes? E se o autor diz que a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência?

É aqui que paramos. Não para dizer o quanto parece impossível “experienciar” em meio aos fluxos contínuos cotidianos, mas para “investir” naquilo que nos parece impossível quando imersos nos *espaçotempos* que “habitamos” temporariamente. É aqui que a experiência estética de Gumbrecht (2010) toca o sujeito da experiência de Larrosa: na pausa, na interrupção, no perigo, no estranhamento. “O sujeito da experiência se define não apenas por sua atividade, mas também por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 19), que se dá em meio à “experienciação” (GENDLIN, 1997, p. 240) cotidiana que transforma e possibilita um *fazersaber* que vai além de prescrições; um *fazersaber* que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002).

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Se, em princípio, Gumbrecht (2010) nos acena com a ideia de cotidiano repetitivo, de automatização e não de lugar de lutas e enfrentamentos (CERTÉAU; GIARD; MAYOL, 2013), recorreremos a Gendlin (1997) para propor uma forma de *pensarsentir* os estranhamentos, os

choques, as rupturas, como inseparáveis dos cotidianos. Para se referir ao caráter processual da experiência, o autor utiliza o conceito de “experienciação” (p. 240) (tradução de alguns autores para a língua portuguesa); um processo de sentimento vivido, corpórea e concretamente, fluxo experiencial que move e que alimenta a vida subjetiva em cada um de nós. Suspiros, lágrimas, alterações de voz, movimentos corporais, são algumas das reações que podem nos fazer perceber uma alteração na perspectiva que temos de nossas experiências e que podem se desdobrar em novas percepções ou apenas provocar uma sensação de relaxamento/tensão momentânea. “Experienciação”, portanto, não significa algo acabado, mas uma potência capaz de adquirir qualquer forma e que se dá, continuamente, sempre no presente imediato, no “aqui e agora” cotidianos.

3. Ubuntu! Sou quem sou porque somos todos nós

(...) Lá (África) eles têm uma filosofia que chamam de Ubuntu, que é “sou quem sou porque somos todos nós”. E aí eu li, e vi o vídeo no YouTube. (...) Um homem (antropólogo) resolveu comprar muitas balas e doces e combinou com as crianças da tribo que ele, então, ia fazer uma brincadeira. Botou as balas e os doces no balaio, longe deles, e falou: - é uma corrida, quem chegar primeiro vai comer todas as balas, pode pegar todas as balas, o balaio de doces. Na hora em que ele deu a largada, todas as crianças deram as mãos e correram juntas pra pegar essas balas, e eu sempre me emociono quando... É por causa dessa emoção que eu contei essa história aqui (...). - Ubuntu, tio! Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras iriam ficar tristes? Disse uma das crianças olhando para o antropólogo.

Essa história foi contada oralmente por Lúcia, docente da turma de Educação Infantil aqui evidenciada. Em uma de nossas conversas, Lúcia disse que enveredou por suas pesquisas sabendo que, desde pequena, o Outro despertava muito interesse, “queria saber como era estar no seu lugar”. Então, para chegar até aquele momento, primeiro foi buscar livros que traziam contos africanos e depois realizou pesquisas na internet sobre a cultura africana e levou as imagens para a turma.



*Figura 4 – Exposição na Tela da TV
Fonte: Autora*

Era uma tarde de primavera e o sol não esquentava com muita intensidade quando ouvi aquelas batidas fortes de atabaque que rompiam com as paredes da sala de Lúcia, ecoando pelos corredores e pelas salas da unidade escolar. Senti um arrepio. Mas, não só eu. Todas as pessoas que foram tocadas por aquele som, seja de que forma isso tenha ocorrido, voltaram sua atenção para saber do que se tratava. Era um pequeno ensaio com as crianças que não ficaria mais restrito ao espaço da sala de aula, pois aquele tambor com sonoridade grave e alta já havia nos levado para outros espaços-tempos. Lara, com sua turma, sem nenhuma combinação prévia, foi a primeira a seguir o som que aguçara sua curiosidade.

Alguns dias antes, Lúcia havia me pedido para converter, em MP3, um vídeo encontrado no YouTube. Podemos usar o amplificador e colocá-lo em funcionamento no dia da apresentação para ajudar na propagação do som, já que o ambiente fica muito ruidoso quando juntamos as crianças, os responsáveis e a equipe em lugares mais fechados, sugeri. Mas, não era só por isso, havia em Lúcia a intenção de não deixar que a sobreposição das imagens, virtual (exibição do vídeo com o grupo Mwamba Rock Choir) e física (crianças caracterizadas com panos africanos, cantando e dançando), produzisse efeitos de comparações antes do término da apresentação. ‘Kanga’, no Kênia, ‘pagne’, no Congo e no Senegal, ou ‘capulanas’, em Moçambique, por exemplo, os panos africanos produziram, naquele momento, além da própria simbologia, efeitos de cores e amplos movimentos corporais. Ao me entregar a cópia do vídeo, Lúcia comentou sobre uma pequena preocupação com a música já que não gostaria de incitar discussões sobre questões religiosas e a mesma trazia o refrão “halellujah/ eh/ halellujah” ao som do atabaque e outros instrumentos de igual força rítmica e melódica. Concordamos que

essas possíveis discussões deveriam ficar a cargo das pessoas que sentissem necessidade de se colocar, mas que não deveríamos deixar de compartilhar algo que as pesquisas trouxeram com tamanho vigor. E assim foi feito. Assisti ao vídeo e fiz a conversão, logo percebendo a potência daquela música e daquelas imagens.

Já havia assistido a apresentação algumas vezes, depois de ajudar a colocar as crianças de outras turmas na sala e filmar cada exibição. Cada pessoa reagia de uma forma diferente aos sons, aos movimentos, às imagens que a envolvia. Se o primeiro grupo de crianças permaneceu sentado, os que vinham a seguir já não se continham e queriam dançar junto. Uma das turmas pulou, dançou e tentou cantar, exceto Malu, que olhava e permanecia quase imóvel recostada em uma cadeira próxima à porta. A mãe de Malu dizia para ela não dançar, que dança não era coisa de Deus. Em meio à euforia, entusiasmo e agitação do momento, não pudemos perceber o que havia acontecido com Malu, apenas quando revimos um dos diversos vídeos gravados por celulares que eram sacados quase ao mesmo tempo por quem assistia as apresentações é que foi possível observar que a pequena Malu seguia à risca o que sua mãe dizia sobre dançar.



*Figura 5 – Apresentação de dança
Fonte: Autora*

As crianças sorriam, pulavam e continuavam tentando cantar e dançar enquanto retornavam para a sala. Demorei um pouco com algumas delas. Deixei o grupo e voltei para filmar a apresentação programada para as pessoas convidadas. Havia começado. A sala estava enchendo e o jeito era capturar as imagens sem atrapalhar a narração de Lúcia. Falando ao microfone do amplificador de voz, enquanto imagens que remetiam à África e às atividades desenvolvidas pelas crianças rodavam na tela da TV presa na parede ao fundo da sala, Lúcia

narrava todo o processo de criação e produção vivido naquele período. Eu olhava pela tela do celular e observava que a maioria das pessoas também filmava com o celular (será que estariam prestando atenção? Será que ouviam o que Lúcia estava dizendo? E que ela estava emocionada?). Foi quando uma mãe chegou correndo e parou na porta, tentando uma brecha para entrar. – Acabei de ver o vídeo do meu filho dançando no *Face*, falou, quase gritando. Desci correndo, não podia perder. Nem sei quem postou lá. Ainda bem que eu vi. E cheguei a tempo. Ubuntu! Pensei.



Figura 6 – Crianças sentadas
Fonte: Lúcia

4. Corpos e práticas de uma “singularidade plural”: concluindo...

Cada cultura prolifera em suas margens. Produzem-se irrupções, que designamos como “criações” relativamente a estagnações. Bolhas saltando no pântano, milhares de sóis explodindo e se apagando na superfície da sociedade. No imaginário oficial, elas figuram como exceções ou marginalismos. Uma ideologia de proprietários isola o “autor”, o “criador” ou a “obra”. Na realidade, a criação é uma proliferação disseminada. Ela germina. Uma festa multiforme infiltra-se por toda parte, [...] A criação é perecível. Ela passa, pois é ato. [...] é essencialmente relativa a uma coletividade. [...] é criador o gesto que permite a um grupo inventar-se. (CERTEAU, 2012, p. 242).

Certeau (2012) chama para “ver” que os cotidianos estão “semeados de maravilhas, espuma tão fascinante, nos ritmos prolongados da língua e da história, quanto a dos escritores ou dos artistas” (p. 245). Criar é coproduzir o/no presente, tomando espaços privilegiados, utilizando instrumentos que se encontram disponíveis ou são garimpados com destreza, dedicação ou sorte. Não há divisões entre quem produz e quem cria. Há ações, transformações,

movimentos. Ter criatividade é reempregar e associar materiais heterogêneos. É “fazer algo com alguma coisa” e “fazer algo com alguém”.

Para falar sobre cultura e como ela é praticada nos cotidianos, Certeau, Giard e Mayol (2013) falam de três prioridades que “se impõem”: a oralidade, a operatividade e o ordinário, ou os atos da vida cotidiana. Como ressaltam os autores, essas prioridades nunca deixaram de existir; apenas foram invisibilizadas e/ou deixadas de lado nos discursos gerados na academia idealizada pelo projeto de modernidade, mas, “assim como a sexualidade reprimida pela moral burguesa retornava nos sonhos de pacientes de Freud, essas funções da socialidade humana retornam sob o manto da ‘cultura popular’, no nosso espaço social e cultural” (p. 335-336). Quanto aos aspectos das operações, seriam divididos em três: estético, polêmico e ético. Aos aspectos prefiro chamar dimensões, relacionando-as às práticas cotidianas como fazem os autores. É na dimensão estética, aqui atrelada às experiências com os cotidianos, que “abre-se um espaço próprio numa ordem imposta, exatamente como faz o gesto poético que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 336).

Apesar de ter assistido, ter convertido e saber da potência do vídeo que inspirou a apresentação da turma, não imaginava a dimensão que tomaria a sua execução. Sem que nada tivesse sido combinado antes, parte das pessoas que estavam atuando naquele horário começou a se dirigir para a sala da professora Lúcia. E, foi assim que não uma, mas cinco apresentações foram acontecendo, em sequência, à medida que uma turma saía outra entrava. Somente quem vivencia os cotidianos da Educação Infantil compreende o que significa desviar-se da “rotina” imposta por determinações de horários para refeições, sono, atividades dirigidas ou quaisquer outras atividades programadas. Embora os cotidianos, ou a chamada rotina, sejam repletos de imprevistos, cada deslocamento precisa ser apropriado e transformado em um novo arranjo, uma nova organização, que não pode prescindir das orientações institucionais, mas também não pode desdenhar o aqui e agora que nos move. Berger e Luckmann (2004) escrevem, em seu “Tratado de Sociologia do Conhecimento”, que a realidade da vida cotidiana ou o que nos parece real está organizado no “aqui” do corpo e no “agora” do tempo presente (p. 39). Assim, experimentamos a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância *espaçotemporal*, sendo a mais próxima e acessível a “manipulação corporal”. Em *Ubuntu!*

Imagens e sons de outros lugares, distantes, eram vivenciados no *espaçotempo* escolar sem que se precisasse buscar um sentido para isso. O sentido é o ato interpretativo diante de determinado objeto enquanto a presença é a dimensão perceptiva, que diz respeito às emoções ou a tudo o que ultrapassa o sentido. Essa presença, tangível, apesar de efêmera, é palpável, concreta e produz impacto sobre o corpo e os sentidos, ressaltando aquilo que não é acessível por meio da interpretação (GUMBRECHT, 2010).

4. Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez. 2003.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles de Paula; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Victa de. Experiência e cotidiano na arte contemporânea. *23º Encontro Nacional da ANPAP*, “Ecossistemas Artísticos”. Belo Horizonte, 15 a 19 de setembro de 2014, p. 2957-2970. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/simposios/simposio08/Victa%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. 7 ed., Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

GELEDÉS. *Panos africanos: tradição reinventada*. Postado em 13/01/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/panos-africanos-tradicao-reinventada/#gs.vC0=htY>. Acesso em: 02 Mai 2017.

Artigos Completos

GENDLIN, Eugene T. *A experiência e a criação do significado: uma abordagem filosófica e psicológica da subjetividade*. Illinois: Universidade do Noroeste, 1997.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, Jan-Abr, 2002, p. 20-28.

OLIVEIRA, Rosane T. *Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil como dispositivos para autoformação e formação docente continuada*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação. 2017.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A Comunicação Praticada com o Cotidiano da Escola: currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória, ES: EspaçoLivros, 2009.

Perspectivas do trabalho criativo entre artesãs e designers no Maranhão contemporâneo ³¹³

Perspectivas del trabajo creativo entre artesanas y diseñadores en el Maranhão contemporáneo

Perspectives of creative work among artisans and designers in contemporary Maranhão

M.^a Joana Golin Alves ³¹⁴

Resumo

Este relato pretende apresentar algumas percepções vivenciadas, a partir da relação do trabalho criativo entre artesãs e designers no Maranhão contemporâneo. As reflexões partem do trabalho de pesquisa realizado com artesãs que trabalham no beneficiamento da fibra do buriti e os profissionais designers pesquisadores e provindos de instituições. Neste contexto observamos dimensões de troca e cooperação, permeadas por novos desdobramentos, significados e enraizamentos.

Palavras chaves: artesanato de fibra de buriti, design, troca, cooperação.

Resumen

Este relato pretende presentar algunas percepciones vivenciadas, a partir de la relación del trabajo creativo entre artesanas y diseñadores en el Maranhão contemporáneo. Las reflexiones parten del trabajo de investigación realizado con artesanas que trabajan en el beneficio de la fibra del buriti y los profesionales diseñadores investigadores y provenientes de instituciones. En este contexto observamos dimensiones de intercambio y cooperación, permeadas por nuevos desdoblamientos, significados y enraizamientos.

Palabras claves: artesanía de fibra de buriti, diseño, intercambio, cooperación.

Abstract

This report intends to present some perceptions experienced, from the relation of the creative work between artisans and designers in contemporary Maranhão. The reflections depart from the research work carried out with artisans who work in the fiber processing of the buriti and the professional designers researchers and coming from

³¹³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³¹⁴ Mestra em Ciências Sociais, Professora Substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Santa Catarina, Brasil; joana.alves@uffs.edu.br.

institutions. In this context we observe dimensions of exchange and cooperation, permeated by new unfolding, meanings and roots.

Key words: buriti fiber crafts, design, exchange, cooperation.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato sobre as observações acerca da relação entre trabalhadoras artesãs³¹⁵ que utilizam a fibra do buriti como matéria prima e profissionais designers na Associação das Artesãs de Santa Maria, na comunidade de Santa Maria, Maranhão, Brasil. Buscamos aprofundar o debate e a reflexão sobre as novas configurações do mundo do trabalho criativo. O artesanato tradicional concentra dimensões culturais, econômicas e políticas, pretendemos compreender como estas dimensões se relacionam com a atividade do designer contemporâneo.

Observamos em nossa pesquisa que a cadeia de produção das artesãs de fibra de buriti no evidenciou a manifestação de um fenômeno social, produto de uma relação de trabalho: práticas de intervenção no produto artesanal tradicional da fibra de buriti, através de elementos do *design*³¹⁶, objetivando o mercado consumidor. Nesse contexto indagamos: Qual é a natureza da relação entre artesãs e designers? Quais os conteúdos presentes nessa relação? Como essa relação é absorvida e inferida pelos agentes? Como os conteúdos de troca e formas de cooperação se estabelecem entre os agentes na relação?

O objeto construído consiste em tentarmos desvelar a natureza e os conteúdos de ‘cooperação’ e de ‘troca’ contidos na relação de trabalho entre designers e artesãs, no contexto social a qual está inserida, como: relações com o Estado e outros, através, dos projetos, políticas públicas e de fomento de instituições diversas. Contudo, para compreendermos os efeitos dessas ações e de seus conteúdos - a fim de buscar o diálogo presente em nosso objeto - lançamos mão do método qualitativo de pesquisa e das ferramentas dos campos da Sociologia e Antropologia.

Em nossas percepções da relação entre artesãs e designers, geralmente inferida como “troca” e “cooperação”, tomamos de empréstimo categorias nativas que correspondem as nossas observações e a complexa relação que os indivíduos observados mantêm em seu contexto social. O trabalho de campo resultou em um ano de observação e coleta de dados da vida cotidiana das artesãs da Associação dos Artesãos de Santa Maria, uma pequena comunidade composta de aproximadamente 120 famílias.

³¹⁵ Utilizo artesãs pelo fato de constatar em nosso trabalho de campo que haviam apenas artesãs trabalhando com a fibra de buriti, em nenhum momento encontrei ou entrevistei um artesão. Optei por utilizar a palavra no gênero feminino, mesmo que institucionalmente o nome aparece no gênero masculino tanto na Associação dos Artesãos de Santa Maria.

³¹⁶ O termo *design* já vinha sendo empregado na Grã – Bretanha havia pelo menos duas décadas para se referir à configuração e ao projeto de artefatos industriais. O primeiro uso sistemático do termo *designer* data da década de 1830, aplicado especificamente aos trabalhadores que criavam padrões de impressão para a indústria têxtil (*pattern designers*). (RUSKIN, 2004, p.155).

Assim como em alguns documentos institucionais, os dados coletados e analisados demonstram a pluralidade e heterogeneidade da relação de trabalho entre artesãos e designers, expressa, entre outros, pela relação de troca e formas de cooperação. Essa relação é constituída não somente pela utilização de técnicas específicas, mas também de processos criativos.

No contexto das transformações do mundo do trabalho e do seu processo, a atividade artesanal tradicional participa de um processo de hibridação com o design, que perpassa sua produção e consumo na inserção de novas técnicas, tecnologias e materiais ao objeto artesanal. Segundo Néstor Garcia Canclini, importante pesquisador da cultura popular da América do Sul e Central, a noção de hibridação foi criada para identificar: “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2008, p.19).

Para abarcarmos esse recorte contemporâneo da realidade social pesquisada e focarmos em nosso objeto optamos pela pesquisa qualitativa e a combinação de métodos que resultou no estudo de caso, na pesquisa documental, na produção de um documentário áudio visual, no trabalho de campo e etnografia com observação direta seguida de entrevistas.

Analisamos as subjetividades dos sujeitos da pesquisa no contexto de suas relações com o mundo do trabalho, assim pensar as subjetividades em suas conexões com o trabalho implica pensar os modos como às experiências de trabalho constituem maneiras de agir, pensar, sentir e laborar associados a momentos definidos. Esse é um aspecto chave para compreendermos a troca e as formas de cooperação na relação estudada.

Em relação a questão da produção artesanal, Ricardo Gomes Lima (2005), importante pesquisador do folclore e do artesanato, afirma que há dois discursos: um que defende a conservação do objeto artesanal, que possui uma estética perfeita, a qual reflete o gosto de seu produtor, nas suas condições de produção e o segundo que defende a adequação do objeto artesanal à contemporaneidade; “tempos que preconiza a transformação de sua forma, a criação de um novo design “refinado” como condição para garantir mercado.”(LIMA, 2005, p. 04).

Perguntar às artesãs sobre as técnicas utilizadas e seu processo de trabalho pressupõe o fazer do objeto artesanal. A relação das artesãs com designers na sociedade contemporânea, enquanto um fenômeno, envolve: conteúdos de troca e cooperação, e intrinsecamente a estes imperativos, dinâmicas de pluralização, recortes de gênero e identidade, questões de patrimônio material de imaterial, relações de poder, heterogeneização e subjetivação entre os seus agentes e a sociedade, no momento em que é praticada e existe na realidade.

A gama de assuntos que se pode abordar no estudo de uma relação social formada por campos distintos é ampla. Contudo, quando contemplamos essas atividades priorizamos a realidade social do Maranhão contemporâneo, a qual circunscreve nosso caso empírico. Este objeto de estudo nos aproxima da profundidade e da riqueza do saber fazer e da criatividade que brota do artesanato e do design.

2. Artesanato & Design: a troca e a cooperação no caso da fibra de buriti no Maranhão

No Maranhão contemporâneo o artesanato de fibra de buriti possui elevada importância na vida social e econômica de muitas famílias, configurando-se como umas das principais atividades do arranjo produtivo e criativo do “turismo e artesanato” nos municípios de São Luis, Alcântara e Barreirinhas.

O antropólogo Ricardo Gomes Lima, diz, sobre o processo de produção do artesanato nos dias atuais que:

No mundo contemporâneo existe uma enorme gama de objetos que podemos definir como artesanato. São produtos do fazer humano em que o emprego de equipamentos e máquinas, quando e se ocorre, é subsidiário à vontade de ser criador que, para fazê-lo, utiliza basicamente as mãos. Nesse sentido, diríamos que o objeto artesanal é definido por uma dupla condição: primeiro, o fato de que seu processo de produção é em essência manual. São as mãos que executam basicamente todo o trabalho. Segundo: a liberdade do artesão para definir o ritmo da produção, a matéria – prima e a tecnologia que irá empregar, a forma que pretende dar ao objeto, produto de sua criação, de seu saber, de sua cultura. A maior ou menor inserção desses elementos no processo produtivo e o modo como o artesão se posiciona na rede de relações sociais que se estabelece no interior da sociedade em que vive irão determinar diferentes artesanatos (LIMA, s/d, p.1).

O fator inicial do processo de trabalho é a demanda do produto, após temos as etapas de produção que se constituem em: extração da fibra e o beneficiamento da mesma, o qual é constituído por diversas etapas: lavagem da fibra, cozimento da fibra, tingimento, confecção e acabamento. No acabamento, geralmente as próprias artesãs utilizam a máquina de costura para confeccionar forros e outros compartimentos às peças.

As artesãs denominam as principais etapas da cadeia produtiva em: início da produção/encomenda (demanda), extração do *olho*, *riscamento* da fibra, *puxamento* da fibra, (beneficiamento) *cozimento/tingimento*, *secamento* da fibra, *rasgamento*, *emendamento*, produção de novelos, *botamento*, *enlização*, *batimento* da fibra no tear ou *crochetagem*, acabamento, seleção das peças e entrega e comercialização.³¹⁷

O artesanato de fibra de buriti tornou-se uma importante fonte de renda, principalmente para as mulheres destas comunidades. Na maioria das comunidades, principalmente na comunidade de Santa Maria, de Alcântara, o artesanato da fibra entra no contexto da economia doméstica e contracenada com a economia rural, pois, as artesãs dizem que: “temos buritizal em nosso quintal e nossos maridos nos ajudam pegando o “olho” pra fazer o artesanato”. (Artesã Suely Santos Gomes/Membro da Associação das Artesãs de Santa Maria). A maioria das artesãs da Associação dos Artesãos de Santa Maria, trabalha com os maridos e a família na roça e na

³¹⁷ A denominação das etapas da cadeia produtiva do artesanato de fibra de buriti procede de acordo com as categorias nativas dadas pelas artesãs.

*farinhada*³¹⁸ e conciliam este ofício com outras atividades direcionadas às mulheres na comunidade como: o cuidado dos filhos e as compras na cidade de Alcântara ou São Luis.

O que ocorria antes desta inserção de uma noção de mercado para o artesanato, era um mercado interno de circulação, o qual se sustentava pelas trocas entre produtos produzidos nas comunidades. Existia um mercado interno de circulação entre as comunidades. As artesãs trabalhavam na roça e no processo da produção da farinha, antes do artesanato tornar-se a principal atividade econômica das mulheres dessa comunidade. Como o ofício de artesã ainda não possui reconhecimento e um marco legal, as artesãs são trabalhadoras autônomas, enquanto profissão e categoria de trabalhadoras organizadas, através de Associações e Cooperativas.

Em Santa Maria encontramos uma especificidade, segundo as artesãs, o artesanato de fibra de buriti “veio parar” na comunidade, através, das mulheres que migraram para a localidade, a maioria da região dos Lençóis Maranhenses na década de 70. Em 1973, as mulheres iniciaram a produção domiciliar de sacolas e redes. A partir de 2002, o grupo das artesãs começou a organizar-se também com a chegada e o apoio do SEBRAE e percebeu que era necessário trabalhar de forma coletiva, entre elas e com agentes externos, tanto para evoluir na produção e na produtividade como para a busca de parcerias, e por isso, em 19 de dezembro de 2007, as artesãs da comunidade fundaram a Associação dos Artesãos de Santa Maria, na cidade de Alcântara/MA.

Em relação à categoria cooperação, as artesãs da Associação dos Artesãos de Santa Maria, não a utilizam, no entanto, elas se referem ao trabalho “em conjunto” na associação como trabalho coletivo. Nesse sentido, observamos que as artesãs sentem um apreço ao trabalho na associação e cooperam umas com as outras na prática cotidiana da atividade artesanal. Há uma troca de saberes intensa entre as artesãs, todas as entrevistadas disseram que preferem trabalhar na Associação ao trabalho em casa.

Os dois designers entrevistados nessa pesquisa foram categóricos em afirmar que a relação de trabalho com os artesãos é uma relação de troca ou mesmo uma parceria. E que esta relação procede de acordo com as necessidades oriundas das novas dinâmicas do mercado. A categoria troca foi a mais recorrente nas entrevistas e é inferida nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, enquanto um conjunto de saberes e técnicas específicos do universo desses trabalhadores, artesãs e designers.

Considerações Finais

³¹⁸ Expressão nativa utilizada para identificar o processo de produção artesanal da farinha de mandioca, quando as famílias da comunidade dedicam a maior parte de seus dias para esta produção, que é armazenada e estocada por um período para alimentação das famílias.

Na relação de trabalho entre artesãos e designers o conhecimento tradicional, representado pelas técnicas, criatividade e pelo saber fazer convive com o conhecimento especializado, representado por habilidades técnicas, criativas e utilitárias do design. Constatamos em nosso estudo que os profissionais designers chegam até os grupos de artesanato trazendo consigo, projetos e programas provindos geralmente do SEBRAE no caso da AASS, da Secretaria da Economia Criativa, órgão ligado ao Ministério da Cultura e da Caixa Econômica Federal.

As artesãs da AASM reconhecem que cooperam cotidianamente umas com as outras em seu trabalho “*em conjunto*” e afirmam em totalidade que após, a criação da associação e a relação com os designers, o trabalho “*rendeu mais*”³¹⁹.

Muitos foram os obstáculos que não nos possibilitaram a observação sincrônica em campo, da relação *in loco* entre artesãos e designers, como: um espaço de tempo de um ano sem renovação dos contratos temporários do SEBRAE junto à Associação dos Artesãos de Santa Maria e dificuldades de locomoção até a comunidade, como questões climáticas e de pouca verba para pesquisas desta natureza. Contudo, realizamos nossos questionários com os sujeitos de pesquisa, de acordo com as condições reais possíveis e em profundidade.

Tanto o designer quanto as artesãs da Associação, reconhecem a relação como uma relação de trabalho e de troca, onde ambos cooperam para alcançar um objetivo comum, o de agregar o produto ao mercado consumidor. As artesãs são categóricas em afirmar numa totalidade que preferem trabalhar na associação a trabalhar em casa e com os designers do que sem a presença deles. Pois afirmam que preferem o trabalho cooperado e cotidiano a ficarem produzindo isoladas em suas casas.

Consideramos também que as políticas das agências de fomento, como o SEBRAE e as próprias políticas públicas formuladas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e da Secretaria da Economia Criativa junto ao artesanato tradicional, são práticas muito jovens, pouco avaliadas e não constam com alguma espécie de fiscalização, nem mesmo relatórios prévios das ações.

Constatamos em nosso tempo de trabalho de campo e nas nossas entrevistas com as artesãs da comunidade de Santa Maria, que com a chegada do SEBRAE nas comunidades modificou o paradigma de mercado. O que ocorre é que já havia um mercado de circulação de objetos produzidos com a fibra de buriti, porém, este mercado era de circulação interna e os objetos

³¹⁹ Utilizamos as categorias das artesãs, pois, a maioria delas utilizou a expressão em conjunto ao se referirem ao trabalho coletivo cotidiano na Associação.

produzidos tinham outras funcionalidades, geralmente, eram utilizados para os afazeres cotidianos, como redes, *tipiti*³²⁰, tapetes e sacolas.

As capacitações do SEBRAE e as intervenções dos designers, propõe para as artesãs a lógica do empreendedorismo e do mercado globalizado, à qual muitas vezes, não é condizente com o tempo de produção das artesãs e seu processo de trabalho, sua instrumentalização não é suficiente para dar conta das práticas da institucionalização burocrática e até para realizar a demanda das encomendas, as artesãs necessitam contratar pessoas com um nível escolar superior ao delas e aptas a atuarem na era digital e da informática.

Contudo estas capacitações impõe uma lógica que não é inata às artesãs, no sentido que elas necessitam de um auxílio contínuo nas práticas burocráticas e de comercialização e regulamentação da questão econômica. A geração de renda através do artesanato é também de importância central na vida dessas mulheres, a maioria delas, atualmente se dedica exclusivamente ao artesanato de fibra de buriti, alternando apenas com serviços domésticos e serviços na roça em algum período específico.

Referências

APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas, as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói, EDUFF, 2008.

BARDI, Lina Bo. *Tempos de grossura: o design no impasse*. Instituto Lina Bo e P.M Bardi. São Paulo, 1994.

BEAUD, Stéphane & WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2007.

BORGES, Adélia. *Design + Artesanato: o caminho brasileiro*. São Paulo, Editora Terceiro Nome, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5ª.ed. São Paulo, Perspectiva, 2004.

_____. *O Poder Simbólico*. 9ª.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

³²⁰Tipiti é uma palavra que vem do tupi e denomina uma espécie de mamífero. No Maranhão este termo é utilizado para nomear uma espécie de filtro feito, geralmente de fibra de buriti, para coar o sumo da mandioca no feitiço de sua farinha (Fonte: Dicionário Oxford University Press).

CANCLINI, Néstor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

_____. *Culturas Híbridas*. 4ª.ed. São Paulo, Edusp, 2008.

CARDOSO, Denis Rafael. *Uma introdução à História do Design*. São Paulo, Editora Edgar Blucher, 1998.

FLORIDA, Richard. *A ascensão da classe criativa*. Porto Alegre, L&PM Editores, 2011.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 7ª.ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

GREFFE, Xavier. *Arte e mercado*. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2013.

KELLER, Paulo F. *Trabalho Artesanal e cooperado: realidades, mudanças e desafios*. Sociedade e Cultura. Revista de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, v. 1 n. 1(jan./jun. 1998).

_____. *Artesanato em Debate*: Paulo Keller entrevista Ricardo Gomes Lima. Revista Pós- Ciências Sociais/Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais, v. 8, n.15, 2011. 232 p. São Luis, EDUFMA, 2011.

KOPYTOFF, Igor. *A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo*. In: *A vida social das coisas, as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói, EDUFF, 2008.

LIMA, Ricardo G. *Artesanato: Cinco pontos para discussão*. Brasília, Ed. Do Ministério da Cultura- Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, 2005.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosaf Naify, 2003.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Volume I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

MEDEIROS, Marcelo. C. *O design no artesanato*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Desenho Industrial) Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2002.

MILLS, C. Wrigth. *Sobre o Artesanato Intelectual e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações 2011 a 2014*. Brasília, MinC, 2012.

NORONHA, Raquel G. (Organizadora). *Identidade é Valor: as cadeias produtivas do artesanato de Alcântara*. São Luis, EDUFMA, 2011.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: As origens de nossa época*. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 2000.

SEBRAE. *Artesanato: um negócio genuinamente brasileiro*. Brasília, Ed. Do Sebrae Nacional, 2008.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2009.

_____. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2012.

A influência da cultura britânica no arquipélago Falkland/Malvinas e suas repercussões na contenda territorial.

La influencia de la cultura británica en el archipiélago Falkland / Malvinas y sus repercusiones en la contienda territorial.

Rogério do Nascimento Carvalho³²¹

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é o demonstrar as repercussões da cultura imposta pelo Reino Unido no arquipélago Falkland/Malvinas e, de como este impede a integração com os vizinhos sul americanos. Neste caso, é importante entender como o processo cultural imposto por Londres tem o viés exploratório, cuja manipulação devido à descoberta de riquezas naturais leva o Reino Unido a majorar investimentos militares na região. Com isso, verifica-se que há gastos crescentes nas áreas de segurança e defesa. Entretanto, é importante compreender como o Brasil observa e se prepara para as tratativas desta questão, pois são nações com as quais o país mantém relações diplomáticas, inclusive de evidente destaque nos documentos de segurança britânico. Cabe destacar a questão da Antártica, que apesar de aparentemente adormecidas guarda-vistas a exploração futura, sendo ainda preservada por força de tratados internacionais. Recentes decisões da Comissão de Limites da Plataforma Continental da Organização das Nações Unidas (CLPCONU) reacendem a disputa, bem como o processo do *Brexit* que, ainda indefinido, pode trazer novos contornos nesta seara. O Reino Unido faz parte do Conselho de Segurança das Nações Unidas e da Organização do Tratado do Atlântico Norte, o que lhe assegura maior capacidade de dissuasão frente à Buenos Aires. Com base na análise de documentos de segurança britânico e em bibliografia especializada, o presente estudo pretende chamar a atenção para a expressão cultural do poder e do uso de *soft power* britânico que, ao inculcar a “britanicidade” nos ilhéus, na verdade busca a defesa de seus interesses estratégicos e econômicos no Atlântico Sul.

Palavras-chave: Cultura; Disputa territorial; Falkland/Malvinas; Soberania.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es demostrar las repercusiones de la cultura impuesta por el Reino Unido en el archipiélago Falkland / Malvinas y, de cómo éste impide la integración con los vecinos sudamericanos. En este caso, es importante entender cómo el proceso cultural impuesto por Londres tiene el sesgo exploratorio, cuya manipulación debido al descubrimiento de riquezas naturales lleva al Reino Unido a incrementar las inversiones militares en la región. Con ello, se verifica que hay gastos crecientes en las áreas de seguridad y defensa. Sin embargo, es importante comprender cómo Brasil observa y se prepara para las tratativas de esta cuestión, pues son naciones con las que el país mantiene relaciones diplomáticas, incluso de evidente destaque en los documentos de seguridad británico. Cabe destacar la cuestión de la Antártica, que a pesar de aparentemente dormidas guarda vistas a la explotación futura, siendo todavía preservada en virtud de tratados internacionales. Las recientes decisiones de la Comisión de Límites de la Plataforma Continental de las Naciones Unidas (CLPCONU) reanudan la disputa, así como el proceso del *Brexit* que, aún indefinido, puede traer nuevos contornos en esta mina. El Reino Unido forma parte del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y de la Organización del Tratado del Atlántico Norte, lo que le asegura una mayor capacidad de disuasión frente a Buenos Aires. Con base en el análisis de documentos de seguridad británicos y en bibliografía especializada, el presente estudio pretende llamar la atención

³²¹ Mestre em Estratégia Marítima pela Escola de Guerra Naval – EGN; Rio de Janeiro, Brasil. Doutorando no Programa Interação da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo, Brasil; Professor universitário na Faculdade de Caldas Novas – Goiás, Brasil; rogertheone@gmail.com.

sobre la expresión cultural del poder y del uso de *soft power* británico que, al inculcar la “britanidad” en los isleños, en realidad busca la defensa de sus hijos intereses estratégicos y económicos en el Atlántico Sur.

Palabras claves: la cultura; Disputa territorial; Falkland/Malvinas; Soberanía.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO:

Um dos grandes valores das nações foi conquistar territórios que lhe gerassem dividendos e riquezas que impusessem sua supremacia diante dos demais. O Reino Unido, com sua esquadra obteve o domínio das linhas de comunicação em localidades como na Ásia, América, Oceania e Antártida, o que lhe permitiu a expansão de seus territórios e negócios.

É neste período que surge uma das defesas do governo argentino sob a ânsia de para si o território conhecido com Falkland/Malvinas, um arquipélago localizado no Atlântico Sul e ponto crucial que interliga Oceanos e que lhe permite controle da navegação ao sul do continente americano. Historicamente se estabelece território desta nação sob a égide do Tratado de Tordesilhas (1492), na qual a destinação espanhola foi sucedida pelos portenhos visto a independência da Argentina e, esta área além-mar integraria seu território nacional, de maneira uníssona.

Porém, a presença britânica no arquipélago datada desde 1833 fez com que a sua cultura fosse difundida para estabelecer diferenças com a Argentina. Conforme Costa (2013) e Costa (2012), a presença constante nas residências de bandeiras da Union Jack (Reino Unido), bem como a denominação de nomes típicos ingleses dados aos seus logradouros comprovam o forte liame com os britânicos.

Aos ilhéus, dotados de sentimentos britânicos e, compartilham do tradicional *british style* com a presença de locais típicos onde bolos e geleias inglesas fazem parte do cardápio “o fato é que, certos ou não, os moradores são britânicos em suas origens e na sua cultura. Tomam chá, comem feijão assado no café da manhã e se divertem nos pubs” (COSTA, 2013, não paginado).

Costa (2012) relata que os pubs malvinenses seguem as mesmas regras dos similares britânicos, acrescidos de sentimento anti-Argentina devido ao conflito de 1982, deixando os kelpers descontentes devido à imposição de mudanças abruptas que os argentinos fizeram

quando estiveram na posse do arquipélago. Tais medidas não tiveram boa acolhida pelos ilhéus que atualmente ainda nutrem ressentimentos até o presente momento.

A defesa dos ilhéus no tocante a falta de integração com os demais países da América do Sul se deve segundo Costa (2012) a imposição do isolamento imposto pela Argentina que segundo a autora faz com que os ilhéus ignorem os demais países do continente e, em especial, ao Brasil ao fato de apoiar a Argentina no pleito que a mesma propugna sobre a soberania do arquipélago.

Com intuito de traçar diferenças pontuais com os argentinos, Londres tratou de estabelecer o sistema legislativo e tributário no arquipélago de forma que permita ao governo britânico nomear o governador geral, bem como manter seus produtos, exportando-os abolindo cobrança de tributação, de forma a não repassar o custo aos ilhéus (COSTA, 2012, não paginado), bem como proporcionar aos mesmos a melhor renda per capita de qualquer outro país latino-americano, cerca de “USD 60 mil dólares anuais” (COGGIOLA, 2014, p. 187).

Um dos fatores que reacendeu esse embate diplomático entre a coroa inglesa e o Estado argentino foi a descoberta de petróleo e gás sua viabilidade de exploração e comércio, datado nos anos de 1970. Justamente em período em que se data a crise do petróleo mundial e sua relevante importância em todo o globo. E as pesquisas geológicas promovidas por institutos ingleses, também aguçou os interesses do país sul-americano, que culminou em um conflito armado em 1982, gerando discussões até os dias atuais.

Lanus (2016) e o site oficial do Falkland Islands Government informam que a exploração na região é um dado presente, porém, com variações de quantidade e qualidade do montante já explorado e ainda das possibilidades do que se pode explorar. Evidentemente, que a imprecisão lança os governos dos países a endurecem discursos, mas notoriamente pelo aumento dos investimentos militares dessumimos as reais preocupações.

Conforme cita Gullo (2018), a ideologia britânica no continente sul-americano é baseada na imposição de vontades unilateral da coroa, oriunda dos ditames do iluminismo e do livre comércio, isto porque era importante o controle do globo através de portos e localidades extremas, o que justificou investimentos na *Royal Navy*, concretizando na melhor e mais potente marinha do globo à época.

Desta forma, para a manutenção deste “status”, se faz necessário o controle de “chock points” ao redor do globo, pela via marítima, o que inclui, no caso latino americano, o arquipélago Falkland/Malvinas com vistas a possibilitar o controle do tráfego marítimo através do cabo Horn (BANDEIRA, 2012) e afirmar seu poder, por isso, a manutenção destes territórios além-mar é indispensável para dar suporte as pretensões britânicas que se fazem presentes em seus documentos de estratégia e defesa (HMG, 2015) com maior ênfase desde a década de 80 do século passado e, que atualmente há documento específico para a atuação estratégica nos territórios além-mar e, sobre o arquipélago, repousa especial atenção.

Enquanto do lado britânico, como informa Costa (2012) que a base de Mount Pleasant, que é a mais bem equipada do hemisfério sul, tem sua manutenção custeada por Londres, uma vez que o Reino Unido garante legalmente aos ilhéus as garantias necessárias à sua política externa e defesa. O custo da base de Mount Pleasant no ano de 2012, segundo Costa (2012) foi de R\$ 226 milhões, que representou 0,5% do orçamento militar britânico reforçando as palavras de Coggiola (2014) que afirma a necessidade de exercícios miliares perenes como forma de consolidar a soberania do arquipélago para si.

Pelo lado argentino, os contornos desse discurso se reforçam do momento em que a plataforma continental argentina é ampliada por força da decisão da comissão de Limites da Plataforma Continental e impacta com investimentos britânicos, apesar do alerta de Luppi (2016) no que diz respeito a condição *sui generis* da exploração na região e suas dificuldades podem trazer outros países, como o Brasil, para auxílio no tocante a exploração de petróleo e gás em águas profundas.

O que reforça o discurso do HMG (2015) incrementa investimentos militares assegurar direitos britânicos na região, o que pode indicar uma escala de crise em futuro próximo. Visto que tais investimentos estabelecem a soberania sobre o território e impedir maior presença chinesa (BARRIOS E RANEA, 2016) e russa no Atlântico Sul; por isso, Baer (2017) nos relata o alto índice de investimento militar por habitante na região, em torno de USD 31 mil por pessoa.

Insta ao Brasil, neste contexto geopolítico, observar que a região do arquipélago está contida em documentos de estratégia e defesa nacional (BRASIL, 2012) e a presente questão afeta a soberania nacional, com repercussão nos demais países latino-americanos. Conforme

observa Coggiola (2014), a presença militar britânica e seus crescentes investimentos no Atlântico Sul é alvo de preocupação dos países latino-americanos que se aliam à Argentina, tendo em vista que a presença de países extrarregionais, como o Reino Unido pode trazer no seu bojo organismos como a OTAN, alijando a segundo plano as necessidades latino-americanas.

Cientes de que a posição brasileira preconiza o respeito aos direitos de soberania argentina no arquipélago, conforme discurso do então ministro de Relações Exteriores, Ramiro Saraiva Guerreiro em sede da XXXVIII Sessão Ordinária da Assembleia Geral da ONU, em Nova Iorque, em 26 de setembro de 1983 e, que assim verbera:

“é de fundamental importância o papel que as Nações Unidas podem e devem desempenhar no encaminhamento de uma solução pacífica e negociada para essa questão que afeta de perto os países latino-americanos. O Brasil reitera, a esse respeito, seu apoio aos direitos de soberania argentina sobre as Ilhas Malvinas e expressa sua preocupação crescente com o que possa cogitar de uma militarização daquela área. É posição brasileira que o Atlântico Sul deve permanecer uma área de paz e concórdia” (GUERREIRO, 2012, p.523).

Portanto, a posição brasileira coaduna com os atuais documentos de estratégia e defesa nacional, porém é difícil remover ou mesmo negociar com atores mais fortes que estão protegidos por interesses maiores, de forma coesa, ao contrário dos latino-americanos, que recentemente buscam, através da cooperação e integração buscar defender interesses em plataforma continental.

Porém, há de se superar interesses regionais e receios históricos para se consolidar posição uníssona, não só no caso do arquipélago Malvinas, mas também nos demais que envolve a América Latina e na fissura de sua cultura que advém desde os primórdios de sua colonização. Neste interim, ressalta Rosa (1985) que os países latino-americanos tiveram suas atenções voltadas em primeiro lugar para a Europa (os antigos colonizadores), depois os Estados Unidos da América e o Japão o que anulava a possibilidade de cooperação entre vizinhos continentais, mesmo cientes de suas riquezas naturais, tão cobiçados pelas potências durante séculos, por isso o investimento demonstrado em HMG (2015) na região, como forma de obter acesso aos recursos energéticos e alimentares em abundância na área.

Outro episódio que pode reforçar, mais uma vez a discussão sobre o arquipélago, se dá através do plebiscito sobre o Brexit. A decisão tomada no mês de junho de 2016 já se mostrou um imbróglio de difícil entendimento e resolução. Já que este processo pode acarretar perda de

apoio de países que também possuem contendas ultramarinas com Londres. Porém, é imperioso ressaltar que os britânicos permanecem como membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e possui assento permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas.

Porém, o sentimento de nacionalidade pode consumir milhares de libras esterlinas com resultado duvidoso. Inclusive já gera preocupação, sobre a exportação de produtos produzidos pelo arquipélago, que segundo Baer (2017), estão mais próximos de Espanha e Itália e, que poderão perder mercados devido à retirada de benefícios preconizados pela União Europeia.

A costura efetuada pelo Tratado de Lisboa de 2009 citado por Ablin (2016) era motivado pela vantagem que os países e territórios ultramar possuem, na relação de importação e exportação de produtos com os demais países da União Europeia (UE) e que Londres impôs a entrada de suas possessões além-mar como associados da própria UE.

Ponto de inflexão que encontramos na presente contenda está em situarmos a Antártica, que força de tratado internacional tem congeladas as pretensões sobre seu território até o ano de 2048, porém é notório identificarmos que as sucessivas projeções sobre o território ao extremo sul do planeta acoçam países do globo, pois temos nações como China e Noruega que possuem intenções de reivindicar territórios e, no caso entre Reino Unido e Argentina, o arquipélago Malvinas faz projeção de poder no continente antártico, motivo pelo qual agregasse a justificativa de investimentos no Atlântico Sul.

A preocupação britânica na Antártica está demonstrada nos documentos intitulados *Overseas Territories* como demonstrados em HMG (2012) onde é ressaltado o esforço britânico na exploração de dados o que inclui dados meteorológicos, rochas fósseis e das mudanças climáticas onde a base da pesquisa está alocada no arquipélago Malvinas, criando, sob sua concepção, promover legado histórico do Reino Unido na região, consubstanciado na pesquisa científica, defendendo o ecossistema local, o que justifica a presença na região e, consequentemente, inversões monetárias e visibilidade no Atlântico Sul.

2. REPERCUSSOES DA POLÍTICA ATUAL BRITÂNICA E OS ACONTECIMENTOS JUNTO A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

O presente estudo indica a importância do poderio britânico na região e de como este fator implica nas relações dos ilhéus com os demais países sul-americanos. As tradições britânicas e o sentimento de britanicidade por parte dos ilhéus formam o mosaico a ser estudado por este artigo que se vê sob ameaça devido a saída do próprio Reino Unido da União Europeia e, os seus possíveis ônus e bônus que possam validar sua permanente soberania territorial e militar sob as áreas sul-americanas. Diversos protestos são observados em terras britânicas devido a forma como o processo tem sido conduzido pela atual primeira-ministra, Theresa May, que não consegue ter força suficiente no parlamento inglês para aprovar o plano de saída da UE.

Digno de nota, não podemos esquecer que o Reino Unido já tem consolidado um arco de ilhas no Atlântico Sul com intuito de demonstrar força e poder. Esta posição incomoda eventuais processos de harmonização regional, pois estes atores não estão preocupados com as necessidades latino-americanas, o que nos remete a ideia unilateral de extração colonial de riquezas e de ponto privilegiado no tocante a segurança militar no extremo sul do continente.

Os eventos do Brexit e da ampliação da plataforma argentina podem ser o início de mobilização de reclamações junto a organismos internacionais, mas há de se ressaltar que o Reino Unido é um player competente e está planejando com antecedência eventual resposta militar, mas o estabelecimento do arquipélago em seu poder garante vantagens econômicas, bem como exploração da Zona Econômica Exclusiva, o que pode ser posta em cheque com esta orientação das Nações Unidas.

A mudança estratégica do Reino Unido pode surtir efeitos desejáveis aos cidadãos britânicos, pois os valores a serem disponibilizados demonstram o quanto estão dispostos a pagar pela presença na região. Difícil seria imaginar que somente preconizado pela exportação de víveres, turismo ou mais recentemente, petróleo e gás. Outros interesses estão encobertos, pois as commodities podem sofrer processos de alta e de baixa, o que pode fazer desaparecer as vantagens do investimento na região.

A realidade da estratégia britânica é anterior a estes processos, portanto, interesses se renovam e aprofundam diante também do poder que o país possui. Os britânicos já formaram a Marinha mais poderosa do mundo, mas o tabuleiro geopolítico se alterou e atualmente contam

com apoio dos Estados Unidos da América para manter a supremacia na região. Portanto, novos atores em ação na região podem quebrar este paradigma e alterar este panorama.

A manutenção dos britânicos junto a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) é sinal claro que querem preservar seus interesses em territórios além-mar sob o guarda-chuva da organização, que tem ainda os Estados Unidos da América e países europeus unidos dos mesmos interesses, porém, com seus congêneres europeus o apoio poderá ser menor, visto que há países nos quais o Reino Unido tem situação de conflito similar, como a Espanha no caso de Gibraltar, que recentemente votou pela permanência junto a União Europeia, contrariamente o resultado da Inglaterra, o que poderá gerar maiores atritos com a Espanha.

A Espanha que recentemente demonstrou apoio à Argentina em sua demanda, conforme Cabral (2013) que sinaliza a demanda conjunta de Espanha e Argentina em face do Reino Unido para reclamar sobre a soberania de territórios que estes países entendem ter sido usurpados pelos britânicos e que os mesmos usam com fins estratégicos marítimos e de exploração econômica.

É de notório saber que em 1982, durante o conflito das Malvinas, o Reino Unido conseguiu impor bloqueio à Argentina de todos os países da OTAN e, ainda, apoio de países como o Chile que lhe renderam as condições necessárias para a campanha rápida no Atlântico Sul que consolidaram sua vitória e, assim, manter a propagação da cultura britânica no arquipélago em questão.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do artigo está baseada na evolução traçada pelos documentos de segurança britânicos desde o evento da Guerra das Malvinas de 1982, como também norteado por autores como Lanus (2016), que relata o interesse de Londres no arquipélago que salta da posição 262 de política externa para um crescente constante. Também utilizaremos na presente pesquisa a revisão bibliográfica de pesquisadores como Closa (2017), Lanus (2016), Gullo (2018) e de artigos acadêmicos e reportagens recentes correlatas aos temas já exarados.

Para efeitos deste artigo, daremos maior ênfase ao planejamento estratégico e a geopolítica que envolve a região. Os atuais percalços vividos por Londres podem abrir ou não janela de oportunidade para o tema voltar a ser discutido e, assim, novos embates tem a tendência de se intensificar nos próximos anos, o que justificaria o aumento de investimentos britânicos na região.

4. CONCLUSÕES

O Reino Unido já tem consolidado um arco de ilhas no Atlântico Sul com intuito de demonstrar força e poder. Esta posição incomoda eventuais processos de harmonização regional, pois estes atores não estão preocupados com as necessidades latino-americanas, o que nos remete a ideia unilateral de extração colonial de riquezas e de ponto privilegiado no tocante a segurança militar no extremo sul do continente.

Os eventos do *Brexit* e da ampliação da plataforma argentina podem ser o início de mobilização de reclamações junto a organismos internacionais, mas há de se ressaltar que o Reino Unido é um player competente e está planejando com antecedência eventual resposta militar.

A mudança estratégica do Reino Unido pode surtir efeitos desejáveis aos cidadãos britânicos, pois os valores a serem disponibilizados demonstram o quanto estão dispostos a pagar pela presença na região. Difícil seria imaginar que somente preconizado pela exportação de víveres, turismo ou mais recentemente, petróleo e gás. Outros interesses estão encobertos, pois as *commodities* podem sofrer processos de alta e de baixa, o que pode fazer desaparecer as vantagens do investimento na região.

A realidade da estratégia britânica é anterior a estes processos, portanto, interesses se renovam e aprofundam diante também do poder que o país possui. Os britânicos já formaram a Marinha mais poderosa do mundo, mas o tabuleiro geopolítico se alterou e atualmente contam com apoio dos Estados Unidos da América para manter a supremacia na região. Portanto, novos atores em ação na região podem quebrar este paradigma e alterar este panorama.

Recomenda-se, com este artigo, o aprofundamento da questão por demais pesquisadores, uma vez que o interesse na região é crescente por oferecer visibilidade no

tocante a riquezas de monta incalculável, controle de rotas marítimas mercantis e estratégicas, além de oferecer posição privilegiada na projeção de poder no continente gelado a partir do momento que as disposições do Tratado da Antártica perder sua vigência.

Outrossim, é notório salientar o interesse britânico em cristalizar sua cultura e suas tradições, longínquo de seu território como forma artificial de colonizar o arquipélago e impedir sua integração com o restante dos países da América Latina. Esta estratégia demonstra óbice direto com as pretensões do Brasil na aplicação de sua política de defesa, uma vez que o arquipélago está inserido na área de abrangência estratégica. Deve-se, portanto, buscar estreitar laços com os ilhéus neste momento em que é posto a prova a capacidade da aprovação do Brexit pelo governo britânico, o que abrirá novo capítulo nas relações do arquipélago com o continente latino-americano.

REFERÊNCIAS

ABLIN, E. R. *Eventuales efectos del “brexit” sobre las Islas Malvinas: Cambia algo?* Centro de estudios de política internacional. Buenos Aires, 2016.

BAER, J. *Brexit Implications for Falkland/Malvinas Dispute*. Disponível em: <<http://www.coha.org/wp-content/uploads/2017/02/brexitbaer.pdf>>. Acesso em: 04 set 2017.

BANDEIRA, L. A. Moniz. Guerra das Malvinas: petróleo e geopolítica. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 11, n. 132, p. 157-165, maio 2012. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/.../9113>. Acesso em: 26 jul. 2015

BARRIOS, M. Á.; RANEA, F. L. *Política y diplomacia em la disputa de soberania del Atlántico Sur*. Repensando Malvinas – una causa nacional. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2016, p. 297-339.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Estratégia Nacional de Defesa*. Brasília, 2012.

_____. *Política Nacional de Defesa*. Brasília, 2012.

CABRAL, L. M. *Espanha quer levar conflito sobre Gibraltar à ONU*. Disponível em: <<https://www.dn.pt/globo/europa/interior/espanha-quer-levar-conflito-sobre-gibraltar-a-onu-3367086.html>>. Acesso em: 28 out 2018.

Artigos Completos

COGGIOLA, Osvaldo. *A outra guerra do fim do mundo: A Batalha pelas Malvinas e a América do Sul*. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

CLOSA, C. (org). *Secession from a member state and withdrawal from the European Union*. Cambridge: University Printing House, 2017.

COSTA, M. T. Moradores das ilhas Malvinas são britânicos até o último chá. *O Globo*. Publicado em 17.03.2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/moradores-das-ilhas-malvinas-sao-britanicos-ate-ultimo-cha-4341047#ixzz5LtxafwO7>>. Acesso em: 12 jul 2018.

_____. Malvinas: ilhas preservam beleza natural e costumes britânicos. *O Globo*. Publicado em 22.01.2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/boa-viagem/malvinas-ilhas-preservam-beleza-natural-costumes-britanicos-7370968#ixzz5LtyEoycs>>. Acesso em: 12 jul 2018.

GUERREIRO, Ramiro Saraiva. XXXVIII Sessão Ordinária da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. In: CORRÊA, Luiz Felipe de Seixas (coord). *O Brasil nas Nações Unidas 1946-2011*. 3 ed. rev e ampl. Brasília: FUNAG, 2012.

GULLO, Marcelo. *Relaciones Internacionales: una teoría crítica desde la periferia sudamericana*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2018.

HER MAJESTY'S GOVERNMENT. *The Overseas Territories*. London: Her Majesty's Stationery Office, 2012.

_____. *A Secure and Prosperous United Kingdom*. London: Her Majesty's Stationery Office, 2015.

LANUS, J. A. (org.). *Repensando Malvinas – una causa nacional*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2016.

LUPPI, A. R. *La búsqueda de hidrocarburos costa afuera de las Islas Malvinas*. Repensando Malvinas – una causa nacional. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2016, p. 438-490.

ROSA, L. P. A política nuclear brasileira e argentina. In: *A crise presente e o futuro da América Latina*. Anais . São Paulo: CESP, 1985.

O PERFIL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL CÍRCULO OPERÁRIO DE DUQUE DE CAXIAS-RJ: FATOR DE DESEMPENHO NO ENEM

EL PERFIL DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO ESTADUAL CÍRCULO OPERARIO DE DUQUE DE CAJAS-RJ: FACTOR DE RENDIMIENTO EN EL ENEM

THE STUDY PROFILE OF THE STATE COLLEGE OPERATIONAL CIRCUIT OF DUQUE DE CAXIAS-RJ: PERFORMANCE FACTOR IN ENEM

Solange Militão Dionísio

Resumo

Neste artigo, analisou-se o perfil sócio-econômico dos alunos do Colégio Estadual Círculo Operário de Duque de Caxias - RJ e seu impacto no ENEM. Esse objetivo decorreu de uma verificação de diferenças de desempenho entre escolas estaduais da mesma região geográfica no estado do RJ. Foi uma pesquisa de estudo de caso, do tipo descritivo e com abordagem quantitativa onde a realidade é entendida como um todo estruturado e matematicamente formalizado. A abordagem quantitativa esteve de acordo com os objetivos específicos propostos, observando o que postula Gil (1999), Yin (2001). O lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual Círculo Operário. A amostragem foi selecionada aleatoriamente e calculada em torno de 20% de 250 alunos. Para a recolha de dados, usou-se questionários de questões fechadas aplicadas a alunos que levantaram dados para apresentar seus perfis. Buscou-se a análise documental nos seguintes documentos, a saber: o resultado do Enem de 2015, publicado no site do MEC/INEP, as DCNs e o PPP. Após a recolha de dados e a análise dos mesmos, os resultados mostraram à idade majoritária de 17 anos idade adequada ao percurso escolar. Os dados mostraram também a pouca dedicação de tempo a um trabalho profissional externo dos alunos, o que tanto pode ser fruto de uma relação econômica familiar, que certamente tem condições financeiras de manter o aluno se dedicando exclusivamente aos estudos, como de uma preferência mais nítida por dedicação aos estudos que levaria, certamente, a um melhor rendimento. Nesses aspectos, os resultados da pesquisa confirmaram que a renda familiar, a formação dos pais e as horas de estudo extraescolar contribuem para o desempenho dos estudantes no exame.

Palavras-Chave: Desempenho no Enem. Qualidade no ensino. Perfil dos estudantes

Resumen

En este artículo, se analizó el perfil socioeconómico de los alumnos del Colegio Estadual Circulo Obrero de Duque de Caxias - RJ y su impacto en el ENEM. Este objetivo se derivó de una verificación de diferencias de desempeño entre escuelas estatales de la misma región geográfica en el estado de RJ. Fue una investigación de estudio de caso, del tipo descriptivo y con abordaje cuantitativo donde la realidad es entendida como un todo estructurado y matemáticamente formalizado. El enfoque cuantitativo estuvo de acuerdo con los objetivos específicos propuestos, observando lo que postula Gil (1999), Yin (2001). El locus de la investigación fue el Colegio Estadual Círculo Obrero. El muestreo fue seleccionado aleatoriamente y calculado en torno al 20% de 250 alumnos. Para la recogida de datos, se utilizaron cuestionarios de cuestiones cerradas aplicadas a alumnos que levantaron datos para presentar sus perfiles. Se buscó el análisis documental en los siguientes documentos, a saber: el resultado del Enem de 2015, publicado en el sitio del MEC / INEP, las DCNs y el PPP. Después de la recogida de datos y el análisis de los mismos, los resultados mostraron a la edad mayoritaria de 17 años edad adecuada al recorrido escolar. Los datos mostraron también la poca dedicación de tiempo a un trabajo profesional externo de los alumnos, lo que tanto puede ser fruto de una relación económica familiar, que seguramente tiene condiciones financieras de mantener al alumno dedicándose exclusivamente a los estudios, como de una preferencia más nítida por dedicación a los estudios que llevaría, ciertamente, a un mejor rendimiento. En estos aspectos, los resultados de la investigación confirmaron que la renta familiar, la formación de los padres y las horas de estudio extra escolar contribuyen al desempeño de los estudiantes en el examen.

Palabras Clave: Rendimiento en el Enem. Calidad en la enseñanza. Perfil de los estudiantes

Abstract

In this article, the socio-economic profile of the students of the Duque de Caxias State School of Circulo Operário and its impact on the ENEM was analyzed. This objective was based on a verification of differences in performance between state schools in the same geographic region in the state of RJ. It was a case study research, of the descriptive type and with quantitative approach where the reality is understood as a whole structured and mathematically formalized. The quantitative approach was in agreement with the specific objectives proposed, observing Gil (1999), Yin (2001). The locus of the research was the Colegio Estadual Círculo Operário. Sampling was randomly selected and estimated at around 20% of 250 students. For data collection, closed-question questionnaires were applied to students who collected data to present their profiles. Documentary analysis was sought in the following documents, namely: the result of the Enem of 2015, published on the MEC / INEP website, the DCNs and the PPP. After data collection and analysis, the results showed that the majority age of 17 years was adequate for the school year. The data also showed little dedication of time to an external professional work of the students, which can be the fruit of a family economic relationship, which certainly has the financial conditions to keep the student dedicating himself exclusively to the studies, as of a clearer preference by dedication to the studies that would lead, certainly, to a better yield. In these aspects, the results of the research confirmed that family income, parental training and hours of extracurricular study contribute to students' performance in the exam.

Key Words: Enem. Quality in teaching. Profile of students.

1. Introdução

Este artigo surgiu com a produção da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Columbia – PY em 2018 intitulada *O desempenho dos alunos do Colégio Estadual Circulo Operário de Duque de Caxias - RJ no ENEM: possíveis fatores explicativos*.

Na ocasião da produção do estudo, tivemos como objetivo analisar os fatores que incidiram sobre o resultado acima da média dos alunos do colégio mencionado no Exame Nacional. Esse objetivo decorreu de uma verificação de diferenças de desempenho entre escolas estaduais da mesma região geográfica no estado do RJ, a saber: I.E. Governador Roberto Silveira, Barão de Mauá, Álvaro Negromonte, dentre outras.

Nossa curiosidade estava em esclarecer o porquê dessa diferença, visto serem às escolas de mesma rede de ensino público. Então criamos hipóteses para a solução do problema detectado: as diferenças estariam ligadas à experiência dos professores e o seu método de ensino, o contato cultural do aluno, à sua motivação ou ainda a outros fatores.

Com isso dizemos que o estudo consistiu de uma abordagem quantitativa, portanto, de base epistêmica positivista na procura de explicação da causa através da verificação empírica, baseando-se, também, na ideia que toda a realidade pode ser mensurável. Os dados analisados foram via análise estatística e coletados no colégio em estudo.

A partir dos dados recolhidos e analisados ficou evidente que o perfil dos alunos é um dos fatores de incidências que podem explicar o desempenho no Enem. Dentre as suas características se destacaram a idade, a disponibilidade para estudar, já que não trabalham, o tempo dedicado aos estudos fora da escola, a renda familiar e a formação dos pais.

A educação, nesse sentido, pode sofrer progresso à custa de medidas individuais e sociais. As individuais dizem respeito à vontade humana de progredir, de sentir-se melhor entre seus pares; as medidas sociais se referem ao nível intelectual, político, a sociedade civil como um todo. Logo, a imperiosa necessidade de motivação individual, do contato cultural, das universidades em melhorar o nível de competências, dos políticos e da sociedade em geral aumentarem o nível de preocupação com o ensino ao se pensar no progresso educativo do cidadão e do país.

2. Instruções gerais

¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

² Mestre em Ciências da Educação; Universidad Columbia Del Paraguay; Solange Militão Dionísio, Cavalcante, Rio de Janeiro, Brasil; dionisiodi@bol.com.br

2. O resultado de desempenho dos colégios

Quadro I- Média nacional das provas objetivas do Enem de 2015

Área do conhecimento	Média
Ciências humanas e suas tecnologias	558,1
Ciências da natureza e suas tecnologias	478,8
Linguagens e códigos e suas tecnologias	505,3
Matemática e suas tecnologias	467,9

Fonte: EBC

Quadro II- Desempenho das escolas públicas estaduais em Duque de Caxias

Rank	Escola	Cien. Hum.	Ciên. da Nat.	Ling.	Mat.	Nota Média
1	C.P II de Duque de Caxias	668,00	614,95	597,59	668,23	664,73
2	C.E Círculo Operário	570,17	488,10	521,73	494,14	528,93
3	C.E Lia Márcia	549,61	464,00	506,46	463,21	505,60
4	I.E.G Roberto Silveira	548,46	453,62	508,08	454,98	502,79
5	C.E Dulce Petri	547,60	462,30	499,26	454,89	502,47
6	C.E Álvaro Negromonte	553,70	459,00	496,11	463,14	501,90
7	C.E Norma Toop	544,65	474,03	504,00	449,91	500,86
8	C.E Vinícius de Moraes	553,66	466,74	509,72	448,75	499,19
9	C.E Barão de Mauá	548,26	455,50	505,93	451,83	496,62

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACul

Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura --- SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

10	C.E Abdala Chama	562,45	459,60	501,13	451,25	496,23
----	------------------	--------	--------	--------	--------	--------

Fonte: Portal do INEP. Ano de 2015

Como observamos dos dados do portal do INEP referente às melhores escolas públicas no Enem de 2015 em Duque de Caxias – RJ, podemos constatar diferenças de resultados entre o Colégio Estadual Círculo Operário e as demais escolas estaduais do município. Salientamos também que em cada área de ensino, correspondente às áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, o Ceco se destaca.

O Colégio Estadual Círculo Operário fica em Xerém, que é o quarto Distrito de Duque de Caxias no Rio de Janeiro. A escola pertence à rede estadual de ensino público, regida pelo Currículo Básico da rede estadual como as demais escolas da região. Na localidade possui equipamentos urbanos, correspondente a duas unidades de saúde e 27 escolas municipais.

Os centros culturais mais próximos da população como museus, exposições, cinemas, teatros, livrarias estão nas grandes cidades, o que desejando a população conviver com outras realidades moderna precisa se deslocar para o município de Duque de Caxias ou outros bairros da capital, mas as tradições culturais ainda são mantidas no Distrito.

A escola, nesse contexto, procura estabelecer parceria entre ambos os territórios, o da tradição e o da modernidade. Ao promover o diálogo entre culturas, preserva-se o patrimônio memorial da comunidade, pois ele é seu fundamento, e portanto, sua história enquanto indivíduo e enquanto coletividade, ao mesmo tempo que incorporam valores e juízos típicos dos grandes centro urbano.

A filosofia do Ceco está relacionada à cultura da escola junto com a realidade do aluno que envolve práticas pedagógicas para o aprendizado como vídeos, textos, musicas. Têm também os passeios culturais oferecidos pela escola, palestras e outros incentivos da direção para os discentes.

Os projetos desenvolvidos pela escola também possibilitam à formação dos seres pensantes, materializadas através de três projetos permanentes que acontecem com a participação coletiva da comunidade escolar, são eles: o Sarau Literário, a Feira de Ciências, Consciência Negra e Consciência Indígena. Com essas ações, estabelece-se o diálogo com o mundo, as culturas.

Promove com isso, a interdisciplinaridade sem ferir os interesses específicos de cada disciplinas. Ao promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas, a escola encontra-se diante de um grande desafio: uma escola efetivamente de qualidade que forme cidadãos cômicos de seus direitos e, principalmente de seus deveres.

A parceria da escola com o Instituto Nacional de Metrologia Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO, a UFRJ e o CIEE identifica-se a escola de qualidade social o que consta do Parecer CNE/CEB N. 5/2011 VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente onde os alunos do ensino médio são encaminhados para estágios em várias empresas.

Esses trabalhos e estas parcerias apontam para o futuro, provocando mudanças de valores. A intenção do PPP da escola é tornar todos os alunos senhores de seu futuro, quando os permite analisar seu passado, recuperando-o no tempo e espaço memoriais, transformando a sua história individual em seu patrimônio cultural que será somada à identidade de seu grupo social, tudo isso resultando no emprego cômico de suas habilidades e na aplicação das mais diversas ciências para a formação de seu perfil profissional e de cidadão.

3. A importância de conhecer o aluno

É curioso observar as finalidades que se estabelecem a partir da criação do perfil humano. Dizemos no plural “finalidades” pois compreendemos que quando se revela algo sobre alguém, de um modo geral, fazemos com algum propósito dos mais diversos possíveis.

Normalmente, o perfil revela a identidade de uma pessoa, propicia o outro de conhecê-lo melhor. Para uma vaga de emprego, por exemplo, o perfil do candidato serve a quem faz a seleção, escolher aquele que mais se encaixa dentro das necessidades da empresa.

No âmbito escolar, não é muito diferente a importância do perfil. Muitos professores ao iniciar o ano letivo utilizam dinâmicas, questionários sociais, apresentação individual dos componentes do grupo, tentando conhecer e compreender a realidade de seus alunos anterior à escola a fim de que o seu trabalho se torne mais eficaz.

Com isso dizemos que ao mesmo tempo em que o perfil revela algo sobre alguém, seus sentimentos, sua história de vida, seus objetivos, enfim, seu contexto social anterior à escola, orienta também o trabalho docente e sua prática de ensino do dia a dia na escola.

As características dos estudantes, de modo geral, também refletem no resultado de avaliações, quer positiva ou negativa, pois se o aluno dedica mais tempo aos estudos fora do espaço escolar, por exemplo, a probabilidade do resultado ser mais favorável fica patente.

Se os pais participam com mais frequência do processo da aprendizagem de seu filho, provavelmente a resposta será mais favorável para ele. O perfil então revela, orienta e contribui com o desempenho escolar, na verdade, o perfil dos alunos foi um dos fatores observados no nosso estudo referente à desempenho.

Essa relação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o processo de ensino, o professor Pedro Moretto (2005) considera de vital importância, mostrando que:

O conhecimento do contexto social dos alunos é de fundamental importância para o processo de ensino. Não é preciso que o professor conheça um por um os alunos, mas que saiba das características do grupo como um todo. A partir delas o professor trabalhará valores, conceitos, linguagens e atitudes. Podemos dizer o mesmo do conhecimento psicológico e cognitivo dos alunos, pois é a partir dessas informações

que o professor poderá adequar seu planejamento e suas estratégias de ensino. (MORETTO, 2005, p. 45).

Voltando a nossa pesquisa, os dados informaram que 90% dos professores do Colégio Estadual Círculo Operário acham muito importante conhecer os alunos, o que implica identificar as suas muitas habilidades e a partir daí desenvolver o trabalho de ensino e aprendizagem.

Conhecer à família também interfere na aprendizagem, pois aceitamos que há um saber que se vai fazendo no convívio familiar e quando não há a presença de casa, fica difícil para a escola sozinha cumprir o seu papel.

Os resultados apresentados na pesquisa, da importância de conhecer os alunos é um dado subjetivo, foi aferido através de questionário com o professor. O docente pode simplesmente dizer que é importante, mas não tratar disso, contudo, devemos acreditar nos dados da pesquisa que dizem que 90% dos professores do colégio acham muito importante conhecer o aluno, até pelo fato dos docentes estarem bastante tempo no colégio, eles acham que essa avaliação prévia é fundamental.

E o que deve ser fundamental? Na verdade a importância de conhecer o aluno significa dizer que ele é um ser individualizado no processo educativo e o estudante que se sente individualizado, tende a dar mais importância ao processo do qual é usuário, por sua vez, torna-se um ser mais participativo que é uma das exigências da Educação Básica para as escolas

Que precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida". DCNEM, p. 152

Então é muito importante destacar a visão do professor quanto ao aluno que ele tem diante dele como participante do processo. Os professores que têm essa visão, conforme Gil (2011):

Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. (GIL, 2011, p.6).

O professor, nesse sentido, é o facilitador da aprendizagem, suas estratégias de ensino estarão voltadas para potencializar essa aprendizagem de quem é o protagonista da história, o aluno.

4. A busca pela melhoria educacional através do Enem

A preocupação com a melhoria da qualidade da educação, nas instituições de ensino, avança de modo expressivo nas últimas décadas, ainda mais quando o desempenho dos estudantes está em jogo, inquietando professores, pais, alunos diante do quadro de resultados divulgados nos canais de comunicação sobre o desempenho das escolas nas avaliações externas - Prova Brasil, Enem, dentre outras avaliações do tipo externas, que podem ter um resultado não desejado, principalmente as escolas públicas.

Acreditam os estudiosos que quando se detectam os fatores de desempenho, tanto os bons quanto os maus, há uma virtude nisso, possibilita a implementação de boas práticas em prol da qualidade do ensino. Acredita-se que até as escolas consideradas boas precisam sempre melhorar, ainda mais quando se trata de seres humanos incompletos que passam pelo processo de melhoria constantemente.

A busca pela melhoria parece algo infinito, constante, não estático e atemporal, a qualquer tempo torna-se preciso melhorar em vários aspectos. O Enem vem se apresentando como um instrumento de melhoria para a educação brasileira difundida pelo governo brasileiro. Contudo, estudiosos do assunto contrapõem a essa questão de avaliação externa tentando mostrar o que de fato está em jogo nessa avaliação e quais os reais interesses dos seus idealizadores.

Alves (2008, p. 426) salienta que “Um dos temas da agenda política educacional é a necessidade da utilização dos resultados das avaliações externas para melhorar a aprendizagem nas escolas”, diz. As avaliações externas implementadas pelo governo, nesse sentido, se constituem numa estratégia imediata usada a favor de melhorias no campo educacional, indicando que algo não vai bem e assim formular políticas públicas nessa direção de melhoria educacional.

Outro grupo de estudiosos do assunto, por outro lado, mostram que o exame evidencia a desigualdade social, econômica e política daqueles idealizadores do exame, cuja distribuição de renda não ocorre de modo equitativo, os projetos políticos pedagógicos não atendem a realidade nacional como um todo, o ensino precário em muitas das regiões brasileiras, a estrutura das Secretarias Estaduais de escolas das cidades grandes com as da periferia aquém uma das outras, são alguns dos pontos sinalizados pelo pesquisador N dofusu (2015) em relação ao exame.

Além da infra estrutura das escolas, há a falta de professores, carga horária de aula menor, dentre outros elementos característicos de escolas da periferia, o que reforça “o quadro discriminador e antidemocrático já existente”, quando não importando se os alunos são dos grandes centros ou não.

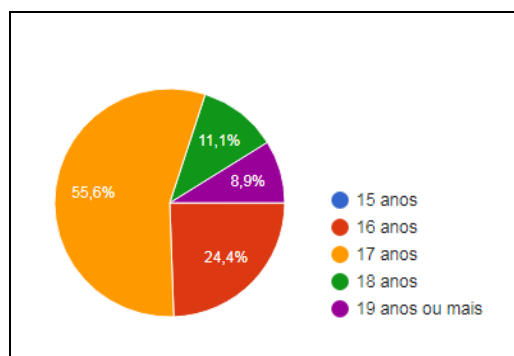
Muitos dos participantes não alcançam o padrão estabelecido ou nem todos, de fato, participam da competição, segundo os críticos do Enem que falam sobre os alunos do ribeirinho ou aqueles que moram em cidades rurais distantes do acesso à cultura. Questionam se de fato esses discentes participam do exame, no entanto, o governo para melhorar a qualidade do ensino brasileiro tem a seu dispor essa alternativa de oportunizar a todos os alunos da Educação Média do Brasil, a qualificação necessária à competição, tem também a oportunidade de descortinar a deficiência de muitas escolas e promover ações mais assertivas.

É curioso observar que, independentemente dos contextos culturais e sociais de cada região do país, todos os participantes fazem a mesma prova, acreditando que o currículo de conteúdos básicos recomendado a todos os sistemas e escolas com os quais os alunos devem aprender é o mesmo pelo Brasil afora ou deveria ser, o que propicia o governo com isso de verificar a qualidade do ensino oferecido nas instituições do Brasil e promover ações no sentido de melhoria, quando for o caso, ao mesmo tempo oportunizar a todos os inclusos no grupo da Educação Média de realizar o exame.

O que fica claro nos estudos sobre avaliação externa é o forte questionamento dos pesquisadores em relação ao Enem. Para eles, as diferenças sócio-econômica dos discentes e sua ampla diversidade não são levadas em conta. Aqueles que têm mais chance de alcançar o padrão das provas e, conseqüentemente, ser aprovados são os alunos de colégio particular, vivendo realidades de ensino, por vezes, diferente daqueles de colégio público, o que denominamos de política da meritocracia.

5. O perfil dos estudantes

Gráfico 1– Idade dos entrevistados



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Verificamos no primeiro gráfico que os alunos do Ceco têm na faixa etária de 17 anos 55 % de idade. Isso traz um grande significado, pois uma idade de 15 anos, por exemplo, pode se aproximar mais da infância do que da adolescência, já o aluno de 17 anos está naquela

fronteira entre adolescência e idade adulta e isso pode trazer por experiência de vida, por informação, com contato social ou contato cultural, maior possibilidades de desempenho.

É evidente que um adolescente de 17 anos pelo simples fato de ter vivido dois anos a mais, significa que ele teve contatos culturais ou sociais que os outros não tiveram e isso pode provocar um melhor desempenho. Mas é evidente também que esse como os outros dados não podem ser avaliados individualmente.

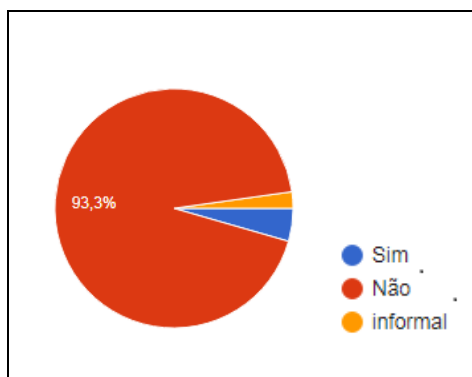
O fato de ter 17 anos em si mesmo não quer dizer rigorosamente nada, no entanto, se colocarmos juntos 17 anos, qualidade do professor, formação do professor, passa a ter uma valorização específica.

Vários autores na pesquisa pensaram nesta questão idade/série e seu impacto no desempenho, quase sempre do ponto negativo, como observado dos estudos de Macedo (2004), Andrade (2007), Menezes-Filho (2007), dentre outros.

Menezes-Filho (2007) utilizou dados do SAEB para examinar o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio nos testes de proficiência em Matemática. Daí concluir que “Os alunos que estão atrasados, ou seja, estão numa série inferior a que deveriam pela sua idade, têm um desempenho muito pior do que os alunos que estão na série correta ou adiantados”. Por vezes, a causa do atraso decorre de reprovações e mais reprovações. O aluno fica desestimulado a prosseguir e, assim, atrasa seu estudo. Compreendemos, então, que a reprovação não estimula o aluno, muito pelo contrário, atrasa-o.

Ora, o que podemos notar sem muito esforço por parte dos autores consultados é que a questão da idade/série interfere, sim, no desempenho escolar. Provocam outros resultados negativos como alunos mais desestimulados, evasão escolar, repetências. Na verdade, é um dos exemplos de resultados do aluno estar na idade inadequada ao percurso escolar “ideal”.

Gráfico 2 – Trabalho e educação



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os dados mostram que os alunos do Ceco que não trabalham têm 93% de porcentagem. Dois responderam que sim (4,4%) e um informal (2,2%). Os alunos que hoje não trabalham são muito significativos porque os que não trabalham significam mais tempo para o estudo, possivelmente, mais tempo na escola.

Esse pode ser um dado significativo, porque alunos que não trabalham podem significar outra coisa que em casa as pessoas não precisam dele para o sustento familiar, o que significa maior disponibilidade de recursos para a educação. Não é um dado específico, mas um dado que conjuntamente pode indicar caminhos de maior desempenho.

A relação que se estabeleceu entre educação e trabalho tem se colocado como finalidade no artigo 2º LDB/96 que diz “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe a escola, nesse sentido, promover essa qualificação que é necessária à formação do cidadão na esfera educacional, profissional, em todos os aspectos, podemos assim dizer.

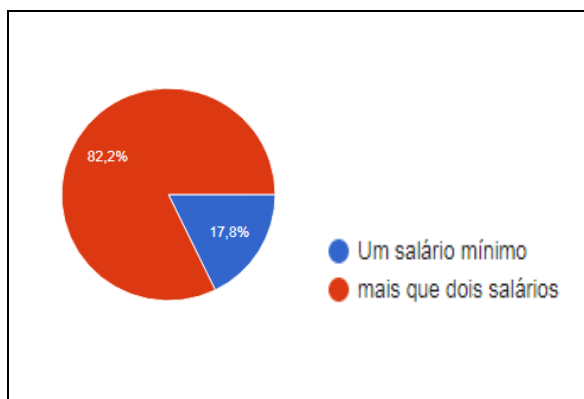
Essa ideologia da relação dos estudos com o trabalho desde muito tempo se disseminou nas escolas como algo positivo. Subtende-se que quanto maior o nível de estudos melhores colocações no mercado de trabalho, possivelmente melhores ganhos. Ainda hoje percebemos a quantidade de alunos que tem como objetivo ao término do ensino médio o “bom” trabalho, é um dado bastante expressivo, principalmente aqueles alunos cuja renda familiar é baixa.

Contudo, constatamos através das evidências postuladas pelos autores consultados que uma das variáveis para o mau desempenho escolar do estudante decorre dele trabalhar. As horas que de repente usaria para os estudos, para a pesquisa, estariam comprometidas com o trabalho, diferentemente daqueles que só estudam, logo, mais oportunidades para o estudo e rendimento também.

Segundo Andrade (2007), por exemplo, as variáveis do nível do aluno que afetam o desempenho escolar em sentido negativo foram: relação da família do aluno com a escola bem como se o aluno trabalha além de estudar. Ressalta que a última questão varia de escola para escola.

Para Macedo (2004) os alunos que trabalham possuem rendimentos escolares mais baixos que aqueles que não trabalham. Os efeitos negativos afetam mais fortemente as notas de português que as notas de matemática, foi o resultado encontrado na pesquisa.

Gráfico 3 – Rendimento familiar dos pesquisados



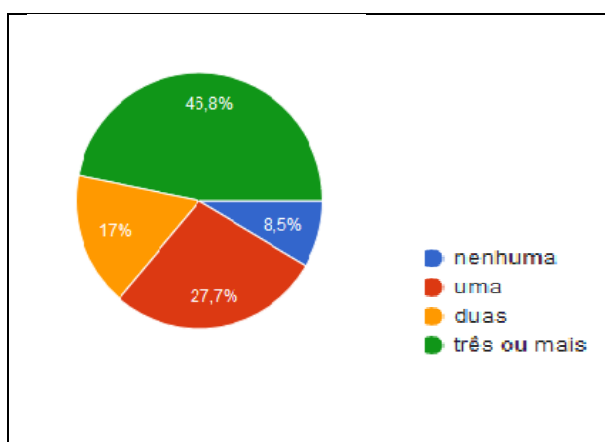
Fonte: Elaboração própria, 2017.

O gráfico trata do rendimento familiar do Ceco de mais que dois salários. Socialmente falando, uma renda familiar mais alta pode propiciar acesso a mais meios de cultura, o que certamente culminará a uma maior apreciação do valor cultural e, por decorrência disso, o estudo mais profícuo.

É um dado social de rendimento familiar de mais que 2 salários, o que justifica de certo modo a tabela anterior que diz que ele tem 93% de não trabalhar, o que significa mais disponibilidade econômica da família e mais tempo disponível para o aluno.

Na literatura encontramos estudos diversos que indicam como um dos fatores do desempenho escolar provindo da renda familiar do aluno, aliás, Machado (2014) considera uma primeira característica que deve levar em conta, ainda mais em países como o Brasil onde a desigualdade de renda é um fator crucial.

Gráfico 4 – Horas de estudo extraescolar



Fonte: Elaboração própria, 2017.

O conhecimento advém das relações culturais que possam gerar conhecimento e, mais essencial, o interesse por ele. O maior contato com o saber gera saber, assim como a distância gera desconhecimento e ignorância.

O percentual dos estudantes que têm de 3h ou mais horas de estudos é de 46,8%. Tal dedicação indica uma maior valorização do estudo, o que certamente levará a um rendimento escolar superior. É claro que essa é uma declaração individual e, com isso, podemos ter informações não muito adequadas, mas como a pesquisa foi feita sem identificação individual, os alunos tiveram mais liberdade nessa declaração.

O gráfico me diz que os alunos do Ceco têm três ou mais horas de estudos por dia, o que significa que as horas de estudo, junto com a disponibilidade econômica, casado com a disponibilidade de tempo, têm a junção de fatores que geram melhor desempenho.

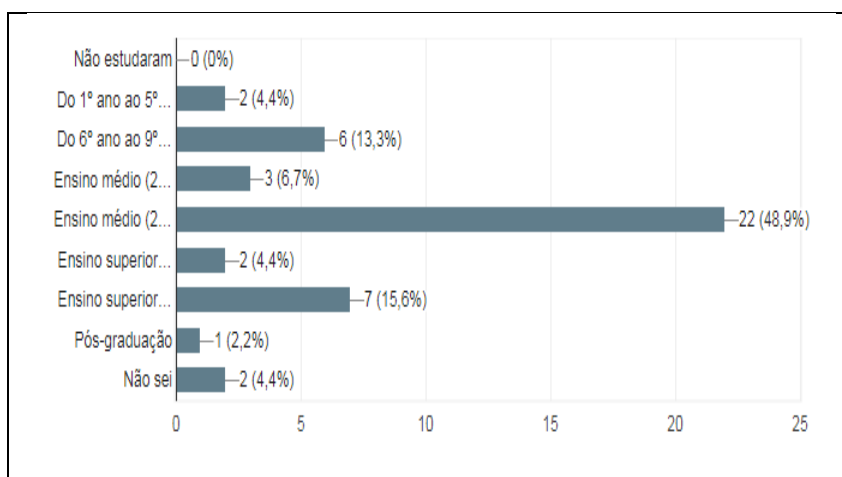
Então, esse quadro pode ensinar às autoridades educacionais do nosso país que é preciso providenciar meios concretos para que pais de família tenham emprego assim como as mães para que os filhos possam na idade adequada estar disponíveis para o estudo, porque se o tempo de estudo estiver ocupado com o tempo de trabalho, certamente esses alunos terão o desempenho menor de qualificação formativa do que os demais.

O tempo de estudo extra-escolar compreendido na pesquisa, refere-se à quantidade de horas em que o aluno passa adquirindo conhecimento fora do espaço escolar, aplicando-se à leitura, aos exercícios de casa, pesquisando na internet, documentários na televisão, são algumas de muitas outras maneiras de adquirir o conhecimento fora do espaço escolar.

Com os referenciais teóricos mencionados na revisão literária, verificou-se que o tempo de estudo fora do espaço escolar representa um dado significativo, observado nos estudos de Barbosa (2009, p. 45) quanto ao desempenho escolar. Em matemática a autora não percebeu diferenças na nota, ao passo que em linguagem tem 6,1% de sua variância que pode ser explicada pelo envolvimento da criança com leitura frequentemente.

Também os estudos de Menezes (2007) corroboram com o que afirma a literatura e os achados aqui apresentados referentes ao do tempo de estudos fora da escola e o desempenho positivo escolar.

Gráfico 5 – Nível de formação dos pais



Fonte: Elaboração própria, 2017

A formação dos pais dos alunos do Ceco também é um diferencial bastante interessante na pesquisa, o que pode estar contribuindo com o desempenho dos alunos, já que os pais com grau de escolaridade mais elevado, normalmente, tende a auxiliar melhor seu filho.

Dizemos que esses dados são significativos como reflexos. Por exemplo, nesse quadro descobrimos que os pais de alunos que têm o ensino médio completo no Ceco é de 49%. O que isso significa? Significa a atitude do exemplo. Se o pai ou a mãe tem uma formação escolar completa, isso se reflete no exemplo dentro de casa, mesmo que não queira, não seja intencional.

Se um filho vê o pai lendo, provavelmente será levado a lê também, se o pai ou a mãe não lêem exatamente nada, ele é também levado a não lê, o que não quer dizer uma obrigação, porque filhos de pais analfabetos podem ser brilhantes, mas isso é só um dado estatístico.

Os dados estatísticos me dizem que a formação dos pais dos alunos do colégio em estudo tem quase 50% praticamente de pais que tem formação completa do Ensino Médio, o que não é uma realidade educacional do país, isso é como exemplo um dado bastante significativo.

Os estudos mostram que a formação dos pais é um dos fatores bastante relevantes a contribuir com o desempenho escolar sob vários aspectos, seja interferindo na idade em que o aluno faz o Enem, seja auxiliando o filho nos seus estudos que culmina no desempenho escolar ou até mesmo como reflexo na vida do seu filho para os estudos. A tendência é que quanto maior a instrução dos pais, mais condições teriam de auxiliar nas tarefas do seu filho, conseqüentemente, esse estudante teria melhores resultados de aprendizagem.

Bauer (2013) mostra que a escolarização dos pais em conjunto com a renda familiar interferem na idade em que o estudante faz o Enem. Aqueles jovens com renda familiar maior e escolarização dos pais também maior tendem a participar do exame na idade adequada – entre 17 e 18 anos. Ao passo que aqueles com menor renda familiar e menor escolarização dos pais, fazem o Enem mais tarde – entre 24,1 e 26,1 anos.

Compreendemos dessa escolha “tardia” o fato do filho de pais com menor escolarização incentivar menos o seu filho a continuar seus estudos do que aqueles estudantes de pais com maior escolarização, devido à necessidade da família de complementação da renda, logo o jovem com menor renda tende a priorizar o trabalho e depois os estudos.

Os estudos realizados por Menezes-Filho (2007) indicam que ter uma mãe com ensino superior aumenta em cerca de três pontos o desempenho na 4ª série (quinto ano), em nove pontos na 8ª (nono ano) e seis pontos no ensino médio na escala do Saeb. Mas um fato interessante, segundo o autor, é que a escolaridade média das mães de todos os alunos da sua escola tem um impacto maior sobre a nota dos alunos que a escolaridade da sua própria mãe. Isso pode ser explicado, assinala Alves (2008) porque as mães mais novas de hoje tem mais estudos do que as avós das crianças, mesmo que continuem seus estudos após a maternidade.

6. Conclusão

Após a apresentação dos resultados do perfil dos alunos, chegamos à seguinte conclusão: existe um conjunto de dados que vão contribuir com o bom desempenho do aluno dos quais salientamos: as variáveis ligadas à idade, o tempo de estudo fora da escola, o trabalho, a renda familiar, à formação dos pais com o ensino médio completo. Isso tudo serve para dizer que é fundamental a interação entre escola, família, e aluno, porque o aluno não é um ser isolado no mundo, ele é um ser que participa de um grupo social, econômico, político do país. Então, as indicações dos dados aqui podem ser altamente significativas e certamente são meios auxiliares muito eficazes para os estudos futuros da mesma área. Servem, também, para as autoridades do município aumentar o nível de preocupação com o ensino, procurando criar medidas legais que possam contribuir para os progressos educativos do cidadão e do país.

Referências

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa- PUC-RIO**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ANDRADE, Josemberg. **Fatores associados ao desempenho escolar**: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Mar 2007, Vol. 23 n. 1, pp. 033-042. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 28 jun.2017

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **CNE/CEB. Brasília: Diário Oficial da União, 14/07/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Inep. **Tabelas de notas do Enem 2015 das escolas em Caxias**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011; Resolução CNE/CEB 02/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011

MACEDO, Gláucia Alves. **Fatores Associados ao Rendimento Escolar de Alunos da 5ª série (2000)** - uma abordagem do valor adicionado. Minas Gerais: CEDEPLAR/UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1430/1395>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MACHADO, Denys. **Análise de fatores associados ao desempenho escolar de alunos do quinto ano do ensino fundamental com base na construção de indicadores**. Dissertação (mestrado profissional). Florianópolis, SC: UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131005/332318.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MENEZES-FILHO, Naercio **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. São Paulo: 2007. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532-803bbf14993a.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MORETTO, Vasco Pedro, 1942. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NDOFUSU, Lola. **Poder, Saber e Discurso**. Categorias de análise crítica no processo da democratização da educação que busca construir uma sociedade altruísta e justa. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Universidad Americana, assunção-PY, 2015, p.320

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Diversidade Cultural e Tecnologias Sociais: estudos para incentivar a autogestão de comunidades do Brasil e Argentina³²²

Diversidad Cultural y Tecnologías Sociales: estudios para incentivar la autogestión de comunidades de Brasil y Argentina Article Title

Cultural Diversity and Social Technologies: studies to encourage the self-management of communities in Brazil and Argentina

Nadja Maria Mourão³²³

Rita de Castro Engler³²⁴

Ana Célia Carneiro Oliveira³²⁵

Resumo

Em tempos atuais, para combater as constantes crises que assolam as nações em todos os continentes, os padrões pré-estabelecidos não mais atendem as questões vivenciadas pela humanidade. Há uma busca constante por novos modelos de gestão, em todas as áreas e setores que demandam o desenvolvimento. Nesse estudo, apresentam-se dois estudos em comunidades na América Latina (Brasil e Argentina) que constroem experiências participativas para incentivo a autogestão. Acredita-se que as tecnologias sociais, oriundas de ações governamentais e não-governamentais, quase sempre apoiadas em políticas públicas, podem gerar possibilidades empreendedoras sociais, reafirmando suas especificidades identitárias. Pelo método da análise bibliográfica realiza-se uma busca de temáticas que possibilitem uma abrangência de conteúdos e exemplos que atendam aos objetivos da pesquisa. O evento “Encontro dos Povos do Grande Sertão Veredas” é realizado em Chapada Gaúcha, em Minas Gerais/Brasil. evento reúne pessoas de outros municípios, estados e países. Em meio aos festejos, realizam-se a comercialização de produtos locais por meio da moeda social - Veredas. Na Argentina, na periferia da cidade de Buenos Aires, a plataforma “Caminhos da Favela” busca soluções para problemas estruturais das comunidades, que participam da identificação desses problemas e promovem a integração entre os membros. Percebe-se que as tecnologias sociais além de solucionarem problemas pontuais reafirmam a cultura e a identidade das comunidades gestoras. São caminhos percorridos que se transformam em fatores diferenciais para possibilidades de desenvolvimento econômico. Os exemplos da diversidade cultural e modelos de tecnologias sociais em comunidades no Brasil e na Argentina apontam resultados efetivos. O diferencial dos exemplos se constitui no esforço para assegurar a identidade das comunidades e na abordagem da qualidade de vida em geração de renda.

Palavras-Chave: Diversidade cultural; tecnologias sociais; Brasil; Argentina; comunidades.

³²² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³²³ Mestra e Doutoranda em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; nadjamourao@gmail.com.

³²⁴ PhD Gestão de Inovação Tecnológica/ECP França; Professora PPGD/UEMG; Coordenadora do CEDTec da UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; rcengler@uol.com

³²⁵ Mestra em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; anaceliadesign@gmail.com.

Resumen

En tiempos actuales, para combatir las constantes crisis que asolan a las naciones en todos los continentes, los patrones preestablecidos ya no responden a las cuestiones vivenciadas por la humanidad. Hay una búsqueda constante por nuevos modelos de gestión, en todas las áreas y sectores que demandan el desarrollo. En este estudio, se presentan dos estudios en comunidades en América Latina (Brasil y Argentina) que construyen experiencias participativas para incentivar la autogestión. Se cree que las tecnologías sociales, oriundas de acciones gubernamentales y no gubernamentales, casi siempre apoyadas en políticas públicas, pueden generar posibilidades emprendedoras sociales, reafirmando sus especificidades identitarias. Por el método del análisis bibliográfico se realiza una búsqueda de temáticas que posibiliten una cobertura de contenidos y ejemplos que atiendan a los objetivos de la investigación. El evento "Encuentro de los Pueblos del Gran Sertão Veredas" se realiza en Chapada Gaúcha, en Minas Gerais / Brasil. el evento reúne a personas de otros municipios, estados y países. En medio de los festejos, se realizan la comercialización de productos locales por medio de la moneda social - Veredas. En Argentina, en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, la plataforma "Caminos da Favela" busca soluciones a problemas estructurales de las comunidades, que participan en la identificación de esos problemas y promueven la integración entre los miembros. Se percibe que las tecnologías sociales además de solucionar problemas puntuales reafirman la cultura y la identidad de las comunidades gestoras. Son caminos recorridos que se transforman en factores diferenciales para posibilidades de desarrollo económico. Los ejemplos de la diversidad cultural y modelos de tecnologías sociales en comunidades en Brasil y Argentina apuntan resultados efectivos. El diferencial de los ejemplos se constituye en el esfuerzo para asegurar la identidad de las comunidades y en el abordaje de la calidad de vida en generación de ingresos.

Palabras clave: Diversidad cultural; tecnologías sociales; Brasil; Argentina; comunidades.

Abstract

In current times, in order to combat the constant crises that plague nations on all continents, the pre-established patterns no longer address the issues experienced by mankind. There is a constant search for new management models in all areas and sectors that demand development. In this study, two studies are presented in communities in Latin America (Brazil and Argentina) that construct participatory experiences to encourage self-management. It is believed that social technologies, derived from governmental and non-governmental actions, almost always supported by public policies, can generate social entrepreneurial possibilities, reaffirming their identity specificities. By the method of bibliographical analysis a search of thematic is made that allows a range of contents and examples that meet the objectives of the research. The event "Meeting of the Peoples of Grande Sertão Veredas" is held in Chapada Gaúcha, in Minas Gerais / Brazil. event brings together people from other municipalities, states and countries. In the midst of the festivities, local products are traded through the social currency - Veredas. In Argentina, on the outskirts of the city of Buenos Aires, the "Caminhos da Favela" platform seeks solutions to the structural problems of communities that participate in the identification of these problems and promote integration among members. It is noticed that social technologies besides solving specific problems reaffirm the culture and the identity of the management communities. They are paths that have become differential factors for economic development possibilities. The examples of cultural diversity and models of social technologies in communities in Brazil and Argentina point to effective results. The differential of the examples is the effort to assure the identity of the communities and to approach the quality of life in income generation.

Keywords: Cultural diversity; social technologies; Brazil; Argentina; communities.

1. Introdução

As comunidades de periferia, em regiões de difícil acesso ou distanciadas de centros urbanos, sofrem consequências pela hibridez da pobreza estabelecida entre elas. A carência do poder aquisitivo representa um atraso no desenvolvimento econômico, acentuada pelas condições topográficas de cidades e povoados isolados. Canclini (2004) relata que as condições

de baixa renda de uma comunidade e a desigualdade social merecem atenção específica dos governantes.

Considera-se que fatores econômicos, políticos, impactos ambientais entre outros, sejam responsáveis pela crise mundial. O Dicionário do Aurélio refere-se ao substantivo “crise”, como uma mudança brusca ou uma alteração importante no desenvolvimento de um evento ou acontecimento. Essas alterações podem ser físicas ou simbólicas, de conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo, e inclusive por situações de perdas ou escassez.

Dessa forma, em tempos atuais, para combater as constantes crises que assolam as nações em todos os continentes, os padrões pré-estabelecidos não mais atendem as questões superadas pela humanidade. Há uma busca constante por novos modelos de gestão, em todas as áreas e setores que demandam o desenvolvimento. Contudo, mantêm o sistema capitalista enraizado nas organizações sociais e nos seus territórios (TEIXEIRA; SOUZA, 1995).

O conceito de desenvolvimento sustentável inclui o pensar globalmente e agir localmente como uma prerrogativa para melhorar a qualidade de vida humana no planeta, conforme Comissão de Brundtland (WCED, 1987). Esse conceito advém da realidade, mas arrasta por décadas os impasses e decisões em cúpulas de líderes mundiais. Assim, comunidades afetadas pela escassez buscam modelos de desenvolvimento sistêmico, utilizando o compartilhamento sociocultural dos recursos angariados da diversidade cultural.

Com o intuito de preservar a riqueza da diversidade cultural dos países, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2002, instituiu a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”. Este primeiro instrumento tem o objetivo de promover e proteger a diversidade cultural e o diálogo intercultural entre as nações. Ele reconhece as múltiplas culturas como uma “herança comum da humanidade”.

A diversidade cultural é um conceito que representa em vários aspectos, as diferentes culturas como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território, conforme Reygadas (2002)

As tecnologias sociais, na atualidade, se apresentam como alternativas para solução de problemas estruturais da sociedade, simples, de baixo custo, replicáveis e frequentemente apoiadas por programas governamentais. Para sua propagação, se fundamentam na relevância pela participação de pessoas das comunidades que as desenvolvem e na sustentabilidade nas soluções apresentadas. Encontram-se possibilidades efetivas de soluções para problemas nas

áreas da educação, inclusão social, meio ambiente, energia, alimentação, habitação, saúde, trabalho, entre outros, por meio das tecnologias sociais, de acordo com Mourão (2017) apud Instituto de Tecnologia Social (2004).

Os procedimentos e técnicas aplicados em tecnologias sociais se associam aos modelos de organização coletiva, que produzam resultados positivos para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida. É necessário as atividades implementadas pelas tecnologias sociais permitam o monitoramento e avaliação de objetivos, incentivando o desenvolvimento sustentável, conforme Mourão (2017).

Em culturas diferentes, em função das características locais, são aplicadas tecnologias sociais que possam atender as questões das comunidades. No entanto, uma tecnologia social aplicada na África, para solução do transporte de água, por exemplo, poderá não servir em outra sociedade. As características do território são fundamentais, como a composição geográfica, cultura local, características sociais, ambientais, políticas, entre outras. Deste modo, os elementos materiais e imateriais podem determinar em uma sociedade, quais as ações se transformam em benefícios, que estimulam melhor qualidade de vida na região.

Nesse estudo, apresentam-se dois estudos em comunidades na América Latina (Brasil e Argentina) que constroem experiências participativas de autogestão. Acredita-se que as tecnologias sociais, oriundas de ações governamentais e não-governamentais, quase sempre apoiadas em políticas públicas, podem gerar possibilidades empreendedoras sociais, reafirmando suas especificidades identitárias.

Pelo método da análise bibliográfica realiza-se uma busca de temáticas que possibilitem uma abrangência de conteúdos e exemplos que atendam aos objetivos da pesquisa. De acordo com Tasca et al. (2010), a análise do contexto, a definição de um problema e das questões direcionadoras, dão início ao processo de pesquisa científica, motivando assim os pesquisadores a procurarem informações sobre determinada temática em bases bibliográficas.

Dessa forma, apresentam-se exemplos da diversidade cultural e modelos de tecnologias sociais em comunidades no Brasil e na Argentina que desenvolvem habilidades para a autogestão. O diferencial dos exemplos se constitui no esforço para assegurar a identidade das comunidades e na abordagem da qualidade de vida em geração de renda.

2. Encontro dos Povos em Chapada Gaucha

O município de Chapada Gaúcha, emancipado a partir de 1995, está bem localizada geopolítica e mercadológica no norte do Estado de Minas Gerais/Brasil. É uma cidade nova, planejada e plana, cuja população mistura os sertanejos e Gaúchos - colonizadores desde os anos de 1970, oriundos da migração do Estado do Rio Grande do Sul (pelo projeto PADSA – Projeto de Assentamento Dirigido ao Distrito de Serra das Araras), atualmente com uma população de 10.792 habitantes, numa área de 3.214,698 km², conforme IBGE (2010).

No entorno do município estão localizadas duas Unidades de Conservação Estaduais. Há também o Parque Nacional Grande Sertão Veredas, que é uma das atrações turísticas na região, situada na divisa dos estados de Minas Gerais e da Bahia. Outro destaque é o Parque Estadual Serra das Araras e Reserva Estadual de Desenvolvimento Sustentável Veredas do Acari. É uma região rica em biodiversidade, mas isolada e com carências para o desenvolvimento econômico.

A partir do ano de 2002, a Prefeitura Municipal de Chapada Gaúcha, com o apoio de instituições parceiras do município, realiza o evento “Encontro dos Povos do Grande Sertão Veredas”. O evento reúne pessoas de outros municípios, estados e países. Em meio aos festejos, são encontrados pessoas visitantes, pesquisadores e turistas.

Durante todos os dias do evento, os produtos artesanais das comunidades do Vale do Urucuia são destaques e geram resultados econômicos para as comunidades. Ocorrem seminários e debates que tratam de problemas e soluções em tecnologias sociais como as barraginhas para retenção de água de chuva, adequação em plantio e coleta dos frutos do cerrado e sistema de preservação da natureza. Também são apresentadas diversas atividades culturais, educacionais, ambientais.

O Encontro dos Povos do Grande Sertão Veredas a participação das pessoas das comunidades envolvidas e também turistas de todo Brasil, pela riqueza cultural e manifestações exibidas durante os dias do evento, conforme figura 1.



Figura 1 - Encontro dos Povos do Grande Sertão Veredas.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Apresentações folclóricas e danças de varias origens acontecem no palco, no pátio central da festa e entre as barracas de artesanato e de comidas tradicionais. A comercialização dos produtores locais utiliza a moeda social “Veredas” - certificada como Tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil, para manter os recursos econômicos na região.

As moedas sociais, em diferentes regiões do mundo, apontam soluções para a economia local, a partir da iniciativa de Muhammad Yunus, na Índia, em 1976. No Brasil, foi o Banco Palmas, o primeiro banco social, criado em 1998, pela Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira, bairro de Fortaleza/ Ceará. Para facilitar as transações das moedas sociais, foi criado o aplicativo E-dinheiro, que pode ser acessado em suportes digitais.

As moedas sociais são facilitadoras da o empreendedorismo social. O conceito de empreendedorismo social nasce em contexto americano e que não obstante as divergências entre as escolas que se debruçam sobre o fenômeno, fruto dos contextos sociais, políticos e econômicos diferenciados, todas contribuíram quer para o crescimento do interesse pelo tema quer para a consensualização da necessidade de encontrar formas inovadoras no uso de métodos de negócio adequados à resolução de problemas sociais, conforme Parente et al. (2011).

A primeira moeda social no Estado de Minas Gerais foi a Veredas (figura 2), comercializada desde 2009. Ela assim foi batizada em alusão ao romance “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa (1908-1967), nascido em Cordisburgo, região do Vale do Urucuia, segundo Mourão (2018).



Figura 2 – Moeda e Banco Veredas – Chapada Gaúcha.
Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

A moeda Veredas circula no município no lugar do dinheiro convencional. Foi criado pela comunidade Chapadense com o apoio da FBB e o instituto Banco Palmas. Tem como objetivo o desenvolvimento da comunidade pelo fortalecimento das redes locais, mantendo a riqueza do município dentro do município, conforme Mourão (2018).

A diversidade da cultura entre os povos ribeirinhos, sertanejos, chapadeiros, quilombolas e muitos outros, é observada durante as apresentações dos grupos artísticos durante o evento. Esses povos aproveitam o evento para divulgar e preservar suas músicas, danças, comidas, entre outras manifestações da cultural dos povos que convivem na região.

3. Caminhos da Favela (*Caminos de la Villa - Argentina*)

Desenvolvido pela *Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia* da Argentina, o projeto Caminhos da Favela busca promover a integração das comunidades segregadas socioespacialmente de Buenos Aires através do acompanhamento de obras públicas desenvolvidas em favelas, oportunizando o empoderamento dessas comunidades para garantir seu direito de acesso a habitação decente. Isso porque em Buenos Aires vivem pouco mais de 2,8 milhões de pessoas das quais 275.000 vivem em mais 20 favelas e assentamentos. As condições dessas favelas são críticas: a contaminação da água, ar e do solo; privadas de qualquer possibilidade de acesso a saneamento, coleta de lixo, transporte público, educação e oferta de saúde, conforme Banco de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil.

“Caminhos da Favela” é um portal multimídia interativa (figura 3) que torna visíveis as condições de vida de mais de 20 bairros segregados da Cidade de Buenos Aires, Argentina. Esse portal virtual proporciona aos moradores desses bairros uma ferramenta para o diagnóstico

da comunidade das diferentes prestações de serviços e de monitoramento e controle de obras públicas. A Fundação Banco do Brasil destaca que o mapeamento se faz de forma participativa, envolvendo atividades com a participação da comunidade. Cada morador tem a possibilidade de realizar o georreferenciamento de infraestruturas, equipamentos e marcos referenciais. Eles podem acrescentar valor nos espaços comuns, e desenvolver campanhas temáticas de identificação e visibilidade dos problemas a que estão expostos.

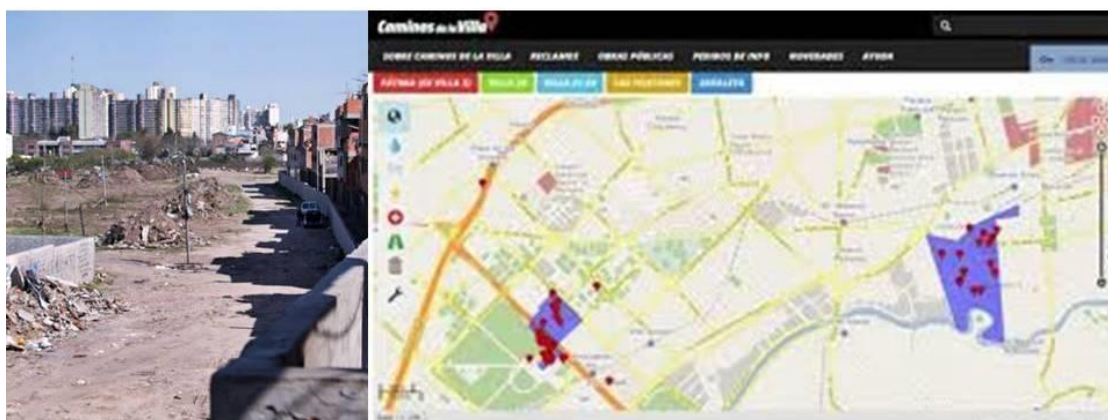


Figura 3 – Programa Caminhos da Favela – Buenos Aires, Argentina

Fonte: Banco de Tecnologias Sociais da FBB, 2018.

A participação dos moradores (usuários) tornou-se um fator estrutural em todo o processo de implementação da plataforma. Essa ação digital gera inclusive, a união da diversidade cultural, um fator de integração das favelas. Acredita-se que a plataforma Caminhos da Favela, como tecnologia social, possa facilitar a organização para melhorar a mobilidade, o comércio e a geração de renda nas favelas integradas.

O número de usuários registrados cresceu significativamente após as oficinas oferecidas em bairros, campanhas temáticas e a disseminação da plataforma em vários meios de comunicação e nas redes sociais. Até o momento de registro da plataforma no site da Fundação Banco do Brasil, em 2017, foram enviados 123 conjuntos de dados para a plataforma, composta por trabalhos realizados em diferentes bairros. Estima-se que 15.000 usuários já estejam colaborando na resolução de problemas locais (FBB, 2018).

Esse modelo é um processo evolutivo utilizado por muitas outras regiões urbanas no mundo com problemas semelhantes. No Rio de Janeiro, Brasil, os moradores do Complexo de Manguinhos colaboraram para a inclusão de sua comunidade no mapa do Rio, com o apoio do Instituto Pereira Passos (IPP). Eles mapearam escolas, creches, centros culturais, bares, lojas e

passaram as informações para o aplicativo Mapa Participativo/RJ, conforme Lapagesse (2014). Essa é uma tecnologia social que além de contribuir para melhoria da qualidade de vida, gera possibilidades de conhecimento das diversas culturas existentes nos territórios.

4. Análise dos resultados

Dois estudos de caso da América Latina se constituem em experiências participativas que favorecem a solução de problemas locais, incentivando a autogestão da comunidade. Em cada exemplo encontra-se o potencial da cultura local com base para a resolução de problemas locais.

O domínio do conhecimento de cada grupo social (no caso da Comunidade de Chapada Gaúcha/ Brasil e de Buenos Aires/ Argentina) se transforma em fatores diferenciais para a geração de possibilidades socioeconômicas.

A moeda social Veredas (em Chapada Gaúcha) além de ser, por sua forma de apresentação, uma referencia ao contexto do Cerrado e das Veredas, exaltando o trabalho de Guimarães Rosa, é uma formadora de novas interpretações culturais. Ela se utiliza da cultura territorial como estratégia de valorização do seu patrimônio. No caso da plataforma *Caminos De La Villa* (Buenos Aires) verifica-se a expansão de registros físicos relevantes ao contexto da cultura local.

Percebe-se que as tecnologias sociais além de solucionarem problemas pontuais reafirmam a cultura e a identidade das comunidades gestoras. São caminhos percorridos que se transformam em fatores diferenciais para possibilidades de desenvolvimento econômico.

5. Considerações Finais

A diversidade cultural contribui para preservação da estrutura e dos valores de comunidades, que podem utilizar de eventos culturais ou mesmo de recursos digitais para solução de problemas locais.

Nessa análise, além da diversidade cultural, observa-se que as relações entre as pessoas e o espaço físico são complexas e multifacetadas, e ocorrem em diferentes escalas de influência.

Cada indivíduo possui as suas características pessoais e o ambiente incorpora os valores sociais e culturais de todos os que nele vivem. Assim, os exemplos apontam que as características locais são fatores que influenciam os resultados conforme o contexto histórico, étnico, territorial e sociocultural da comunidade.

São primários os estudos a cerca da importância da diversidade cultural na resolução de problemas sociais. Verifica-se a necessidade de novas pesquisas em geração de renda a partir das tecnologias sociais, apresentando a diversidade cultural como temática regional. Contudo, considera-se que a estratégia de participação das comunidades para resolução dos problemas locais é uma das possibilidades que se apresenta em modelos diversificados.

Referências

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Significado de Crise. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/crise>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL - FBB. Caminhos Da Favela (Caminos De La Villa - Argentina). Postado em: Atualizada em: 16 mar. 2018. Disponível em: <<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/detalhar-tecnologia-741.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL - ITS. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br/conheca-o-its-brasil/conheca-o-its-brasil>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

LAPAGESSE, G. *Com a ajuda de novo aplicativo, moradores põem favelas com UPPs no mapa do Rio Comunidade de Manguinhos é a primeira no Rio a participar do projeto.* Postado em: 01 nov. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/com-ajuda-de-novo-aplicativo-moradores-poem-favelas-com-upps-no-mapa-do-rio-14433152>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

MOURÃO, N. M. *Apostila Tecnologia Social e design para todos.* Belo Horizonte: CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

MOURÃO, N. M. Tecnologias sociais e empreendimentos criativos na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. *Revista Brasileira do Desenvolvimento Regional*, PPGDR/Universidade Regional de Blumenau, ISSN 2317-5443, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7867/2317-5443.2017v5n1p053-067>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PARENTE, C.; COSTA, D.; SANTOS, M.; CHAVES, R. R. Empreendedorismo social: contributos teóricos para a sua definição. In: *XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho Emprego e coesão social: da crise de regulação à hegemonia da globalização.* Lisboa, 26 e 27 de Maio de 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/cdetec/Downloads/Parente-2011-EmpreendedorismoSocial.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

REYGADAS, L. *Ensamblando culturas: diversidad y conflicto en la globalización de la industria*. Barcelona: Gedisa, 2002.

TASCA, J. E. et al. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. *Journal of European Industrial Training*, v. 34, n. 7, p. 631- 655, 2010. <<http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

TEIXEIRA, D. L. P.; SOUZA, M. C. A. F. de. Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo. *Revista de Administração de Empresas*, vol.25 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1985. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901985000400007>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. CLT.2002/WS/9, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

WCED - WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (Gro Harlem Brundtland, Chair). *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford, 1987.

OS QUINZE ANOS DA LEI 10.639/03³²⁶: Realizações e Perspectivas no Contexto da Formação de Professores ³²⁷

*LOS QUINCE AÑOS DE LA LEY 10.639/03: Realizaciones y Perspectivas
en el Contexto de la Formación de Profesores*

*FIFTEEN YEARS OF THE LAW 10.639/03: Accomplishments and
Perspectives in the Context of Teachers Education*

Leandro Fagner de Almeida ³²⁸

Rosiney Aparecida Lopes do Vale ³²⁹

Resumo

O tema formação inicial de professores, bem como questões acerca da inserção da cultura afro-brasileira nos currículos, tanto da educação superior quanto da educação básica pautada pela lei 10.639/03, têm se tornado recorrente em trabalhos acadêmicos, grupos de pesquisa, discussões em fóruns, congressos e outros. Neste trabalho, propõe-se abordar a referida Lei, destacando seus avanços e contribuições nesse percurso de quinze anos de sua promulgação, apresentar e tecer considerações sobre dados colhidos, por meio da aplicação de questionários, junto às turmas dos quartos anos do curso de licenciatura em Letras Português Inglês e Português Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná, do Campus de Jacarezinho. Entendido o currículo como um campo de dominação de interesses e mecanismo historicamente manipulado, no sentido de manter e legitimar privilégios e ideologias de grupos que detém o poder em nossa sociedade, reforçamos, a partir da pesquisa empreendida, a relevância da inserção das temáticas étnico-raciais e em específico, questões afro-brasileiras nos currículos dos cursos de formação de professores em geral e, em particular, nos cursos de Letras da UENP do qual somos oriundos.

Palavras-Chave: Currículo; Descolonização; Formação de Professores; Lei Nº 10.639/03; Letras.

Resumen

El tema de la formación inicial de profesores, así como sobre la cultura de la educación afro-brasileña en los currículos de la educación superior y de la educación básica pautada sobre la ley 10.639/03, se han vuelto recurrentes en trabajos académicos, grupos de investigación, discusiones en foros, congresos y otros. Así, en este trabajo, se propone abordar la referida Ley, realizando sus avances y contribuciones en su transcurrir de los quince años de su promulgación, así como presentar y tejer las especificaciones sobre los datos recogidos, por medio de

³²⁶A LEI Nº 10.639/03 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei de nº 9.394/96, 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-Brasileiras”, e dá outras providências.

³²⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³²⁸ Graduado em Letras/Português - Espanhol; Centro de Letras Comunicação e Artes – CLCA/UENP –CJ, Jacarezinho, Paraná, Brasil; leandro_lfia@hotmail.com

³²⁹ Doutora em Educação; Centro de Letras Comunicação e Artes – CLCA/UENP –CJ, Jacarezinho, Paraná, Brasil; rosineyvale@uenp.edu.br

la aplicación de un cuestionarios, junto a las clases de los cuartos años de Letras Português/Inglés y Português Español de la Universidad Estatal del Norte de Paraná, Campus de Jacarezinho. Entendido el currículo como un campo de dominación y mantenimiento de los intereses del mecanismo históricamente manipulados en el sentido de mantener y legitimar los privilegios de los grupos que sostiene el poder en nuestra sociedad, reforzamos, a partir de la investigación emprendida la relevancia de la inserción de las temáticas étnico-raciales, en específico, cuestiones afrobrasileñas en los currículos de los cursos de formación de profesores en general y, en particular, en los cursos de Letras de la UENP del que somos oriundos.

Palabras claves: Currículo; Descolonización; Formación de profesores; Ley Nº 10.639/03; Letras.

Abstract

The initial teacher education, linked to the process of insertion of Afro-Brazilian culture into the curricula of higher, primary and secondary education, guided by the law 10.639/03, has become recurrent in academic works, research groups, discussions in forums, congresses and others. In this article, we intend to address the aforementioned law, highlighting its advances and contributions during its 15 years trajectory since its enactment, and to present considerations about data collected through questionnaires applied to fourth-year undergraduate students of Letters Portuguese-English, and Portuguese- Spanish, from the State University of the North of Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Considering curriculum as a field of domination of interests and a historically manipulated mechanism, in the sense of maintaining and legitimizing privileges and ideologies of groups that hold power in our society, we reinforce, through the research undertaken, the relevance of the insertion of the ethnic-racial issues and, especially, Afro-Brazilian culture, in the curricula of initial teacher education courses in general and, in particular, of the Letters courses from UENP, from where we come.

Keywords: Curriculum; Decolonization; Teacher education; Law No. 10.639/03; Letters.

1. Introdução

Por mais que pretendam as teorias tradicionais, não existe neutralidade no currículo e, portanto, não existe neutralidade no processo de formação, independentemente do nível de ensino. Desse modo, pensar no planejamento e desenvolvimento da formação de professores nos cursos de graduação, focando nas questões étnico-raciais, em particular, questões afro-brasileiras, é a nosso ver um exercício que vai ao encontro do desejo de contribuir para que mudanças efetivas aconteçam na educação básica e na sociedade de um modo geral.

Afinal, não é demais lembrar que o preconceito em todas as suas formas se desenvolve graças a ideias prontas largamente difundidas sobre os povos e suas culturas. Por conseguinte, entendemos que uma efetiva inserção de conteúdos que abordem essa temática africana e afro-brasileira é uma crítica ao eurocentrismo, mas não somente, é também uma forma de propor um reconhecimento da história por anos distorcida sobre esses povos.

Sendo assim, pretendemos mostrar a importância dessas temáticas estarem nos currículos dos cursos superiores, em especial, nesse caso, no de Letras da UENP, campus de Jacarezinho do qual somos oriundos. Pautados pela Lei 10.639/03, entendemos que é de extrema importância que seja discutido e reconhecido a efetiva inserção das questões afro-

brasileiras no seu currículo, de modo a possibilitar aos professores em formação o conhecimento de que terão necessidade, quando de sua atuação na educação básica.

2. Fundamentação teórica

A Lei 10.639/03 é fruto de um processo histórico de lutas do movimento negro pela inclusão da história e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo da educação básica. Contudo, ainda nos questionamos sobre quais são os saberes curriculares, pedagógicos e políticos de experiências dos futuros docentes em relação à diversidade étnico-racial. O que as graduações em licenciaturas, em especial a do curso de Letras da UENP, estão formulando e trabalhando com relação às questões que tratam do conhecimento de história da África e dos afro-brasileiros? Continuariam ainda a produzir o silêncio diante dessa temática? São questões que carecem ser abordadas e que certamente devem ser trabalhadas na formação inicial de professores, uma vez que esse é um momento privilegiado para a aquisição de conhecimentos que propiciarão ao futuro profissional da educação uma visão crítica em relação à sociedade da qual participa como cidadão e como propagador de conhecimentos, ideias, valores e ideologias. E pensar, refletir e discutir criticamente essas questões, sem dúvida, é um meio de contribuir para o enfrentamento de grandes desafios sociais que, por sua vez, envolvem sério empenho das instituições formadoras, a começar pelo redimensionamento dos seus projetos pedagógicos.

Posto isso, considerando a importância e a responsabilidade que é tratar esse tema, muitas vezes relegado a segundo plano, espera-se, então, desses futuros professores e profissionais, além do trabalho com a leitura e a escrita, pertinentes à sua habilitação, uma ação que contribua para a conscientização e formação de alunos críticos, capazes de se entenderem como cidadãos, integrados a uma sociedade que está em constante mudança, conscientes de seu papel na formação de uma sociedade menos desigual e verdadeiramente democrática. Sob essa perspectiva, objetivamos destacar a relevância da inserção, no currículo de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, propostas de trabalho que tratem das questões afro-brasileiras, salientando que na área da diáspora africana deve-se reconhecer a população de descendência africana e afro-brasileira e resgatar a suas contribuições nas áreas sociais, econômicas, políticas e científicas pertinentes à História do Brasil.

Partindo da Lei 10.639/03, nosso objetivo, no presente trabalho, é destacar seus avanços e contribuições após seus quinze anos de implementação, situar a UENP na ceara das discussões acerca das políticas de

ações afirmativas e apresentar considerações sobre a temática, com base nos resultados de aplicação de um questionário, cuja tônica das perguntas abarcou desde a relação dos quartanistas com as questões étnico-raciais, sobretudo a partir de disciplinas oferecidas pela UENP, a relação desses alunos com elementos da cultura africana e sobre o contato com a supracitada Lei. Esse questionário possibilitou a comparação dos conhecimentos entre as turmas que tiveram contato formal com matéria optativa ofertada pelos cursos em sua Matriz Curricular, avaliando quais impactos esse conhecimento ocasionou em sua formação e provável consequência disso em sua atuação na educação básica.

2.1. Os quinze anos da Lei 10.639/03: seus antecedentes e desdobramentos

A Lei 10.639/03 é fruto de um longo processo histórico de lutas do movimento Negro pela inclusão de conteúdos que contemplem as questões da “História e cultura afro-brasileira” e ainda que tenha sido alterada pela Lei 11.645/2008, a qual 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”, no presente trabalho, ocupamo-nos do processo histórico da Lei 10.639/03, em razão da Lei estar em seu décimo quinto ano de promulgação e, por conseguinte, permitir-nos uma visão mais detalhada de seu processo formativo e dos proveitos dela extraídos.

Destarte, embora não seja nosso foco no presente trabalho, cabe destacar o aprazível adendo da questão indígena que se insere na referida Lei, Conforme anunciamos nesse tópico, a Lei 10.693/03 chega ao ano de 2018 completando seu décimo quinto ano de implementação. Para se chegar a esse momento, foi necessária uma árdua e longa luta do movimento negro no Brasil. A luta de resistência dos negros e negras é, então, na história da humanidade, a mais longa luta de resistência, são mais de 380 anos de luta e resistência contra a escravidão. E a Lei 10.693/03 representa um importante passo na luta do movimento negro brasileiro. Por outro lado, existe, no mais das vezes, um abismo entre a letra da Lei e o que efetivamente ocorre na prática. Sob esse aspecto vale lembrar que, na escola, cabe sobretudo ao professore lançar sobre a história do povo negro no Brasil, um olhar livre dos estereótipos que lhe foram imputados cultural e socialmente

Seria o caso de, já de início reforçar, por exemplo, que os negros e negras africanos trazidos à força para o Brasil e seus descendentes não eram escravos, e que tal condição não lhes era natural, tão pouco submissa, mas sim, esses eram povos escravizados. Tal procedimento, por simples que pareça, traz uma perspectiva diferente da que comumente vem sendo contada e recontada pelos colegas professores, que acabam, mesmo que involuntariamente, reproduzindo o que eles próprios aprenderam e o que é (ou era?) mais comum nos materiais didáticos e manuais elaborados com a finalidade de ensino, nas escolas.

Voltando à Lei 10.693/03, essa é, sobretudo, uma conquista do Movimento Negro, uma política afirmativa cujo processo de lutas, destacamos, dentre tantas, três momentos fundamentais na história do país que culminaram posteriormente em sua efetivação.

O primeiro momento é a chamada Revolta dos MALÊS de Janeiro de (1835), na Bahia, revolta na qual um grupo de negros escravizados originários da África Ocidental, mais especificamente da Nigéria, que eram em sua maioria muçulmanos falantes da língua Iorubá, também conhecidos como nagôs, não aceitando serem escravizados se revoltam com as condições vividas e insurgem contra o governo vigente da época, tentando assim estabelecer uma tomada de poder. Essa revolta acaba sendo vencida, mas não sem deixar uma marca muito significativa na história do Brasil, uma vez que, a partir de então, o governo vigente passa a proibir o deslocamento dos escravos dessa etnia específica para o restante do país, com medo de que essas insurgências se espalhassem por todo território nacional.

O segundo momento ficou conhecido como “Revolta da CHIBATA”, revolta que teve como líder o primeiro Negro no mundo a comandar uma esquadra da marinha, o então almirante João Candido. Tal acontecimento ocorre em novembro de (1910), na cidade do Rio de Janeiro, onde, poucas décadas depois da Lei Áurea, ainda se aplicava o castigo de chibatadas em negros marinheiros, como punição por atos considerados indisciplinados. Nesse contexto é que João Candido e outros companheiros se revoltam em oposição a um castigo aplicado contra um marinheiro negro, que fora castigado com 250 chibatadas. Os marinheiros, então, apontam os canhões dos navios para a cidade do Rio de Janeiro para exigirem o fim de tal atrocidade. Depois de muita negociação, o pedido é concedido. Posteriormente, João Candido é preso e sua figura rechaçada. O valente negro passa o fim de sua vida em condição de miséria, vindo a ter, somente depois de muito tempo, sua honra e nome limpos.

O terceiro momento cronológico acontece em Brasília, e ficou conhecido como “Marcha de ZUMBI dos PALMARES “Contra o racismo e pela Cidadania” (1995), marcha na qual o movimento Negro se reúne com o então presidente Fernando Henrique Cardoso para levar até à autoridade nacional pautas e anseios da comunidade Negra. Entre as quais estão a incisão de matérias que abordem a história e cultura africanas a afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas. Tal proposta não é inicialmente atendida, todavia, é nessa data que se inicia efetivamente o diálogo. No próximo governo, em 2003, com o presidente recém empossado, Luís Inácio Lula da Silva, tal medida pode ser efetivada em Lei.

Nosso objetivo ao destacar esses três momentos emblemáticos da história do nosso país é exemplificar que os avanços sociais não acontecem por simples vontades políticas, mas por meio de lutas históricas das quais os Negros nunca deixaram de fazer parte, desde que aqui foram forçados a vir. Esse esclarecimento é condição *sine qua non* para desmistificar o imaginário inferiorizado, submisso e “pacifista” que, normalmente, atribuem às populações negras.

Quanto ao efetivo cumprimento da Lei 10.639/03, constata-se que, em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira, encontra-se ainda um abismo entre a teoria e a prática. A esse respeito é ilustrativo relembrar o ocorrido na escola SESI, em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, o caso foi veiculado pela mídia e ganhou repercussão nacional. Ocorre que o livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas (Mazza Edições, 2009)” da escritora Kiusam de Oliveira e Josias Marinho, altamente premiado e cujo teor versa sobre princesas africanas teve sua leitura questionada por pais de alunos que chegaram ao ponto de procurarem jornais e setores da educação para solicitar a sua troca. Diante da manifestação contrária dos pais ao uso do livro, a postura do Colégio foi a de substituí-lo, para não gerar problemas.

Esse exemplo poderia não ter tanta relevância, se não fosse personificasse a a reluta pela aceitação de temáticas que abrangem a efetivação da Lei 10.639/03, ratificando o quão o presente está o preconceito relativo à cor da pele no Brasil, por mais que se tente ocultá-lo. Deveras, num país onde o racismo é estrutural, onde se cultiva uma visão eurocêntrica de mundo, o não cumprimento da Lei contribui para que a história da África e de seus importantes atores não seja contada no Brasil, fortalecendo o fato de não nos serem mostradas referências

negras nas ciências, na política, nas artes e , por conseguinte, , como salientado, nos currículos escolares.

Deste modo, as dificuldades são similarmente encontradas no campo de formação dos professores, ficando, portanto, uma visão estreita e um tanto quanto superficial de uma parcela de educadores formados, que também por falta de conteúdos disciplinares e discussões acerca da temática não tomam conhecimento da importância da história e das culturas africanas, tão fundamentais para compreensão da factual história do Brasil. Em suma, fica patente que a luta da população Negra brasileira é longínqua e para se tornar conhecida indubitavelmente não pode prescindir da educação.

2.2. A Lei 10.39/03 na formação inicial de professores

Partindo do princípio de que não existe neutralidade no currículo seja qual for o nível de ensino, avulta-se que a formação escolar atende a interesses que, ao longo da história, tem privilegiado certos grupos sociais e tem agido no sentido de manter o status quo, contribuindo, sobremaneira, para a legitimação desses grupos (dominantes), que acabam por estabelecer suas visões de mundo, criando e recriando significados que lhes sejam favoráveis. Nesse sentido, Silva aponta que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2014, p.16).

Desse modo, pensar no planejamento e desenvolvimento da formação de professores nos cursos de graduação, focando nas questões sobre a afro-brasilidade é um exercício que vai ao encontro do desejo de contribuir para que mudanças efetivas aconteçam na educação básica e na sociedade de um modo geral.

A esse respeito, não é demais lembrar que mesmo depois da criação de leis e diretrizes que pretenderam delinear o perfil do docente para atuar na educação básica, em particular do curso de Letras no Brasil, é sempre necessária uma reflexão crítica sobre as idealizações de formação profissional pertinentes a cada período e reavaliá-los no contexto atual. Em relação à criação de leis, para o presente trabalho, cumpre, conforme nosso foco, destacar a Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que trata da inclusão do estudo da história da África e dos africanos, e da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, e do papel do negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil.

Assim como a Lei 10.639/03, também o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos de (2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) impulsionaram a inserção de conteúdos que abordem, a partir de uma visão crítica, toda a sua contribuição já mencionada. Desse modo, é preciso fazer cumprir a necessária e já tardia inserção de matérias obrigatórias sobre o assunto, nos currículos dos cursos de formação de professores. Sob esse aspecto, oportunas as palavras de Gesser e Viriato:

[...] a seleção de conteúdos curriculares perde-se, muitas vezes, nas opções entre o “muito superficialmente” e o “pouco, em profundidade”. O equilíbrio entre elas poderia ser definido pelos projetos pedagógicos. Para isso, necessário que os envolvidos na seleção dos conteúdos entendessem que conteúdos relevantes são aqueles que subsidiem os indivíduos para a compreensão e interpretação da realidade em que vivem e lhes fornecessem conhecimentos e habilidades para exercerem efetivo papel nas mudanças sociais (GESSER; VIRIATO, 2014, p. 147-148).

Indubitavelmente, insistimos, a inserção de matérias obrigatórias que abordem as questões afro-brasileiras no currículo dos cursos de Letras é de extrema importância, pois serão a base com a qual os futuros professores poderão trabalhar, entre outras coisas, com Lei 10.639/03. Sem dúvida, os conteúdos estudados durante a sua formação serão insumo para reflexão e transmissão de conhecimento adquirido, nas suas áreas de atuação como professores. Por certo, tal procedimento contribuirá para desmistificar questões relacionadas à inserção do negro na sociedade brasileira, trazendo esclarecimentos que podem ser a mola propulsora para impulsionar a tão alardeada diminuição da desigualdade social.

Destaque-se, portanto, que se não for oferecido uma base teórica e científica sobre essa temática, num viés crítico, o futuro professor terá menos chance de desenvolver uma discussão mais elaborada e esclarecedora quando, por exemplo, em suas aulas for preciso abordar temas voltados à questão racial, ou até mesmo se posicionar diante de eventuais casos de discriminação em sala de aula, decorrentes de preconceito por causa da cor da pele. E é, como vimos afirmando, no processo de formação que deve ser oferecido o embasamento e aprofundamento das questões raciais, da cultura do povo africano e do afro-brasileiro, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes a história do Brasil, pois:

Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade

social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES; SILVA, 2002, p. 30).

Apesar de um número considerável de materiais didáticos sobre o tema terem sido produzidos, a fim de desenvolver a prática pedagógica e, com o tempo de implementação da lei já ter chegado aos seus (quinze) anos de efetivação, ainda não há uma coerência entre a teoria e a prática no que diz respeito à Lei 10.639/03, tanto no contexto de entendê-la, e as eventuais abordagens que ela trará consigo. Isso se evidencia na seguinte afirmação:

As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p. 2).

Constata-se, portanto, que não basta apenas criar as ferramentas para o trabalho com a temática, como materiais didáticos, por exemplo, mas é preciso preparar os professores(as) para que tenham condições de usá-las, de modo crítico, para que não propague, o que não raras vezes acontece, ideias equivocadas sobre as questões aqui postas, exercendo, conforme se espera, seu papel de educadores, sobretudo sendo capazes de mostrar as diferenças culturais, raciais, a fim de que todas sejam respeitadas.

A Lei 10.639/03, ao contrário do que se possa imaginar, não foi sancionada sem grandes esforços, conforme vimos demonstrando. Ao contrário, é resultado de muitas lutas dos movimentos negros da década de 1970 e do empenho de simpatizantes da causa negra na década de 1980, lembrando que, na década de 1990, ocorreram movimentos intensos em todo Brasil em favor da afirmação da identidade negra. Diante disso e depois de alguns resultados conquistados, os militantes negros adquiriram mais força a partir dos anos 2000, culminando, assim, em 2003, com a sua promulgação.

Conquanto a luta pela implementação nos currículos escolares dos conteúdos relacionados à população afro-brasileira e a sua origem africana passa também pelo compromisso do Estado brasileiro que, embora tenha sancionado a referida Lei e alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, não viabiliza ou cobra de forma específica a implementação das mudanças que, aparentemente, consolidou. Nesse aspecto, como pensar no cumprimento da Lei 10.639/03, sem que de fato haja uma transformação da estrutura no sistema de educação brasileira?

A esse respeito, Silva (2013) aponta que são muitos os profissionais formados a cada ano nas universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, sem sequer terem ouvido falar ou sem terem estudado os conteúdos previstos na Lei 10.639/03. Ou seja, inúmeros professores dos cursos de licenciatura estão sendo formados anualmente sem terem estudado a história e cultura afro-brasileira e africana. Esse fato aponta, dentre outras coisas, para o descaso com o povo negro brasileiro (pretos e pardos), que, é preciso considerar, segundo dados do IBGE, que, desde 2012 até 2016 os negros passaram a representar 54,9% da população. A omissão sobre a Lei e a História do povo negro não deixa de ser, mesmo que veladamente, uma violência explícita.

Ademais, professores formados sem uma consciência crítica sobre o real papel do negro na sociedade seguiram/seguem reafirmando ideias distorcidas como as de que os negros pouco ou nada contribuíram para a construção do país, acentuando-se, dessa forma, preconceitos acerca de sua inteligência e capacidade, fortalecendo a imagem de que foram escravizados por merecimento, por sua condição naturalmente submissa e de menor valor. Em contingência, alimentando a ideia de que os únicos a levantarem o Brasil foram os imigrantes europeus, ocultando que os negros retirados forçadamente da África já possuíam experiências com tecnologias agrárias, o que foi decisivo para que o Brasil em seu início se estabelecesse economicamente.

Em decorrência disso, se não adotarmos mudanças urgentes a esse respeito, a universidade, de modo geral, continuará a perpetuar discriminações, ampliando e ratificando desigualdades. Vale lembrar que em seus currículos encontramos majoritariamente destaques para os estudos das culturas e padrões eurocêntricos de mundo. De nossa parte, acreditamos que as possibilidades de transformação da sociedade brasileira passa também e, não menos importante, pelos currículos das licenciaturas.

2.3. Perspectivas para a formação do docente em Letras da UENP

A Universidade Estadual do Norte do Paraná realizou, em novembro de 2016, a II Mostra de Arte Afro-Brasileira, no Museu Dom Ernesto de Paula, em Jacarezinho, organizada pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). E, em abril de 2017, ocorreu a 1ª Jornada de

Debates “As políticas de ações afirmativas na UENP”, nos seus três campi, quais sejam: Jacarezinho, Cornélio Procópio e Bandeirantes. Nesse compasso, a UENP avançou e levou até o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) a proposta da formação de um grupo de trabalho, composto por docentes, discentes e coordenadores da Instituição, para o estudo de ações afirmativas na universidade. Das pesquisas do grupo, debates e discussões com os envolvidos do universo acadêmico e com comunidade externa, construiu-se uma proposta para implantação de políticas de cotas sociais e raciais, constituindo-se uma etapa marcante dessa luta. O alusivo processo de estudos e discussões sobre a implantação de Ações e Políticas Afirmativas contribuiu para ampliar os horizontes de discussões de alunos e professores a respeito das questões referentes à Lei 10.639/03.

Assim, nesse contexto, a UENP, inicia seu percurso em meio às políticas de ações afirmativas em 2017, quando o Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Estadual do Norte do Paraná aprovou, por unanimidade, no dia 12/06/2017, a implantação da política de Ações Afirmativas na forma de cotas sociais e raciais para os cursos de graduação da Instituição. A partir de então, tem ganhado espaço na universidade discussões e debates acerca de políticas afirmativas que são, sem dúvida, basilares para uma formação de professores voltada sobretudo para as questões étnico-raciais; e para o acolhimento de uma parcela da sociedade que por séculos vem sendo marginalizada e oprimida. Seguindo uma linha democrática, com vistas a cumprir o seu papel social, a UENP assume o compromisso de coadjuvar com a construção de uma sociedade menos desigual.

É, pois, nesse contexto da formação inicial de professores, das políticas de ações afirmativas e com a conciliação de todos os aspectos que abordamos, que a perspectiva para a formação docente na UENP ganha um horizonte que tende a tomar rumos mais democráticos e inclusivos. Como mencionado, com a aprovação das cotas raciais e sociais para graduação e a criação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e de um Núcleo de Apoio e Assistência Estudantil, para apoio e suporte à política institucional de ações afirmativas, novas perspectivas surgem e fazem com que ambicione-se uma formação de professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná com muito mais pluralidade. Por isso, conjecturamos que o currículo é um instrumento que será capaz de cooperar igualmente nesse novo aspecto plural do qual a sociedade brasileira tanto necessita. E quando aqui falamos em currículo, referimo-nos ao de todos os cursos, mas, conforme nosso foco, em especial, tratamos do currículo do curso de Letras.

2.4. Expectações para uma educação decolonial e antiracista: de Frantz Fanon a Paulo Freire: por um currículo decolonial na formação de professores

Optamos pela utilização do termo “decolonial” para elucidar e diferenciar da ideia de “descolonização”, conforme as diferenças dos termos apresentados.

[...] “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizadas nas línguas espanholas e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do que vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais. Enquanto que a ideia de “descolonial” pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais e de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. Nesse exato sentido, Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra “decolonialidade” não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera que a palavra marca uma diferença de “descolonização”, além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido” (MIGNOLO, 2014 *apud* MOTA NETO, 2016, p.17).

Intensificando a ideia do termo exposto;

Por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo

após o fim da situação colonial (RESTREPO; ROJAS, 2010 *apud* MOTA NETO, 2016, p.63).

Nessa perspectiva, Fanon afirma que a colonialidade prosseguiu mesmo após o fim da colonização. “O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco quando retiraram dos nossos territórios as suas bandeiras e as suas forças policiais” (2005, p.118). Desta feita, é possível compreender, por exemplo, o currículo eurocêntrico como uma das muitas heranças deixadas pelo colonialismo. Assim, por meio da inserção de disciplinas, que abordem as temáticas afro-brasileiras, busca-se empreender o desafio de vencer ou, ao menos, diminuir essa lacuna deixada pela colonialidade.

Tratar de uma perspectiva decolonial nos currículos da formação de professores, em especial os de Letras, que, contingência de sua formação, trabalharão com as literaturas, reforça, como salientamos anteriormente, o dever e a necessidade de se repensar a matriz curricular dos cursos de formação de professores. Consta, pois, uma ausência do Negro na matriz curricular de licenciatura. E da ausência, nos alerta Pierre Bourdieu, pode-se denotar muita coisa.

Para explicar o discurso, é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona: a ciência do discurso deve levar em conta não somente as relações de forças simbólicas que se estabelecem no grupo em questão - que fazem com que alguns estejam impossibilitados de falar (por exemplo, as mulheres) ou devam conquistar seu público enquanto que outros estão em país conquistado - mas também as próprias leis de produção do grupo que fazem com que certas categorias estejam ausentes (ou representadas somente por porta-vozes). Essas condições ocultas são determinantes para compreender o que pode ou não ser dito num grupo (BOURDIEU 1995, p. 163).

São claras as condições em que são expostas as representações Negras no currículo, na vida social; normalmente elas estão condicionadas a serem representadas apenas por porta vozes, ou seja, Negros (as) que conseguiram sair de seus lugares de invisibilidade e serem notados. Mas elas sozinhas não podem abarcar os anseios e necessidades de representações em um país majoritariamente Negro.

Mudar a representação do negro no currículo, pautado por uma perspectiva decolonial na formação de professores, é também contribuir para a afirmação de uma elevação da autoestima da criança negra, pois, segundo Santos (2001), no Brasil existe o autor denomina “centopeia de duas cabeças”

Demos o apelido de “centopeia de duas cabeças” ao aspecto duplo que atinge o negro no Brasil: de um lado, temos a sociedade rotulando negativamente o negro e, por isso, o discriminando e impedindo mesmo o seu progresso. Por outro lado, temos o próprio negro com a introjeção de todas as imposturas criadas contra ele. Quando os estereótipos e preconceitos, vindos da sociedade, atingem o negro, este sofre dificuldades para o seu desenvolvimento pleno. Entretanto, quando o próprio negro

crê nas falácias construídas contra ele, estabelece-se um obstáculo difícil de ser superado. Um indivíduo não consegue desenvolver uma boa trajetória para a sua vida se não acreditar em seu próprio potencial (SANTOS 2001, p. 31).

Essa é, pois, uma das funções do currículo, trabalhar na construção positiva de seus agentes; sobretudo, os historicamente desprivilegiados de autoestima. Assim, essa “centopeia de duas cabeças”, como é notável, dificulta o progresso do negro, principalmente da criança negra, tendo em vista que, como anteriormente afirmamos, o currículo é um campo de dominação e interesses que visam a manutenção de certos privilégios e ideologias

Todavia, esse mesmo mecanismo forjado para manter privilégios e ideologias, quando usado nas escolas pelo professor, salientando a contribuição de todos os povos na construção da coletividade brasileira, poderá ser um fator de autoafirmação e valorização do negro na sociedade brasileira. Assim o reconhecimento histórico dos negros na construção do país não ficará apenas no campo do trabalho braçal, ao qual é atribuída a colaboração dos negros ao Brasil. Mas será uma forma de valorizar a participação negra na construção da democracia nacional que, inquestionavelmente, é muito significativa. Para a estratégia de um currículo voltado para a decolonialidade, e que busca a valorização de todos os povos, não somente a do europeu, tal reconhecimento, além de incentivar/motivar a autoestima das crianças em sala de aula e fora dela, tem um intuito crucial a ser alcançado: ressignificar o árido terreno do currículo educacional.

Fanon (2008) salienta que como o branco está atrelado a sua “branquitude” e o negro a sua “negritude”, será através da libertação do ser humano, e pela possibilidade do ser humano inclusive resignificar suas relações uns com os outros, que estaria a saída para a libertação do ser humano. Freire (1987), por sua vez, trouxe a discussão da libertação para o contexto educacional, e discorre que o ato educativo deve ser uma “ação cultural” fazendo com que isso leve os educadores e educadoras, meninos e meninas, homens e mulheres a libertação de todas e quaisquer formas de discriminação, que impossibilitem todos de “ser mais”³³⁰.

³³⁰ “Ser mais” termo utilizado por Paulo Freire para restaurar as relações humanizadas. Daí a necessidade de superar a situação opressora e alienante. Implica, pois, no reconhecimento crítico da situação a qual o oprimido se encontra, para que através de uma ação transformadora se instaure uma outra, que possibilite a busca do ser mais de todos. Rompendo assim, com as desigualdades existentes.

Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer (sic) a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização (WALSH, 2009 *apud* MOTA NETO, 2016, p. 26).

Entendemos que as propostas de Fanon e Freire deixaram um legado que nos lembra que é possível, sobretudo através da educação, criar expectativas para uma educação decolonial e antiracista, em todos os níveis de ensino.

3. Materiais e métodos

Primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico e documental acerca da temática da afro-brasilidade e a forma como se materializam na construção os currículos acadêmicos das licenciaturas de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho.

Na sequência, procedemos à problematização e tessitura de considerações sobre o assunto, bem como aplicamos um questionário (apêndice) para as turmas dos quartos anos dos cursos de Letras Português/Inglês e de Letras Português/Espanhol. Optamos pela escolha da aplicação do questionário, pois tal mecanismo, no contexto da pesquisa, seria de possível aplicação e também eficiente para coletar os dados de que precisávamos.

Em relação ao número de alunos, a Turma de Letras Português/Espanhol, conta com 18 alunos no seu total, e destes 15 alunos responderam ao questionário. A turma de Letras Português/Inglês conta com 28 alunos dos quais 20 responderam ao questionário.

A partir da análise das respostas obtidas foi possível reforçar a afirmativa da relevância de se trabalhar efetivamente a temática da afro-brasilidade, conforme apregoa a Lei 10.639/03, obrigatória nos currículos oficiais e, também, sua implementação igualmente obrigatória, nos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A esse respeito, cabe esclarecer que, na transição do terceiro para o quarto ano, a UENP, campus de Jacarezinho, oferece em sua matriz curricular disciplinas eletivas, dentre as quais está “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” (LALP).

Destacamos, entretanto, a disciplina de “Literatura e Ensino” da qual se trabalha um tópico da “representação do negro na literatura infanto-juvenil”, essa disciplina se apresenta

como obrigatória na matriz curricular, e sua ementa apresenta os seguintes tópicos: “Concepções de leitura do texto literário. Literatura, ensino e políticas públicas. Metodologias de ensino de literatura. A literatura e os materiais didáticos. Representações literárias e o ensino de literatura – questões sociais e étnicas” (MATRIZ CURRICULAR, 2015, p.8). O que foi uma fortuna para o curso, configurando esta, como a única disciplina a abordar conteúdos referentes à supracitada Lei.

Contudo, e diferentemente, na disciplina de “Literatura Universal”, a qual fora uma eletiva escolhida pela turma de Português/Espanhol nenhum tópico referente às questões sobre afro-brasilidade ou africanidade foi trabalhado durante todo ano. Enfatizamos que o nosso objetivo não foi fazer comparações de conhecimentos entre as turmas, tão pouco analisar o que e o modo como o professor da disciplina trabalhou a temática, mas sim observar o que ambos os quartos anos assimilaram durante seu percurso formativo, e apurar se a eletiva LALP, por exemplo, contribuiu para melhor entendimento e sensibilização acerca da cultura afro-brasileira. Considerando, para tanto, em nossas reflexões, o percurso de quinze anos de implementação da Lei 10.639/03 e a urgência de tais questões estarem postas na formação inicial de professores, que, por sua vez, tratarão destes temas posteriormente na rede básica, seu lugar de atuação.

4. Resultados e discussões

Para melhor visualização e compreensão dos dados colhidos por meio dos questionários, na sequência apresentamos alguns gráficos que nos servirão de ponto de partida para apresentação dos resultados obtidos.

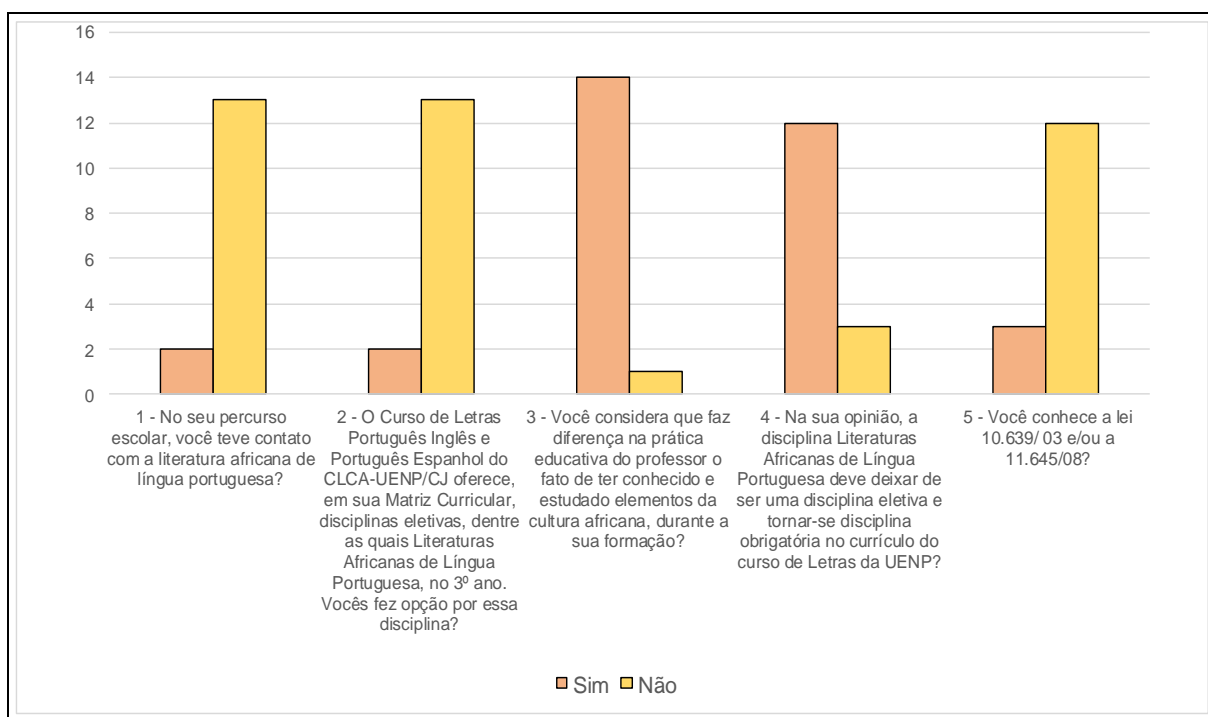


Gráfico 1 - 4º Ano do curso de Letras Português/Espanhol

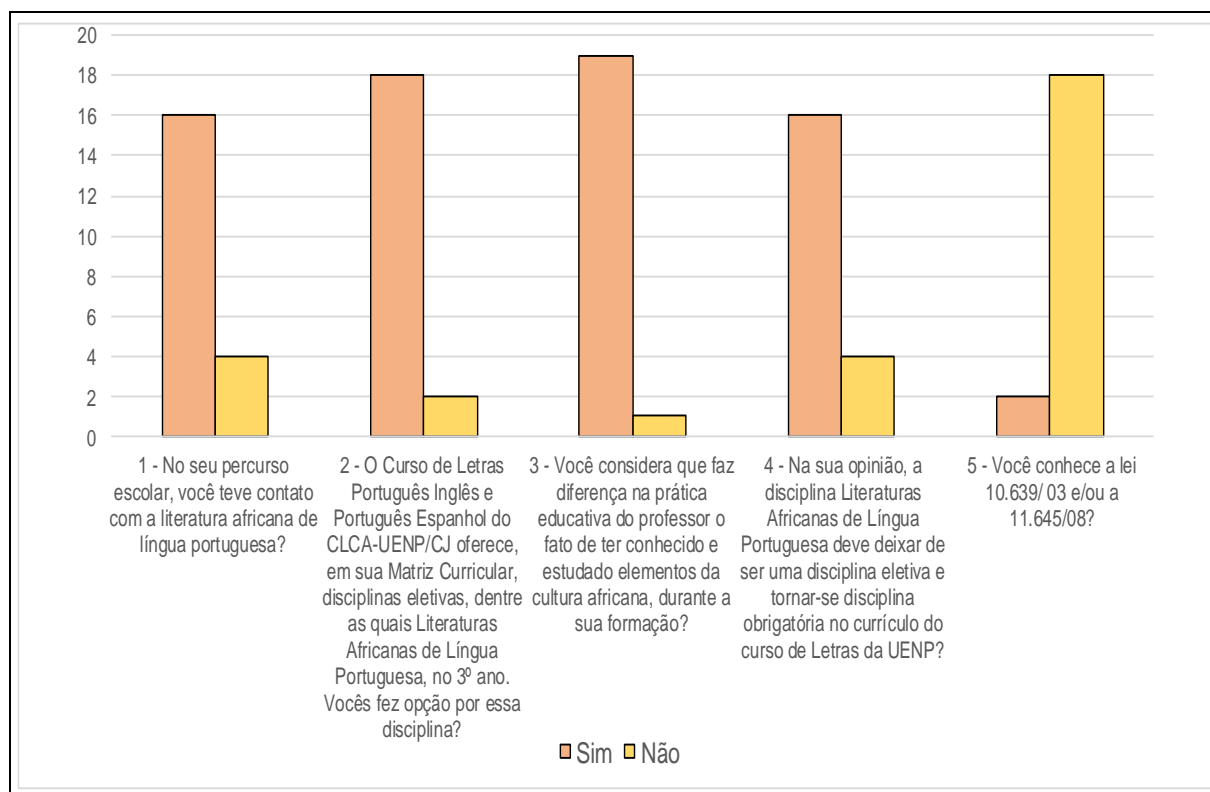


Gráfico 1 - 4º Ano do curso de Letras Português/Inglês

No tocante à questão 1 do questionário, verificamos que na turma do quarto ano de Letras Português Espanhol, do universo dos 15 alunos que responderam ao questionário, em seu percurso escolar, apenas 13% teve contato com literatura africana de língua portuguesa. Destes 13%, todos tiveram contato apenas no ensino superior, através de minicursos/oficinas), ficando 87% sem nenhum conhecimento a respeito. Ao passo que do tocante dos 20 alunos de Letras Português Inglês, 80% tiveram o contato com a disciplina somente no ensino superior, através da LALP.

Em relação à pergunta 2, lembramos que os acadêmicos de Letras Português/Espanhol, não optaram pela disciplina de LALP ofertada na matriz curricular, fato justificado com afirmações nas quais destacam-se motivos como: “ falta de afinidade com o tema” “desinteresse na temática” e “desconhecimento do conteúdo da disciplina”, dentre outros. Tais declarações, nos alertam para a relevância da inserção da temática desde o nível básico de ensino. A turma de Letras Português/Inglês, por sua vez, com 90%, optou pela

disciplina eletiva ofertada, escolha justificada com interesse pelo conteúdo e também pelo conhecimento sobre a literatura africana. Sobre essa questão um(a) aluno(a) respondeu “Porque foi a disciplina que mais me chamou a atenção, devido ao fato de nunca ter tido contato com a literatura africana e ter uma certa curiosidade de ter um maior conhecimento sobre ela” (Quatanista de Letras Português /Inglês).

No que concerne à indagação da questão 3, a qual se referia e os questionava sobre a prática educativa do professor e o fato de terem tido contato com elementos da cultura africana, durante sua formação fariam a diferença, o agrupamento de alunos de Letras Português/Inglês foi quase unânime, com 95% entendendo como fundamental terem tido a aquisição de tal disciplina. Contudo o agrupamento de Letras Português/Espanhol, embora, não tenha optado pela escolha da disciplina, 93% dos alunos classificaram como fundamental a aquisição de tais conhecimentos.

Relativo à questão 4, a qual indagava se a disciplina optativa de “LALP” deveria tornar-se obrigatória, ambos os grupos com 80%, entendem que sim, pois, veem na disciplina um mecanismo fundamental na aquisição de conhecimento, e que dará ao futuro professor embasamento para trabalhar, inclusive sobre a Lei 10693/03.

Concernente ao item 5 do questionário, que se refere em específico à Lei 10.639/03 e/ou 11.645/08, a porcentagem de desconhecimento da turma de Letras Português/Espanhol foi de 80%, enquanto a turma de Letras Português/Inglês obteve 90% de desconhecimento, mesmo tendo cursado a eletiva LALP. Dentre o pouco percentual do qual mencionaram conhecer a Lei, quando perguntado em qual lugar se deu esse conhecimento, obtivemos respostas como: “Na escola via nos livros, porém os professores não falavam nada a respeito”, e “ Na universidade, em eventos nos quais a Lei foi citada e comentada, mas não em sala de aula” (Quatanistas Letras Português/Inglês e Letras Português/Espanhol).

Resgatando a afirmação de Silva (2013), a qual aponta que são muitos os profissionais formados a cada ano nas universidades e faculdades públicas

e privadas no Brasil, sem sequer terem ouvido falar ou sem terem estudado os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, as respostas obtidas reforçam a assertiva que, mesmo a Lei sendo obrigatória, sua discussão nas escolas ainda está muito aquém do esperado.

Embora tenhamos focado nos cursos de Letras da UENP/CJ, tendo por base as pesquisas bibliográficas e os dados coletados por meio das respostas dos alunos de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol, é possível ratificar a necessidade da efetiva inserção das questões afro-brasileiras inerentes à Lei 10.639/03 na matriz curricular dos cursos de formação de professores em geral, seja por meio da obrigatoriedade de disciplinas como a LALP, por exemplo, seja no espaço de debate da universidade.

Em suma, com base no trabalho empreendido, referente ao questionário aplicado, cumpre destacar que ambas as turmas compreendem a relevância de se ter na matriz curricular disciplinas obrigatórias que abordem a temática da cultura africana e afro-brasileira, reagindo positivamente e com percentuais de 93% e 95% a perguntas, mencionadas no questionário acima. Desta feita, lembramos que, conforme explicitamos, os cursos de Letras da UENP/CJ ofertam apenas uma disciplina de forma eletiva.

No tocante ao conhecimento da Lei 10.639/03, cujo objetivo foi abordá-la, realçando seus avanços e contribuições nesse percurso de quinze anos de sua promulgação, quando questionados se a conheciam, nas duas turmas constatamos que a maioria a desconhece. Apenas um percentual de 20% dos alunos de Espanhol e 10% de Inglês mencionaram ter ciência da Lei; e desses todos tomaram conhecimento apenas no meio acadêmico; o que demonstra que, mesmo estando em seu décimo quinto ano de implementação como salientado, a Lei 10.639/03 ainda carece de ser apresentada e discutida na formação de professores.

Os alunos do curso de Letras Português/Inglês que tiveram esse contato através da disciplina eletiva, ilustraram com uma porcentagem de 90%, que elegeram a disciplina pelo interesse sobre a temática, o que nos permite inferir que terão elementos mais substanciais para fazer “O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra” (MUNANGA, 2005, p.16). O mesmo

grupo reitera essa afirmativa demonstrando que 95% desse alunado considerara que foi significativa a contribuição da disciplina LALP em seu processo formativo e, majoritariamente, identificou que, em decorrência das questões estudadas nessa disciplina, mudaram a percepção que tinham sobre diversos fatos estudados no processo de sua educação básica. Diversamente, a turma de Letras Português/Espanhol, embora se sensibilize com as questões, revelou insegurança, quando precisarem trabalhar essas problemáticas.

Em face do exposto, ressaltamos, juntamente com Munanga (2005), que temos a consciência de que “ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade” (p.18); no entanto, entendemos a formação inicial e o campo curricular como ferramentas para auxiliar nesse processo de mudança e esclarecimento, visando a busca de uma educação decolonial e anti-racista, na formação de professores.

E como estamos tratando da formação de professores, é importante, mesmo que de forma sumária, fazermos menção à Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A mencionada Resolução, em seu capítulo V, Art. 13, explicita que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Novamente, insistimos, é preciso efetivar o que está no papel. Nesse tocante, por mais que se pretenda fazer parecer que mudanças curriculares gerariam efeitos mínimos, defendemos como indispensável a discussão sobre a implementação de disciplinas obrigatórias que abordem a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do

Brasil, para que possamos formar professores melhor esclarecidos sobre a temática.

Desta forma, conforme vimos frisando, reforça-se a necessidade de abordar de forma obrigatória, na formação inicial, temáticas que envolvam a afro-brasilidade, para que o futuro educador possa apropriar-se de conhecimentos que lhes forneçam a base para lidar com mais segurança e propriedade, de tais temáticas com seus alunos. Por certo, em uma sociedade que ainda cultiva e insiste em perpetuar uma visão eurocêntrica de mundo, isso já é um passo em direção a tão alardeada democratização educacional.

5. Conclusões

O resultado da pesquisa reforça que trazer para o currículo dos cursos de formação de professores, em particular do curso de Letras, o tema da afro-brasilidade configura, pois, um novo olhar acerca dos povos africanos e afro-brasileiros; especialmente, considerando nosso contexto pluriétnico; deste modo, avançaremos, portanto, em direção a uma sociedade quiçá verdadeiramente democrática.

E, por mais simples que possa parecer, mudanças curriculares mesmo que mínimas buscam transformações em uma sociedade que ainda cultiva e insiste em perpetuar, como salientado, uma visão eurocêntrica de mundo. Outrossim, da mesma forma que Munanga (2012), comungamos com a ideia de que o currículo e a educação são um mecanismo de mudança social, político e educacional. “É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história” (MUNANGA, 2012, p. 35).

E, finalmente, temos a convicção de que é possível pensar um currículo decolonial na formação de professores, sobretudo para aqueles que aludem por uma educação livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação. Esse é o legado que os teóricos aqui mencionados deixaram e continuaremos a propagar, na luta pela libertação humana, luta que não pode prescindir, portanto, das políticas curriculares.

Referências

AGUIAR, J. C. T. M. De; AGUIAR, F. J. F. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. *Fórum identidades*, Itabaiana: gepiadde, v. 7, n. 4, p. 1-13, jan./jun. 2010.

BOURDIEU, P. In: Renato O. (org.). *Sociologia – a economia das trocas linguística*. [s/1.]: Ática, 1995.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*: Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, V.; VIRIATO, E. V. (Orgs.). *Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

GOMES, N. L. & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33

IBGE. *Censo Demográfico*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em: 15/06/2017.

MATRIZ CURRICULAR – *Graduação Em Letras: Habilitação Em Português/Espanhol E Respectivas Literaturas– Licenciatura*. Uenp. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-espanhol-matriz>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MATRIZ CURRICULAR – *Graduação Em Letras: Habilitação Em Português/Inglês E Respectivas Literaturas – Licenciatura*. Uenp. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/letras-ingles-matriz>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MIGNOLO, W. D. *la colonialidad en cuestión*. Entrevista de Norma Fernández. Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuestión.pdf>. Acesso em: 02 jan. de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

Ministério da Educação (MEC) *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10/06/2017.

Ministério da Educação (MEC) *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-

[plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 10/06/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MOTA Neto, J. C. *Por uma pedagogia decolonial na américa latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016. 382 p.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 93 p.

_____. (org). *Superando o racismo na escola*. 2 ed revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: MEC/BID/UNESCO, 2005. 204 p.

Palácio do Planalto. *Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19/04/2016.

RESTREPO, E; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: funtes, concptos y cuestionamentos*. Popayán: Univesidade del Cauca, 2010.

SANTOS, Helio. *A busca de um caminho para o Brasil: A trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Senac, 2001. 465 p.

SILVA, M. N. Da. Abdias do nascimento e a lei 10.639/03. *Revista teias*, Rio de janeiro, v. 14, n. 34, p. 21-32, nov. 2013.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WALSH, C. *Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina : entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Apêndice

O questionário abaixo é um dos instrumentos utilizados para coletar dados para a realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela profa. Dra. Rosiney Ap. Lopes do Vale. Por oportuno, esclareço que você não será identificada(o) em momento algum, e que suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa: "OS QUINZE ANOS DA LEI 10.639/03: Realizações e Perspectivas no Contexto da Formação de Professores". Portanto, desde já, agradeço a sua disponibilidade em colaborar.

Leandro Fagner de Almeida

QUESTIONARIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

4º ano de Letras () Espanhol – () Inglês

1 - No seu percurso escolar, você teve contato com a literatura africana de língua portuguesa?
() sim () não

Caso sua resposta seja sim, esclareça se foi:

- () Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Ensino Superior
() Outro(s). Especificar:

2 - O Curso de Letras Português Inglês e Português Espanhol do CLCA-UENP/CJ oferece, em sua Matriz Curricular, disciplinas eletivas, dentre as quais Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, no 3º ano. Você fez opção por essa disciplina?

() Sim () Não Por quê?

3 - Você considera que faz diferença na prática educativa do professor o fato de ter conhecido e estudado elementos da cultura africana, durante a sua formação?

() Sim () Não Por quê?

4 - Na sua opinião, a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa deve deixar de ser uma disciplina eletiva e tornar-se disciplina obrigatória no currículo do curso de Letras da UENP?

Sim () Não () Justifique.

5 - Você conhece a lei 10.639/ 03 e/ou a 11.645/08

Sim () Não ()

Se sim, em que lugar e como se deu esse conhecimento?

Se desejar, deixe um comentário/sugestão sobre a forma de abordagem do tema cultura negra/ afrobrasilidade, na formação de professores.

Obrigado!

BIOgeografias Como Perspectiva Epistêmica das Artes Visuais Descoloniais Fronteiriças³³¹

*BIOgeografías Como Perspectiva Epistémica de las Artes Visuales
Descoloniales Fronterizas*

*BIOgeographies As an Epistemic Perspective of the Border Descolonial
Visual Arts*

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira³³²

Resumo

As produções no Brasil sempre passaram por tendências! Na arte, nas suas diferentes possibilidades, não é diferente! Na produção artística, na teoria e na crítica sobre a arte, e no ensino de Arte sempre estivemos ancorados em tendências vindas de lugares alheios às realidades brasileiras. Tendências sempre são passíveis de existência! Na arte, na cultura e no conhecimento sempre irão, dos e nos diversos lugares, haver tendências de pesquisas, práticas, mesmo no ensino de Arte que migram de lugares para lugares. Graças às memórias, histórias, experiências, sujeitos, espaços e narrativas particulares – *Bio*-sujeitos, geo-espaços, grafias-narrativas = *Bio*geografias –, teremos infinitas tendências na arte, na cultura e no conhecimento emergentes de tempos em tempos infinitamente. No século XXI a rapidez das tendências é cada vez maior! E no Brasil as tendências sempre encontram lugares aninhadores! O que mostra diferenças em relação à perspectiva histórica em e de vários lugares. Logo, cada paisagem *bio*geográfica precisa de uma espécie de tendência para ser compreendida no contexto onde emerge enquanto arte. A ideia deste trabalho é discutir, sem ser tendência, na arte, na cultura e nos conhecimentos, nas *bio*geografias de Mato Grosso do Sul-Brasil, os postulados teóricos e de teorias e artísticos emergentes contemporâneos ou os mantidos para pensar a arte, a cultura e os conhecimentos locais, desde a modernidade (séculos XV/XVI), ainda que MS só fosse criado quando dividido de Mato Grosso em 1977. Tomo das epistemologias culturais (Estudos de Culturas) consolidadas nos lugares emergentes latinos para pensar os fazeres artísticos. Pois, das produções teóricas e artísticas de *lôci* com paisagens *bio*geográficas *outras* é possível estabelecer reflexões teóricas e artísticas da arte, cultura e conhecimento de Mato Grosso do Sul, por exemplo, que não são tendências migrantes, mas são divergentes das paisagens clássicas e/ou modernas insistentes na cultura brasileira desde 1500.

Palavras-Chave: Paisagem; Artes Visuais; Descolonização Fronteira; *Bio*geografias.

Resumen

³³¹ Este trabalho está vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”. Uma primeira versão, sob o título: “*BIOGEOGRAFIAS DESCOLONIAIS FRONTEIRIÇA*: perspectiva teórica em Artes no século XXI”, foi publicada nos *Cadernos de Estudos Culturais: Tendências Teóricas do Século XXI*, v. 9, n. 18 (2017) – disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/5687>.

³³² Doutor em Artes Visuais; UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (CNPq/UEMS); Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Brasil; e marcosbessa2001@gmail.com.

¡Las producciones en Brasil siempre pasaron por tendencias! En el arte, en sus diferentes posibilidades, no es diferente! En la producción artística, en la teoría y en la crítica sobre el arte, y en la enseñanza de Arte siempre estuvimos anclados en tendencias venidas de lugares ajenos a las realidades brasileñas. ¡Tendencias siempre son pasibles de existencia! En el arte, en la cultura y en el conocimiento siempre van, de los y en los diversos lugares, tener tendencias de investigaciones, prácticas, incluso en la enseñanza de Arte que emigran de lugares a lugares. Gracias a las memorias, historias, experiencias, sujetos, espacios y narrativas particulares – *Bio*-sujetos, geo-espacios, grafías-narrativas = *Biogeografías* –, tendremos infinitas tendencias en el arte, la cultura y el conocimiento emergentes de tiempos en tiempo infinitamente. En el siglo XXI la rapidez de las tendencias es cada vez mayor. Y en Brasil las tendencias siempre encuentran lugares anidadores! Lo que muestra diferencias en relación a la perspectiva histórica en y de varios lugares. Por lo tanto, cada paisaje *biogeográfico* necesita una especie de tendencia a ser comprendida en el contexto donde emerge como arte. La idea de este trabajo es discutir, sin ser tendencia, en el arte, en la cultura y los conocimientos, en las *biogeografías* de Mato Grosso del Sul-Brasil, los postulados teóricos y de teorías y artísticos emergentes contemporáneos o los mantenidos para pensar el arte, la cultura y los conocimientos locales, desde la modernidad (siglos XV/XVI), aunque MS sólo se creó cuando se dividía de Mato Grosso en 1977. Tomo de las epistemologías culturales (Estudios de Culturas) consolidadas en los lugares emergentes latinos para pensar los hechos artísticos. De las producciones teóricas y artísticas de *lóci* con paisajes *biogeográficos otras* es posible establecer reflexiones teóricas y artísticas del arte, cultura y conocimiento de Mato Grosso do Sul, por ejemplo, que no son tendencias migrantes, sino que son divergentes de los paisajes clásicos y/o modernos insistentes en la cultura brasileña desde 1500.

Palabras claves: Paisaje; Artes visuales; Descolonización Fronteriza; *Biogeografías*.

Abstract

The productions in Brazil have always been trending! In art, in its different possibilities, it is no different! In artistic production, in theory and in criticism of art, and in art teaching we have always been anchored in tendencies coming from places unrelated to Brazilian realities. Trends are always subject to existence! In art, in culture and in knowledge, there will always be, in and in different places, trends of research, practices, even in art teaching that migrate from places to places. Thanks to the particular memories, stories, experiences, subjects, spaces and narratives – *Bio*-subjects, geo-spaces, narrative-graffiti = *Biogeographies* –, we will have infinite tendencies in art, culture and knowledge emerging from time to time infinitely. In the 21st century the speed of trends is increasing! And in Brazil trends always find nesting places! Which shows differences from the historical perspective in and from various places. Therefore, each *biogeographic* landscape needs a kind of tendency to be understood in the context where it emerges as an art. The idea of this work is to discuss, without being a tendency, in the art, culture and knowledge, in the *biogeographies* of Mato Grosso do Sul-Brazil, the theoretical postulates and emerging contemporary theories and artistic or those maintained to think the art, the culture and the local knowledge, from the modernity (centuries XV/XVI), although MS was only created when divided from Mato Grosso in 1977. Use of cultural epistemologies (Studies of Cultures) consolidated in the emerging Latin places to think the artistic actions. For from the theoretical and artistic productions of *lóci* with *other biogeographic* landscapes it is possible to establish theoretical and artistic reflections of art, culture and knowledge of Mato Grosso do Sul, for example, that are not migrant tendencies, but are divergent from the classical landscapes and / or insistent in Brazilian culture since 1500.

Keywords: Landscape; Visual arts; Border Decolonization; *Biogeographies*.

1. Introdução – tendências migram!

As práticas culturais de lugares colonizados têm, desde a imposição desses processos de colonização pelas diferentes coroas – portuguesa, inglesa, francesa ou espanhola –, características que as fazem ser “reconhecidas” como práticas que supostamente têm alguma relação com essas coroas que os colonizaram. Na América Latina, ao longo do último século (XX), vários teóricos, por exemplo, fizeram diferentes proposições da forma de “reconhecer”

tais elementos das coroas que circunstanciam essas práticas culturais nas suas respectivas coroas colonizadoras. Do México, passando por Cuba, Colômbia, Brasil e até chegar ao Uruguai – de Néstor Canclini, Silvano Santiago, Fernández Retamar, à Hugo Achugar –, diferentes argumentações teóricas que já superavam as simples ideias de continuísmos das características culturais das coroas foram formuladas a partir do entendimento das práticas culturais latinas das suas próprias especificidades. Assim, igualmente as produções no Brasil que sempre passaram por tendências, na arte, nas suas diferentes possibilidades, não tiveram situação teórica muito diferente! Na produção artística, na teoria e na crítica sobre a arte, e até mesmo no ensino de Arte sempre estivemos ancorados em tendências (teóricas e/ou artísticas), vindas de lugares alheios às realidades brasileiras, até o surgimento de epistemes que nos tirassem desse lugar simplista de continuidade para a condição de propositores. Mas, de certa forma, a crítica brasileira, diferente da maioria dos críticos latinos, tomou e ainda tomam as teorias que migraram no século XX e as que migram no século XXI como tendências teóricas para pensar as práticas culturais nacionais insistindo na ideia de que nossas práticas são apenas tendências das práticas artístico-culturais daquelas coroas europeias. **E tudo isso tem me sido uma preocupação em torno da epistemologia pós-colonial como proposição outra de pensar as produções culturais de lugares postos em situação de exterioridade!**

Tendências sempre são passíveis de existência! Na arte, na cultura e no conhecimento sempre vão haver possibilidades de tendências migrantes e/ou emergentes. Quero dizer que, graças às memórias, histórias, experiências, sujeitos, espaços e narrativas, particulares – *Biogeografias* –, nós sempre teremos possibilidades infinitas de tendências na arte, na cultura e no conhecimento diferentes que emergem de tempos em tempos em lugares cada vez mais diferentes. No caso dos lugares periféricos, mais ainda, as tendências são sempre muito bem vindas e recebidas pela arte, pelas culturas e como modos de produção de conhecimentos que são recebidas, as tendências teóricas e teorias, sem ao menos *transtraduzi-los* para/nas culturas nas quais essas tendências aportam. Tem sido assim com as produções, as práticas, o ensino, e até mesmo com as teorias e teóricos brasileiros, por exemplo, nas características culturais e nos conhecimentos produzidos nessas margens, por conseguinte, também em relação ao que vem da Europa desde a colonização das Américas e com os aparatos que vêm dos Estados Unidos a partir da implementação da noção de mundo globalizado que migram para o(s) Sul(s). O(s) Sul(s) estão sempre na ordem de muitas culturas – multiculturais – sempre tomadas da ideia de

uma cultura latina, periférica e marginal improdutora de arte, cultura e conhecimentos pensados pela ótica nórdica ou norte-americana.³³³

Aponto tudo isso concordando, portanto, que no século XXI a rapidez e volatilidade dessas tendências são ainda maiores e que são cada vez mais simultâneas e até imediatistas, grassadas no advento dos tráfegos e tráficos (de gentes, mercadorias, culturas, imagens, representações etc) em lugares situados em zonas de fronteiras – em lugares de exterioridades ao pensamento hegemônico europeu – a exemplo de Mato Grosso do Sul! Nesses lugares, as tendências, de modo bastante geral, parecem encontrar lugar confortável, ninhos de plumagens, que as recebem de braços e bocas abertos sempre que essas querem vir, ficar e migrarem para dar lugar as outras novas tendências que serão lá produzidas. Portanto, cada paisagem *biogeográfica*, na ótica que se quer aqui entender a produção em Artes Visuais, por exemplo, mas não somente, de lugares com essa natureza, que emerge e é produzida nesses lugares, carece obrigatoriamente de uma espécie de tendência (teórica e/ou teoria), na arte, na cultura, no conhecimento, para que seja compreendida melhor no contexto no qual estão emergindo essa arte, cultura e conhecimentos – por conseguinte os sujeitos dessas – a fim de significar essa produção ou situá-las para além e a partir de alguma tendência vinda de fora. Nesse sentido, a ideia deste trabalho também é discutir, ainda que sem pretensão de ser tomado como mais uma tendência migrante, a arte, a cultura e os conhecimentos – a partir das paisagens *biogeográficas* de Mato Grosso do Sul (Brasil) (BESSA-OLIVEIRA, 2016) – os postulados teóricos e artísticos que daqui estão emergindo ou que aqui estão sendo mantidos como modos de pensar a arte, a cultura e os conhecimentos locais como produtores de saberes com arte.³³⁴

³³³ A discussão sobre tendências aqui está aportada na ideia de que toda e qualquer novidade – teórica ou artística – vinda de lugares externos à América Latina nos serviu e ainda serve como modelo para pensar, fazer ou ensinar arte no Brasil. Seja pela ótica de teóricos que migraram para o exterior em busca de formação, seja pela visão daqueles que entendem que tudo que vem de fora é melhor do que o que é produzido dentro, tendências, nestes casos, consolidam a ideia equivocada – muito especialmente na Arte – de que tudo que parece com aquelas coroas colonizadoras é melhor e é a única forma de expressão, produção e conhecimento através da arte.

³³⁴ Importa dizer agora que as discussões sobre localização das produções e práticas artístico-culturais nos lugares específicos – através do conceito de *biogeografia* amplamente discutido por mim nos últimos anos – nem de longe se aproximam das discussões sobre os conceitos de regional ou regionalidade e/ou de nacionalismo tão abordados pelos teóricos e teorias brasileiros nos últimos anos do século XX. A ideia está agora posta em tratar das especificidades das diferentes práticas e produções artístico-culturais dos diferentes lugares, mesmo nacionais, que compõem o “universo” cultural brasileiro, mas sem a abordagem bairrista e provinciana, algumas vezes até canibalesca, que imperou naquelas abordagens feitas até os fins do século XX.

Na América Latina, por conseguinte, parece que desde sempre as coisas se dão como tendências que ora servem para tratar da produção de arte e conhecimentos, ora servem para categorizar as culturas que vivem nesse lado “Sul” do Mundo Ocidental! Para fazer julgamentos de valores sobre arte, cultura e conhecimentos na América Latina, a grande maioria dos estudiosos das artes, das culturas e dos conhecimentos por aqui produzidos (quando esses são considerados como tais) tomam de tendências teóricas e/ou críticas sobre as artes, as culturas e os conhecimentos produzidos fora desse *locus* para sustentar seus julgamentos analíticos. Quase sempre, para não reforçar a ideia de que se é desde sempre que se mantêm essa prática, a arte, a cultura e o conhecimento produzidos na Europa ou nos Estados Unidos que migram para a América Latina nos têm servido como tendências (teóricas, críticas, reflexivas, científicas, valorativas, estilísticas, memorialísticas, temporais, históricas, de produção, de ensino e até de sensação, etc) para analisar dissecadamente nossas artes, culturas e conhecimentos produzidos em solos latinos.³³⁵

Obviamente estou chamando de Mundo Ocidental à ideia que foi construída pelo Projeto Moderno Europeu arquitetado em meados dos séculos XV/XVI – apoiado pelo Cristianismo Católico como salvaguarda do mundo e que tem no Renascimento a noção maior de Arte – e que vai nesse ínterim projetar também o conceito de produção de conhecimento (Ciência) que reverbera até hoje: esses como únicos modos de produção para arte, cultura e conhecimentos para o resto do mundo. Pois, de modo contundente, a concepção de expansão de uma noção de arte, cultura e conhecimento maiores para o resto do mundo – através da colonização dos lugares “externos” àquela noção de mundo europeia – faz evidenciar, de lá para cá e até hoje, na América Latina, por exemplo, mas não somente, o entendimento de que as migrações teóricas, críticas, reflexivas, científicas, valorativas, estilísticas, memorialísticas, temporais e históricas devem ser compreendidas apenas como novas tendências para se pensar as diferentes culturas. Pois, compreendidos assim aqui, as imposições migrantes europeias e norte-

³³⁵ O dissecamento das produções não europeias e/ou norte-americanas (latinas) comparando-as àquelas tem sido prática recorrente na teoria e de teóricos latino-americanos ao abordarem nossas produções artístico-culturais. Desse prisma de reflexão, nós somos literalmente mal comparados aos europeus e/ou estadunidenses porque não somos aqueles e sequer somos aproximados do que verdadeiramente fomos: composição cultural da mistura entre indígenas, negros e europeus. Quer dizer, as análises artísticas buscam reconhecer na produção latina as características que as “aproximam” – que na verdade mais distanciam – das culturas colonizadoras e menos reconhecem em nós os fragmentos das culturas coloniais que somos.

americanas são tomadas como “benesses” à arte, cultura e conhecimentos latinos que são entendidos como lugares de culturas bugrescas.³³⁶

Tomo, portanto, como e de tendências para as discussões todas as correntes teóricas, críticas, reflexivas, científicas, valorativas, estilísticas, memorialísticas, temporais e históricas que migraram da Europa ou dos Estados Unidos, no caso do Brasil, nos últimos quinhentos anos e “insistentemente” – graças a nós mesmos – têm se fixado por aqui e vão, quando vão, bem como querem, embora para dar lugar a outras que acabam de chegar em substituição às anteriores. Por conseguinte, a ideia não é tomar esta reflexão que aqui exponho como mais uma tendência, logo porque isso também seria possível. Pois, se tomadas como tendências, as reflexões pós-coloniais – reconhecidamente entendidas como pós-ocidentais – acabam por cair nos mesmos lugares das reflexões que emergiram após as formulações dos Estudos Culturais. Ou seja, se a epistemologia pós-colonial não for entendida como condição, no lugar de situação, por exemplo, acabamos por usar dela como mais um dos tantos “ismos” que aportaram e aportam ainda hoje na América Latina mal compreendidos pelas academias.³³⁷

A ideia é, por conseguinte, quando pensado aqui em pós-ocidentalismo/pós-colonialismo, entender que as reflexões que são postas agora estão para além da ideia de sujeitos que foram colonizados historicamente porque ainda considero esse processo de colonização perfurante/perdurante na contemporaneidade. Portanto, daqui esboçam-se dois assuntos que vão ilustrar o lugar epistêmico que pretendo chegar: Primeiro é que pós-ocidentalismo/pós-colonialismo/descolonialismo ou pensamento descolonial não é o mesmo que uma continuação teórica após a ocidentalização do mundo. Ou seja, tomando o projeto de homogeneização do mundo construído pela cultura europeia dos séculos XV/XVI, as caravelas que deflagraram várias invasões mundo afora – no continente Americano, mas também no continente Africano e mesmo em alguns lugares orientais –, fazem constituir a noção que temos do mundo dividido em Ocidente e Oriente: um Planeta do duplo, dúbio e do comparável. Portanto, somos ocidentais grassados na ideia de mundo da Europa. Nesta ordem, a questão de ocidentalização

³³⁶ Para compreender a discussão sobre Cultura Bugresca ver o trabalho “Sobre a arte do agora em Mato Grosso do Sul: *Biogeografia na cultura bugresca*” apresentado no I SENELCO (2017).

³³⁷ Não vou argumentar a favor da impossibilidade dessa tendência! Pois, como é de praxe no Brasil, até mesmo a teoria pós-colonial tem tomado o lugar da noção de pós-colonialismo como epistemologia pós-ocidental de perspectiva geoistoriográfica.

do mundo tem a ver com colonização do pensamento e, logicamente, da produção em arte, das culturas e dos conhecimentos dos lugares por onde essas caravelas aportaram.³³⁸ Igualmente, esses lugares coloniais continuam (re)produzindo, quase na grande maioria, arte, cultura e conhecimentos baseados em modelos construídos faz quase dez séculos.

Ocidentalização do mundo, nesta ótica, corresponde a dizer que não tivemos ou temos opção de participar ou não desta narrativa global que hoje é difundida pelo poder Estadunidense ancorado pelo projeto de globalização do mundo. Nesse sentido, temos dois projetos de homogeneização/globalização, atualizando as questões em pleno século XXI, que imperam para a construção de um planeta unívoco na produção, no pensamento e no reconhecimento do que é arte, cultura e conhecimento produzidos apenas por determinados sujeitos, lugares e línguas. Quero dizer que a tendência de arte, cultura e conhecimento estaria ancorada nesta ideia de homogeneização do planeta e em um só tipo e/ou pensamento do que seja arte, do que seja cultura e do que seja produção de conhecimento. De maneira oposta, portanto, pensar em mundo pós-ocidental é compreender que não pensamos depois de algum pensamento anterior. Mas é tomar da consciência de que a colonização é uma sistematização colonialista até do pensamento emocional, dirá então racional, que impera nas culturas dos lugares, sujeitos e conhecimentos já colonizados que foram divididos em dois.

Esse pensamento (pós-ocidental ou pós-colonial) demonstra, por exemplo, que o mundo não vai se constituir única e exclusivamente na ideia de que o berço da humanidade é a Grécia; que a Ciência produzida pela divisão do cérebro em razão e emoção não constitui a totalidade dos saberes de sujeitos, lugares e línguas que não são os autores da constituição desse pensamento hegemônico. Igualmente pós-ocidentalizar o pensamento é reconhecer que a arte, a cultura e o conhecimento não estão circunscritos a uma determinada língua, a um lugar particular e menos ainda a um determinado momento histórico inalcançável por lugares e línguas que não são aquelas. A tendência epistêmica pós-ocidental, neste sentido, não se tornará mais uma tendência epistêmica como pensam alguns “eleitores balssonarianos” – para não falar de porcos chauvinistas – que assim entenderam os Estudos Culturais, os Estudos da Desconstrução e outros Estudos que tentaram desfazer a ideia de Mundo Ocidental deles. Pois

³³⁸ Do mesmo jeito desocidentalizar o mundo é o mesmo que descolonizar o pensamento e o modo de produção em arte, de compreender as culturas e os conhecimentos de lugares que foram relegados a lugares dos “confins do mundo”.

paisagem *biogeográfica*, na ordem aqui em discussão, está em não ser mais tendência, mas ser uma condição para pensar as nossas produções em arte, as culturas e os conhecimentos produzidos por lugares não considerados (lugares inexistentes) pelo pensamento hegemônico aquém da ideia de colônias, mas que produzem arte, cultura e conhecimentos bugrescos, por exemplo. Portanto, são lugares de Cultura Bugresca!³³⁹

Tendências, portanto, neste caso, sempre vão ser passíveis de existência! Na arte, na cultura e no conhecimento sempre deve haver possibilidades de tendências para que possamos construir discursos que representem os lugares de onde as tendências emergem; nunca o contrário. Tendência teórica tem que ser igual às tendências da arte, as mudanças culturais e às diferentes produções de conhecimentos. Quero dizer que, graças às memórias, histórias, experiências, sujeitos, espaços e narrativas particulares – o que tenho e venho chamando de *Biogeografias: bio-sujeitos, geo-espaços, grafias-narrativas dos sujeitos, lugares e narrativas diferentes da ideia dos modelos até hoje impostos* –, nós sempre teremos possibilidades infinitas de pensar em tendências na arte, na cultura e no conhecimento diferentes que emergem de tempos em tempos no conceito de história que temos. Neste caso, obriga-me reforçar a concordância com a ideia de que em nosso século XXI ainda mais a rapidez e emergências do que nos parece tendências são cada vez mais ágeis e até muito mais bem recebidas pela crítica! Há uma plêiade que faz boa aceitação nos sistemas da arte de tendências! As tendências aparecem até com faces de urgências! Logo, cada paisagem *biogeográfica* na cultura contemporânea, como tento pensar as produções dos lugares, deste lugar pós-ocidental/pós-colonial/descolonial que estabeleço a partir dos processos coloniais históricos e contemporâneos, vai carecer obrigatoriamente, de forma concordante com as possibilidades de tendências, de uma espécie de tendência (epistêmica), na arte, na cultura, no conhecimento, para que sejam compreendidos melhor como a arte, a cultura e o conhecimento produzidos nos contextos nos quais estão emergindo. Ao contrário do que está imposto até hoje nas culturas de

³³⁹ No caso da minha discussão exposta, ainda, a ideia está circunscrita à fronteira como lugar epistêmico e de exterioridade aos pensamentos hegemônicos europeus e estadunidenses (geográfico e cultural). E neste sentido, a ideia de exterioridade coloca esta reflexão além de qualquer noção binário de compressão de arte, culturas e produção de conhecimentos assentados em saberes disciplinares até hoje evidenciados pelas academias brasileiras sobre esses. Portanto, pensar em específicos objetos de arte, culturas e conhecimentos não é o mesmo que pensar em especificidades artísticas, culturais e de produzir conhecimentos a partir dos próprios conhecimentos.

exterioridade, está reflexão nunca estabelece uma “noção” de comparação como aquelas tendências que aportaram por aqui até hoje propuseram.

O segundo assunto que me leva ao lugar epistêmico almejado é que a produção artística vai “ilustrar” as discussões teóricas como pano de fundo para vislumbrar quem produz ou quem reproduz tendências artísticas migrantes em solo sul-mato-grossense, por exemplo, mas, do mesmo jeito, ilustrarão quem reproduz tendências teóricas para manutenção de algumas reproduções na cultura local. Deste ponto, a ideia é discutir, ainda que sem pretensão que essas discussões sejam tomadas como uma tendência (vou advertir isto sempre), a arte, a cultura e os conhecimentos – a partir das paisagens *biogeográficas* construídas e constituídas em e de Mato Grosso do Sul (Brasil) – e os postulados teóricos e artísticos que daqui estão emergindo ou que aqui estão sendo mantidos como modos de pensar a arte, a cultura e os conhecimentos locais para o resto do mundo.³⁴⁰ Para tanto, não fugindo à minha regra de nunca querer esta reflexão como mais uma tendência para as produções em arte, para a cultura ou para os conhecimentos que daqui emergem, tomo das epistemologias culturais – pós-ocidentais fronteiriças – que emergiram e têm sido cada vez mais consolidadas nos lugares emergentes latino-americanos para discutir essas supostas tendências de arte, cultura e conhecimentos. Pois, dessas produções teóricas e artísticas de lugares como paisagens *biogeográficas outras* – pensando-as como emergências dos lugares, sujeitos e línguas não hegemônicas – é que se torna possível estabelecer possibilidades (artísticas e/ou teóricas) de reflexões não como tendências na arte, na cultura e no conhecimento de Mato Grosso do Sul ou de qualquer outro lugar epistêmico divergente das paisagens clássicas e/ou modernas construídas pelo pensamento europeu e reforçadas na atualidade pelo capital estadunidense nas culturas periféricas.

2. Continuação do desenvolvimento das questões de tendências em Arte

Tomando como mote a noção de que a academia ainda postula que os clássicos são essenciais e os únicos fundamentais: teóricos e teorias que migram dos lugares reconhecidos como centros epistêmicos, quase sempre a Europa e/ou os Estados Unidos, a ideia aqui é

³⁴⁰ Em outros trabalhos já publicados fiz discussões que evidenciam muito bem esta questão na arte local sul-mato-grossense desde a divisão em 1977 de Mato Grosso. Quer seja temos artistas que estão produzindo desde então a fim de manterem-se no “sistema” de arte local; temos artistas que são excluídos porque não participam desses mesmos “sistemas” de arte, e ainda temos artistas que produzem mais do mesmo a fim de se inscreverem nesse suposto sistema da arte que conglera um mercado global.

estabelecer, a partir de reflexões descoloniais e/ou a partir do que tenho chamado de Estudos de Culturas, uma discussão acerca das práticas em arte – teórica, pedagógica e de produção – que sustentam o *ser, sentir, saber* (GÓMEZ MORENO; MIGNOLO, 2012) como única forma de descolonização do saber, conhecer e poder dos lugares colonizados pelo/do projeto hegemônico europeu, a exemplo de Mato Grosso do Sul circunscrito na América Latina. Ou seja, sem ser tomado como mais uma tendência teórico-crítica que se aporta na América Latina migrando como “bom vento” que corporifica ao *corpus* europeu em nossa arte, cultura e conhecimentos, o pensamento pós-colonial fronteiriço aqui é tomado como única condição para “*aprender a desaprender a re-aprender de outra forma, [...]*” (MIGNOLO, 2014, p. 7) tudo que nos fora (im)posto como nosso pela História da Arte europeia sempre contada como tradição para a arte do “resto do mundo”.

Aprioristicamente, se por um lado as discussões estarão ancoradas nas Artes Visuais de fronteira – essa última tomada como lugar que foi constituído para separar, mas também é lugar de reunião das diferenças ex-ternas aos discursos do poder. Por outro lado, como não o poderia ser diferente, as discussões tomam também de uma ideia de corpo-fronteira – ou corpo em estado constante de fronteira – na produção cênica local – que corporifica uma ideia *outra* de corpo que, por conseguinte, é um corpo que *si-move-se* como quer.³⁴¹ Ou seja, das Artes Visuais às produções em Dança, Teatro e/ou Performance, as discussões tomarão da ideia de esta(r)do de/em/da fronteira para pensar as “diferenças coloniais” (MIGNOLO, 2003) que não são contempladas pelas teorias e teóricos que migram com os pensamentos hegemônicos para as culturas periféricas. Quer dizer, o esta(r)do de/em/da fronteira³⁴² nas Artes Visuais e/ou nas Artes da Cena nessas discussões serão privilegiados para ressaltar que somente dão conta desse(s) estado de “corpo-fronteira” uma “tendência” teórica que também se encontra na mesma situação: ou seja, uma teoria que emerge dessa condição imagética de ex-terno³⁴³ ao contexto de fronteira.

³⁴¹ A reflexão sobre um corpo que *si-move-se* como quer está posta em diferentes outros textos meus. Para melhor compreender a ideia vale conferir: BESSA-OLIVEIRA; NORONHA, 2016; BESSA-OLIVEIRA, 2016; 2017; 2018.

³⁴² O esta(r)do de/em/da fronteira é uma analogia a condição/situação de estado e estar de um corpo outro de/em/da fronteira (geográfica e epistêmica) impostos pelo pensamento moderno.

³⁴³ Tanto uma condição ex-terna ou ex-terno – no plural ou singular – como situados aqui, estão para a noção de corpos *outros* que forma impostos e que são emergentes de/em/da fronteira.

Tomando das epistemologias culturais – o que tenho trabalhando recentemente como Estudos de Culturas – que emergiram e têm sido cada vez mais consolidadas nos lugares emergentes latino-americanos que têm prática descolonial, esta noção está ancorada na ideia de que quanto mais sou possibilitado em ampliar a leitura sobre e a partir das próprias práticas culturais emergentes e de exterioridade, mais as teorias – mesmo migrantes – me servem. A diferença é que não tomo exclusivamente dos pensamentos migrantes para. Pois, dessas produções teóricas e artísticas de lugares com paisagens *biogeográficas* *outras* é que se tornará possível estabelecer possibilidades de tendências teóricas e artísticas (igualmente analíticas) na arte, na cultura e no conhecimento de Mato Grosso do Sul que de fato (re)signifiquem as práticas culturais de lugares com natureza imposta de exclusão divergente das paisagens clássicas e/ou modernas erigidas como nossas pelo pensamento europeu do século XV. Quero, portanto, pensar em emergência epistêmica desse lugar de fronteira – Brasil-Paraguai-Bolívia – como lugar de produção de arte, cultura e conhecimentos.

As vozes pós-coloniais, ou melhor dizendo, as vozes dos sujeitos subalternizados pelo pensamento hegemônico europeu ou pelo sistema capitalista estadunidense emergem exatamente porque ainda são, pelo primeiro e pelo último, mantidos como os mesmos sujeitos que por aqui foram encontrados ou trazidos à força por volta de 1500. Igualmente, a produção artística, cultural e de conhecimento latino-americana, por conseguinte as brasileiras e mais precisamente as sul-mato-grossenses, estão, desde então, sendo pensadas a partir desse discurso homogeneizador que fez as vozes emergirem. Ou seja, se por um lado as vozes subalternas hoje já gritam, *balbuciam* ou falam por si mesmas em algumas situações poucas, por outro lado esses mesmos sujeitos subalternos são silenciados pelas vozes imperantes dos discursos hegemônicos ou simplesmente alguns desses mesmos subalternos reproduzem os discursos hegemônicos situando suas próprias práticas artísticas, culturas e conhecimentos exclusivamente a partir das produções de arte, cultura e conhecimentos dos donos dos discursos hegemônicos imperantes.

Portanto, quando pensamos na arte sul-mato-grossense, por exemplo, emergem desse modelo de discussão três situações diferentes: 1ª – uma produção que toma dos discursos dos sujeitos subalternizados para fazer emergir arte, cultura e conhecimento indistintamente da aprovação e/ou reconhecimento do discurso hegemônico; 2ª – uma produção que se ancora no discurso hegemônico para garantir lugar de arte como reconhecida pelo discurso hegemônico; 3ª – uma produção que é avalizada pelo Poder Público para que se faça reconhecer algumas produções como arte, a fim de sustentar que esse lócus produz uma “arte” “específica” que

emergiria das vozes subalternas, mas que está, na verdade, em constante relação com os discursos hegemônicos tendenciosos do que seja arte, cultura e conhecimentos. Cabe a pergunta: e o resto do Brasil, então, onde fica? Dessas três situações apontadas, portanto, cabendo dizer antes que estou situando-as na prática artística, na teoria e crítica de arte e também no ensino de arte – sobre a arte, a cultura e o conhecimento – produzidos em Mato Grosso do Sul, pois compreendo que as tendências imperantes neste lócus enunciativo estão para ambas as habilidades com a arte, a pergunta é condição para toda a reflexão.

O pensamento pós-colonial/pós-ocidental/descolonial, como têm sido nominado por alguns de seus autores, diferentemente da ideia equivocada entendida por alguns desinformados, não tem nenhuma relação direta com referências pós-modernas estadunidenses. Obviamente, então, estão menos ainda relacionados, com sentido de favorecimento, com a consciência moderna europeia. Do mesmo jeito, o que venho conseguindo chamar de paisagem *biogeográfica* ou de cultura *bugresca* não têm relações também de continuidades com o pensamento pós-moderno ou o pensamento moderno. Do mesmo jeito esses não estão para a ideia de situação pós-colonizados! Dessa forma, paisagem *biogeográfica* ou cultura *bugresca* devem ser compreendidos como pensamentos epistêmicos *outros* que emergem da fronteira sul do Centro-Oeste brasileiro para pensar as práticas culturais através da arte desse específico lugar; fato que pode e deve ocorrer, respeitando as devidas especificidades, de qualquer lugar *outro* geográfico e histórico que fora relegado pelos pensamentos modernos e pós-modernos e que seja tomado como lugar epistêmico a partir das suas especificidades porque fora desconsiderado pelos Projetos europeu ou estadunidense como produtores de alguma coisa.

Daí então se esboça a ideia de que qualquer sujeito, lugar e narrativa (artístico-cultural) são tomados como produtores de arte, cultura e conhecimentos a partir das suas *biogeografias*, que são específicas, e que, por conseguinte, demandam de operações epistêmicas *outras* (múltiplas, variadas, inventadas, tendenciosas, etc), não binárias, – não de tendências migrantes – que contemplem as especificidades das suas produções/práticas artístico-culturais, por exemplo, que também não foram contempladas nos/pelos Projetos hegemônicos de constituição de “um” mundo homogêneo universal. Pois, ambas as ideias, modernas e pós-modernas, de homogeneização do planeta não levaram em consideração (desconsideraram a existência de) vários mundos *outros* que hoje são circunscritos sabiamente na rubrica de sujeitos, lugares e narrativas subalternizados. Pois, esta rubrica está posta para aqueles sujeitos, lugares e narrativas que não têm voz e vez ou para os que são ditos (relatados e/ou descritos = analisados)

através ou pelos outros discursos dos poderes (políticos, econômicos e culturais) que têm poder de voz e que sempre são donos da vez.

Obviamente, a matriz colonial, em sua primeira formulação, não era um esquema sagrado e imobilizador, mas uma proposta flexível e orientadora para analisar a formação, manutenção e transformação da gestão imperial/colonial do poder. É importante notar que entendemos a matriz de poder colonial não só como o sistema de controle das colônias e ex-colônias (isto é, do mundo não europeu e não americano), mas como o que está em vigor e na base da ordem global. (MIGNOLO, 2009, p. 7-8)³⁴⁴ (Tradução livre minha)

Nesta direção *ex-posta* por Mignolo, deve-se compreender que tanto o pensamento pós-colonial/pós-ocidental/descolonial, bem como a noção de paisagem *biogeográfica* ou de cultura *bugresca*, além de não poderem ser compreendidos como continuísmos de quaisquer outros pensamentos epistêmicos anteriores que migraram mundos afora lendo e analisando arte, cultura e conhecimentos outros, esses também não descartam a insistência de continuidade dos pensamentos epistêmicos modernos e pós-modernos migrantes como tendências nos lugares subalternizados. Bem como ambos ainda levam em consideração que os Projetos Coloniais se reverberam na arte, na cultura e nos conhecimentos produzidos, na grande maioria, pelos sujeitos, nos lugares e através das narrativas contemporâneas subalternizados por esses próprios Projetos hegemônicos.

A tendência que se quer aqui circunscrita a partir do pensamento epistêmico decolonial que emerge dessa fronteira tríplice internacional – Brasil(Mato Grosso do Sul)/Paraguai/Bolívia – e dos limites nacionais com Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso (de quem, no caso deste último, numa divisão política, econômica e mesmo cultural o estado de MS é criado em 1977), é que sejam tomadas as especificidades da arte, da cultura e do conhecimento produzidos nesses locais para pensar a si próprios. Quer dizer, desancorando-se das ideias modernas de regional ou regionalismo, que também são conceitos que devem suas lógicas estabelecidas hoje aos pensamentos modernos e/ou pós-modernos migrantes, o pensamento epistêmico *outro* como tendência da arte, da cultura e do conhecimento produzidos em lugares subalternos fará evidenciar as diferenças coloniais, entendidas a partir das diversidades e com

³⁴⁴ “Obviamente, la matriz colonial, en su primera formulación no fue un esquema sagrado e inamovible sino una propuesta flexible y orientadora para analizar la formación, mantenimiento y transformación del manejo imperial/colonial del poder. Es importante señalar que entendemos la matriz colonial de poder no sólo como el sistema de control de las colonias y ex colonias (esto es, del mundo no-Europeo y no-U.S.) sino como el que se encuentra vigente y en la base del orden global.” (MIGNOLO, 2009, p. 7-8)

as sensibilidades ocupando o lugar de estéticas que sustentam as probabilidades de padrões nas produções e práticas artístico-culturais periféricas (ancorados nos jargões de erudito, clássico, cânone, estético, sublime, essencial ao espírito, etc) que migram de um único lugar para muitos outros como formas únicas de pensar a arte, a cultura e os conhecimentos produzidos por mundos *outros*.³⁴⁵

Assim, as *biogeografias* ou as paisagens *biogeográficas* não podem ser compreendidas como tendências teóricas e/ou artísticas pura e simplesmente que migraram de algum lugar além mar. Pois ambas são reflexões que emergem do que chamei de “esta(r)do de/em/da” e agora na fronteira. Portanto, são epistemes outras que grassam da desgraça – para uns – de ser sujeito de fronteira. De ser sujeito posto em estado de fronteira. Por conseguinte de ser um corpo outro por ser um corpo em esta(r)do de/em/da/na fronteira-sul do Centro-Oeste brasileiro. Nesta lógica, por conseguinte, ainda não houve ou haverá tendência migrada da Europa e/ou dos Estados Unidos que dê conta de compreender porque somos diferentes: e está lógica está em compreender que é porque grassamos de uma diferença colonial.

3. Conclusões – Arte e Práticas artístico-culturais em contextos fronteiriços

Os lugares em situação externa ao pensamento hegemônico europeu, como venho dizendo, estiveram e estão sempre em esta(r)do de/em/da e na fronteira desde 1500. A ideia de descobrimento assombra as práticas culturais desses lugares externos desde sempre. Por conseguinte, os corpos-fronteira, quase constantemente, sempre estão ancorados em ideias binárias de composição cênicas: um corpo para. Nas Artes Visuais a problemática parece ainda maior considerando que impera um fazer paisagístico local sempre ancorado nas mesmas proposições visuais renascentistas estabelecidas no século XV. Dessa forma, é imprescindível saber, sem serem tendências, como as produções locais artístico-culturais estão recebendo as proposições tendenciosas do mundo contemporâneo: como leis que garantem às práticas artísticas lugar de situação ou lugar de exposição? Pois, salvos poucos casos, os teóricos e artistas locais sul-mato-grossenses contribuem mais com as tendências de exclusão das artes locais do que com as epistemologias que emergem desses lugares.

³⁴⁵ Sobre esta última questão vale a leitura do texto “Para experimentar, formar, praticar, caminhar é preciso antes *ser, sentir, saber bio-geo-grafias* no ensino de artes” apresentado na Mesa 5 “**Caminhos rompidos: Pensamento descolonial no ensino de Arte**” e publicado nos Anais (páginas 240-256) do XXVII CONFAEB. Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>.

A partir desse momento, e percebemos claramente no Kant de *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* (1776, sección IV), quanto mais o pensamento da Europa vai para o sul e para o Oriente e atinge a Ásia, África e América, menos parece ser – por essa maneira de pensar – a capacidade das populações não europeias de *sentir o belo e o sublime estético*. Poderíamos até pensar que as sensações dos Antigos Maias e Incas ante a Selva e os Andes, em sua proximidade com a magnificência dos relâmpagos e dos trovões, não experimentaram o sublime, mas talvez certas sensações “primitivas” que não chegavam àquela dimensão estética. Estou imaginando claro, mas a verdade é que o *estético* e o conceito secular de *razão* andam de mãos dadas e cumprem duas funções complementares: a) na Europa começa a construir uma subjetividade secular e burguesa que é separada da subjetividade sagrada e teológica construída a partir da Renascença e liderada pelos países do sul e, b) fora da Europa, a estética emerge como um novo conceito e critério para (des)avaliar e hierarquizar a criatividade sensorial de outras civilizações. Assim aparece o critério de que uma “tela” é arte e um objeto de argila “artesanato”. (MIGNOLO, 2009, p.10-11)³⁴⁶ (Tradução livre minha)

Com as tendências teórico-críticas migraram também para os mundos subalternos as noções de arte, cultura e conhecimentos – reconhecidos como melhores pela ideia de beleza e sublimação – vindos também dos países Primeiro-mundistas. De modo nada peculiar a beleza e a sublimação estéticas europeias acabaram por arraigarem-se nas artes das culturas periféricas espalhadas pelos continentes Asiático, Africano, Americano e Oriental – ressalva-se que são todos os nomes noções de mundos nominadas pelos Projetos hegemônicos – porque essas não eram, são e serão capazes de *sentir a bela e sublime estética* produzida única e exclusivamente na Europa. Ou seja, os outros continentes todos, bem como parte da própria Europa e desconsiderando apenas os Estados Unidos nas Américas, ninguém produziu estética singular suficientemente igual àquela. O fato até é verdade se tomarmos da ideia tão aqui ressaltada de que nenhum lugar produz arte, cultura e conhecimentos iguais a outro lugar. Verdade também o seria se tomássemos da compreensão do pensamento moderno como única forma de compreender as práticas artístico-culturais e a produção de conhecimentos de culturas diferentes das várias culturas europeias – agora a ideia de diferença já está ancorada no

³⁴⁶ “A partir de ese momento, y lo percibimos con nitidez en el Kant de *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* (1776, sección IV), cuanto más va el pensamiento de Europa hacia el sur y hacia Oriente y llega a Asia, África y América, menor parece ser- para este modo de pensar- la capacidad de las poblaciones no europeas de *sentir lo bello y lo sublime estético*. Hasta se podría pensar que las sensaciones de los Antiguos Mayas e Incas ante la Selva y los Andes, en su cercanía a la magnificencia de los rayos y los truenos no experimentaban lo sublime sino quizás ciertas sensaciones “primitivas” que no llegaban a cuajar en la dimensión estética. Estoy imaginando claro, pero lo cierto es que lo *estético* y el concepto secular de *razón* van de la mano y cumplen dos funciones complementarias: a) en Europa se comienza a construir una subjetividad secular y burguesa que se separa de la subjetividad sagrada y teológica construída a partir del Renacimiento y liderada por los países del sur y, b) fuera de Europa, la estética emerge como un nuevo concepto y criterio para (de)evaluar y jerarquizar la creatividad sensorial de otras civilizaciones. Así aparece el criterio de que una “tela” es arte y un objeto de arcilla “artesanía”.” (MIGNOLO, 2009, p.10-11)

entendimento de diverso a partir de diversalidade – seria muita ingenuidade: pois, se adverte também que, no entanto, nem mesmo o Projeto Moderno Europeu toma da ideia de várias Europas dentro daquele continente.

Mas, por último, será uma enorme e absurda mentira contada desde o século XV, reforçada por Kant (1776) como mostrou a passagem anterior de Walter Mignolo, de que os sujeitos não europeus ou não estadunidenses não conseguem sentir uma bela e sublime estética se tomarmos da ideia de ambas como diferentes a partir das suas sensibilidades biográficas, das suas diversidades, do seu lócus de enunciação migrante que vão, por conseguinte, fazer emergir epistemologias (críticas, teóricas, artísticas, pedagógicas) *outras* para compreensão da arte, cultura e conhecimentos outros que emergem desses muitos lugares; que são *bio*geografias particulares que têm memórias, histórias, experiências, sujeitos, espaços e narrativas – *Bio*-sujeitos, geo-espaços, grafias-narrativas = *Bio*geografias –, diferentes e até divergentes que sempre deverão ter infinitas tendências na arte, na cultura e no conhecimento e que emergem de tempos em tempos, mas nos próprios lugares onde essas estão emergindo. Não seriam epistemologias que migraram para esses vários lugares a fim de serem possibilidades de pensar sobre as práticas artístico-culturais que emergem desses lugares, mas, seriam, na verdade, epistemes dos lugares para esses próprios lugares.

Pensar na produção local, seja provinciana, nacional ou continental, da exterioridade do modelo moderno-ocidental exige modificar o lugar a partir do qual pensamos a nós mesmos e a partir do qual olhamos para o mundo. De todos os locais “periféricos” – isto é, externos à razão moderna eurocêntrica – surgem pesquisas semelhantes, particularmente nas últimas colônias que rompem com a sujeição política aos impérios (Índia, África, Oriente). A América Latina, em suas diferentes latitudes, não é excluída dessa emergência de alternativas [epistêmicas] ao poder hegemônico, com uma diferença fundamental: nesta porção mais ao sul do continente, as apostas do pensamento e da produção autônomos já possuem uma genealogia de mais de 500 anos. (PALERMO, 2009, p. 15-16)³⁴⁷ (Tradução livre minha)

E a grande verdade da história toda que não fora contatada está aí: há uma ascendência artística, cultural e de conhecimentos na América Latina que antecede aos 500 anos de história que têm

³⁴⁷ “Pensar la producción local, ya sea ésta provincial, nacional o continental, desde la exterioridad del modelo moderno-occidental requiere modificar el lugar desde el que nos pensamos a nosotros mismos y desde el que miramos el mundo. Desde todas las localizaciones “periféricas” -es decir exteriores a la razón eurocéntrica- emergen búsquedas similares, particularmente en las últimas colonias que rompieron con la sujeción política a los imperios (India, África, el Oriente). América Latina, en sus distintas latitudes, no queda fuera de esta emergencia de alternativas al poder hegemónico, con una diferencia fundamental: en este sudcontinente las apuestas de pensamiento y producción autonómicas tiene ya una genealogía de más de 500 años.” (MIGNOLO, 2009, p. 7-8)

a Europa como narradora *mor*. Mas verdade maior é que essa narrativa se “esqueceu” de levar em consideração esses “corpos” todos outros. E verdade ainda maior que todas essas é que vários, muitos desses corpos latino-americanos ainda insistem em achar que supostamente produzem arte, cultura e conhecimentos que são reconhecidos pela narrativa que tem o centro na Europa. Ou ainda vivem crenças no fato de que são heranças culturais (doce ilusão que não se veem como heranças coloniais que são) daqueles e que, por isso, devem produzir arte, ser cultura e travar diálogos intimistas com os mesmos conhecimentos (tendências) vindos daquele outro lado do Atlântico.

As “escolas” – em suas duas dimensões ocidentais: como centros de aquisição de conhecimento e como correntes estéticas – são instaladas e geram os critérios de validação que terão que reger [as normas] por mais de cinco séculos. Descartaram as produções das culturas preexistentes e consideradas apenas pelo seu autoctonismo – disfarce de desvalorização diante da “universalidade” das obras que são canonizadas – as que se originam neste cone do mundo [América Latina] não devem apenas se adaptar aos “modelos” externos, mas sempre serão vistas como “assíncronas” em relação a estes já que as características de inovação chegam sempre atrasadas e, em geral, sem a sua “pureza” e “autenticidade” [em relação àquelas]. (PALERMO, 2009, p. 17)³⁴⁸ (Tradução livre minha)

As culturas preexistentes na América Latina foram desconsideradas pela cultura europeia que varreu os outros mundos em busca de riquezas minerais/naturais, mas também a fim de implantação das suas características (artísticas, culturais, políticas, educacionais, econômicas etc) como únicas formas de governanças possíveis e como reforço de uma suposta hegemonia cultural fantasiada de igualdade universal. Como se esses múltiplos outros lugares não tivessem suas próprias formas de sobrevivências – lembremos que não cabe mais discutir se o que fora trazido ou o que ficou nos foi e é válido ou inválido na atualidade – vamos olhar para frente e ver se aquelas governanças que nos foram relegadas nos continuam servindo como formas únicas (através das desculpas de serem tendências) para pensar a nós próprios nos fazeres com a arte, a partir de nossas formas de culturas e sobre as produções de conhecimentos que fazemos daqui emergir. Nesse sentido, não cabe mais uma crítica pura e simplista ao pensamento e ao Projeto Moderno Europeu, bem como não cabe mais uma crítica velada ao

³⁴⁸ “Las “escuelas” -en sus dos dimensiones occidentales: como centros de adquisición de conocimientos y como corrientes estéticas- se instalan y generan los criterios de validación que habrán de regir durante más de cinco siglos. Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo -rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizan- las que se originan en este cono del mundo no sólo deben edecuar-se a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asíncronas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por lo general, sin su “pureza” y “autenticidad”.” (PALERMO, 2009, p. 17)

capital vivendo sobre o mesmo teto que eles. A tendência crítica que se quer aqui está *sub judice* da crítica de fora (da exterioridade) desse pensamento e/ou consciência modernos: quer-se uma crítica de fronteira. Pois aqueles que estão sob ele (Pensamento Moderno), a fim de tratar a arte, mesmo a rotulada de contemporânea – que, aliás, estou chegando à conclusão de que o termo é mais um “estilismo” artístico importado – que continuem dizendo que produzimos arte, a meu ver mal e porcamente, porque é mais do mesmo e como cópia sem “pureza” e “autenticidade”, porque somos “iguais” aqueles.

A ideia de cultura bugresca que tenho discutindo, por fim, está posta em relação às culturas não circunscritas em lugares, datas, histórias, memórias, experiências e línguas hegemônicas específicas e que foram submissadas às culturas europeias e estadunidenses ao longo dos séculos. Igualmente para as discussões que venho de uns anos para cá nominando de “estética bugresca”, o termo acaba por sofrer alterações de nomenclatura exatamente visando não falar mais do mesmo: sensação como estética. Assim como as culturas, práticas culturais e artísticas e também os conhecimentos que não se estancam em possibilidades exclusivistas e únicas, passo a pensar em “estética (ou não) bugresca” primeiro – esta noção tendo em vista a ideia de que ao discutir uma possibilidade epistêmica *outra* para pensar as práticas culturais bugrescas (de lugares da exterioridade) seria coerente pensar em um termo que suplantasse o imaginário conceitual do termo estética que temos arraigado na cultura ocidental de pensamento Moderno europeu. Mas, agora, de certo tempo para cá, tenho tratado nessas discussões epistêmicas a arte, a cultura e os conhecimentos desses lugares, tendo Mato Grosso do Sul sempre como o meu ponto de partida, a partir do termo **cultura bugresca**.

Venho me valendo do termo cultura bugresca, pois, considero que cultura não é estética! Ao menos estética como a noção cimentada na cultura ocidental que temos a mais de 500 anos. Pensar em culturas, no mínimo, demandariam várias estéticas – portanto, tendências possíveis de pensar as suas práticas culturais outras. Pois, tendência está para possibilidade que tende a algo, mas está também para convergência a outras coisas. Mas já que, ainda, considerando essa multiplicidade de culturas e práticas, especialmente em Mato Grosso do Sul de onde emergem os pontos dos quais faço pontes aqui para as discussões, o termo “cultura” amplia qualquer noção imaginável do conceito dessa ideia eurocêntrica de estética: uma ampliação que vai perfurar, por conseguinte, qualquer noção de tempo, lugar e língua específicos como maiores/melhores nas produções artísticas pós-ocidentais/pós-coloniais/descoloniais. Deste modo, agora as discussões circundam os termos prognósticos, lugares e autoinscrições das

práticas culturais, artistas e dos discursos tendo em vista sua inscrição ou não como prática de culturas bugrescas.³⁴⁹ E, deste modo, falo em Cultura Bugresca de Mato Grosso do Sul, assim como poderia estar falando de cultura bugresca de qualquer outro lugar considerado não hegemônico ou externo ao pensamento hegemônico europeu, não estético como pensaram os gregos, não datado, não artístico, não cultural específicos como suplantam as mesmas ideias do Projeto Moderno europeu ou Pós-Moderno estadunidense. Do mesmo jeito falo em Paisagens *Biogeográficas* porque as imagens que são geradas daqui são diferentes de qualquer lugar outro do planeta.

Mato Grosso do Sul, na arte, quase de modo geral, continuo sem a intenção de generalizar, pois acredito em mudanças, ainda tem sua promoção sustentada (precariedade) no Poder Público: Municipais e Estadual, normalmente, mas em alguns poucos casos alguns artistas nas diferentes linguagens conseguem algum apoio Federal.³⁵⁰ Este ponto é fator importante para situar (a contemporaneidade ou *da* atualidade) as práticas artísticas locais no que tange às representações e visualidades que essas exprimem. Sabe-se desde muito tempo (do clássico ao moderno) que obras avalizadas por poderes instituídos (políticos, econômicos e/ou religiosos) privilegiam imagens e discursos também institucionais nelas. E neste caso, os artistas locais em sua grande maioria tomam nas suas produções de um discurso identitário que circunscreve obras/sujeitos nas mesmas ideias de identidades do passado: estável e de representação de muitos por um.

Alguns artistas, nesse sentido, são importantes para “ilustrar” as discussões: por ora não quero me ater em nenhum especificamente, até para não simplesmente só ilustrar com imagens de ninguém. Mas em Mato Grosso do Sul alguns artistas que discorrem de tempos múltiplos como agora na arte contemporânea, têm obras plásticas que situam, por exemplo, *tempos*

³⁴⁹ Uma discussão mais ampla sobre o lugar que os artistas ocupam no cenário artístico sul-mato-grossense está melhor exposta no texto “EM TEMPOS DE AGORAS (Agouro, Ágora, Agora), AINDA VIVEMOS NO PASSADO?” apresentado na XII edição do “Ciclo de Investigações do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais”, realizado na cidade de Florianópolis-SC na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), vinculado ao Centro de Artes (CEART), nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2017 que teve como temática os termos “Agouro, Ágora e Agora” para pensar as produções artístico-visuais.

³⁵⁰ Uma revisão rápida nos editais de fomentos Municipais, Estadual e até Federal comprova esta afirmação. Mas, no caso do primeiro (Municipal de Campo Grande – Capital), o agravante é ainda maior, pois, há edital com lista de selecionados desde 2015 que não foram contemplados com os recursos e sequer têm ideias de quando isso irá ocorrer já que os mesmos foram desviados para “outros” bolsos.

contraditórios (CANTON, 2009) relativos aos que vivemos. Mais ainda agora, já que falamos das intempéries porque passam as produções em Arte. Nesse sentido, uma noção outra de plasticidade e visualidade corroborarão para melhor compreender obras, tanto plástico-visuais, tanto quanto de outras linguagens artísticas por tomar da transculturação cultural das “fronteiras” artísticas entre elas na atualidade. Logo, há outro grupo de artistas no Estado, me importa aqui aqueles que insistem em situar suas obras no passado Moderno ou Clássico a fim de galgar, agourando-os, que são aqueles que almejam os lugares canônicos da arte local para si. Vão ilustrar a esses, por exemplo, artistas e obras desses que a mais de quarenta anos insistem em reproduzir os passados, memórias e histórias da Arte local para se firmarem no presente como tais, visando ainda um lugar confortável e estável no futuro. Nesse sentido, nem sempre as obras desses artistas estão inscritas nas ideias de Arte Contemporânea ressaltadas pelos discursos do poder em Arte, mas estão apenas sendo rotuladas em arte de um tempo atual a fim de representação. Do mesmo jeito, vivendo em função do passado, esses artistas locais lidam com seus próprios tempo, espaço, memórias, histórias e sujeitos da atualidade como se fossem iguais para todos os sul-mato-grossenses.

Diante desse quadro instável, parece ser necessário explicitar, mesmo que em seus traços mais básicos, o que está em jogo nas produções recentes de vários artistas que têm buscado enfrentar, cada um à sua maneira, essa situação de descompasso entre a realidade e sua tradução no campo do sensível. Em particular, discutir o sentido último de a arte representar o mundo de maneiras distintas das legitimadas; de figurar o lugar em que se deseja viver no futuro, na medida em que esse lugar projetado é diferente do mundo existente agora. Parece ser preciso, por fim, atentar para a potência que a arte embute de não somente resistir ao que aí está e antecipar o que pode vir, mas de algum modo participar da invenção desse lugar que ainda não há. (ANJOS, 2017, p. 1)

Talvez fosse melhor dizer que a potência da arte sempre existiu nela, mas a grande verdade é que as teorias e críticas que lidam com essas produções é que sempre foram impotentes em relação à arte dos seus tempos. Teóricos e críticos parecem sempre estar atrasados em relação às produções artístico-culturais que emergem em seus tempos.

Por último, existem outros artistas locais que, eles próprios, estão “levando” suas produções e/ou práticas artísticas a lugares institucionais ou comerciais como se fossem as ágoras antigas onde o julgamento tinha valor, a fim de popularizá-las em contextos múltiplos da arte como arte que representasse o local. Indiferentemente do quão isso acaba por influenciar nas diretrizes dos seus supostos “projetos” artísticos pessoais, esses artistas lidam com coisas quase primárias em arte. Desses artistas, que até talvez se inscrevam sujeitos como artistas

contemporâneos e/ou artistas da atualidade, obras e discursos sobre esses servem para situar a questão fundamental das tendências em arte: mostrar a situação precária com que são tratados os múltiplos *agoras* da produção artística e artistas do nosso tempo em Mato Grosso do Sul tendo em vista que o uso de tendências migrantes é muito maior que convergências de pensamentos epistêmicos *outros* nesse local cultural. Dos grupos de artistas aqui suscitados, alguns, na sua grande maioria, acabamos por ver que se sustentam, ou melhor, são literalmente sustentados como tais pelos discursos políticos e econômicos nos tempos dos *agoras* atual. Ora são inscritas/inscritos como produções/produtores que apenas (re)produzem histórias alheias, ora falam ou promovem falas a respeito de seus trabalhos, visando situação nas *ágoras* contemporâneas (museus, galerias institucionais, galerias comerciais ou em outros espaços avalizados pelo Estado-nação) em busca de uma suposta representação pelas suas tendências, mas quase sempre sem levar em consideração de fato onde estão as suas representações da cultura local?!

De início, é preciso lembrar que qualquer produção artística está sempre ligada, com menor ou maior evidência ou consciência, aos lugares e aos tempos vividos por seus autores. Aquilo que é inventado pelos artistas, ou mediado por suas subjetividades, sempre deixa transparecer, como sintoma ou como análise, a situação e o contexto específicos que lhe serve de chão e calha. São criações que estabelecem e que reiteram, a cada ambiente e a cada momento, um conjunto de pistas e de vestígios que desenham maneiras singulares de estar no mundo, próprias a uma dada comunidade. É nesse sentido que se pode dizer que essas criações são equivalentes sensíveis de uma determinada realidade e se configuram, portanto, como práticas de representação. (ANJOS, 2017, p. 2)

Desta ótica até aqui exposta, as tendências – que são divergentes do pensamento Moderno europeu e do pensamento Pós-Moderno estadunidense – tomadas como epistêmicas a partir de sujeitos-*bios*, espaços-geos e as narrativas-grafias, BIOgeografias (BESSA-OLIVEIRA, 2016), ou de Cultura Bugresca, nas produções artístico-visuais que obrigam-nos (des)focalizar os tradicionais conceitos, tempos, espaços, sujeitos, memórias e histórias da produção de lugares não situados na Europa ou nos Estados Unidos, fazem-nos perceber paisagens *outras* na arte latino-americana. Pois, essas epistemologias estão, por exemplo, cobrando dos artistas, nas obras de arte, a apresentação mais real de sujeitos, espaços e narrativas associados às nossas realidades para além daquelas tratadas por artistas e críticos Modernos e Clássicos “Ocidentais”. E do mesmo jeito estão suspeitando de que as teorias e os críticos ainda se valem de tendências migradas da Europa e dos Estados Unidos para relacionar, mal e porcamente, nossas produções bugras às brancas ocidentais. Esta questão teórico-crítica obriga-nos, portanto, numa discussão desta natureza, (re)verificar os fatos (im)postos pelas

tendências artísticas e/ou teóricas nas/pelas também produções artístico-visuais (mas culturais) e fazer a revisão dos conceitos de memória e história e, logo, dos conceitos de obra de arte (Clássico) bem como o de estética (Moderno) que sustentam/apagam as obras artísticas até então produzidas nos locais exteriorizados porque são dessas culturas. Nesta empreitada as ideias de cronologia, continuidade e de passado histórico como únicos mecanismos para explicação do presente e previsão do futuro acabam por desmoronarem-se por entender as múltiplas histórias locais em oposição à ideia de projetos globais (europeu no século XV ou estadunidense posto no século XX).

São histórias locais e, igualmente os sujeitos, espaços e narrativas emergentes que evidenciam “Agouro, Ágora, Agora” – como quis o evento na UDESC –, nas produções artísticas aqui tratadas de uma perspectiva epistêmica *outra* diferente da de continuidade e/ou cronologia europeia, arte, cultura e conhecimentos da diferença. Essas histórias locais *outras*, foram, são e serão, se não (re)verificados o foco de “leituras e leitores” dessas obras e sujeitos, sempre vistos como continuidades daquelas histórias clássicas e/ou modernas de subordinação desses mesmos sujeitos periféricos. Do mesmo jeito, lugares fora dos centros que fazem emergir esses discursos *outros* nunca são produtores de arte, cultura e conhecimentos (através ou não da arte – agora sem rótulos temporais de passado, presente ou futuro) porque são desconsiderados pelos pensamentos hegemônicos de arte, cultura e conhecimentos. Dos artistas aqui aludidos, ainda que sem nominá-los, tratados a partir das suas obras quase todas pictóricas, posso dizer que se situam na ideia de reprodutores da identidade “cultural” que tomam de imagens que representam o todo (exótico) a partir de Única ideia de paisagem local da cultura de Mato Grosso do Sul – o agora sustentado pela ideia de imagens clássicas e modernas ancorados pelo discurso público. Se um faz de redes e da flora sul-mato-grossense suas pinturas, outro continua reforçando o boi (animal vasto no agronegócio por aqui) como representação fiel da sociedade *do boi* da fronteira sul do Centro-Oeste brasileiro. Desses, ambos fazem da cultura sul-mato-grossense repositório (quase como supositório nos sujeitos) das suas paisagens e bois e (re)produzem fielmente “obras” na atualidade iguais às Grandes Obras do passado.

Na verdade chego a pensar que falar de paisagem daqui, biográfica como tenho falado ou *biogeográfica* como tenho preferido pensar mais ultimamente, está por descrever o local a partir de uma perspectiva *outra* que não está somente assentada em uma estética moderna por excelência europeia, branca e heterossexualmente fálica como vêm sendo mostrada por alguns artistas e críticos sul-mato-grossenses. Mas está, por exemplo, posta na condição de uma

paisagem que toma de uma sensibilidade da simplicidade de culturas bugrescas que as culturas brancas e letradas nunca poderão suportar como é expô-las. Ou seja, essa ideia de paisagem não está para o belo, para o formal, para uma estética da tradição ou para noções de “pureza” ou de “autenticidade” que sustentam um único padrão de arte, cultura e conhecimento ancorados em pressupostos excludentes, eurocentrados e preconceituosos que assassinaram as exterioridades. Não está também para ideia de binarismos, pois, *biogeografias* se constituem em qualquer lugar. Por fim, a condição de nascimento na fronteira não faz do sujeito fronteiriço um epistêmico da condição da fronteira em condição pós-colonial ou da condição de quem habi(ES)tamos em condição de fronteira (teórico, crítico, artístico ou pedagogicamente falando) se este não é sensível à fronteira como lugar geohistórico epistêmico – *biogeográfico*! E este é o caso da nossa maior parte da crítica e de muitas produções artísticas no sentido paisagístico moderno. O artista e o crítico locais ainda insistem em uma ideia de paisagem natural! Mas minhas reflexões estão para a ideia de que “O autor fronteiriço desenvolveu seu pensamento fronteiriço não simplesmente por ser um sujeito oriundo da fronteira, mas por suas vivências e experiências obtidas nesse lócus particular que é a fronteira-sul” (VILELA, 2017, p. 19-20).

Referências

ACHUGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

ANJOS, Moacir dos. “A arte brasileira e a crise de representação”. In: *Revista ZUM/IMS – Revista de Fotografia*. São Paulo: Instituto Moreira. Publicado em: 07 de julho de 2017, p. 1-6. Disponível em: <http://revistazum.com.br/colunistas/crise-de-representacao/> - acessado em: 10 de julho de 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S. (Orgs.). *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Estética (ou não) Bugresca – Arte descolonial fronteiriça – paisagens biogeográficas: o que vemos do outro lado da linha que se insinua entre o real e o imaginário”. In: *Cadernos de Estudos Culturais: Estéticas Periféricas*. V. 8. N. 16. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, ago.-dez., 2016, p. 209-222.

_____. “*BIOgeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front*”. In: *Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações*. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., 2016, p. 97-144.

BHABHA, Homi K.. *O local da cultural*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANTON, Katia. *Narrativas enviesadas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. [Coleção temas da arte contemporânea].

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter. *Estéticas decoloniales* [recurso eletrônico]/Pedro Pablo Gómez, Walter Mignolo.- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaina La Guardia Resende ... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. (Humanitas)

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter D.; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el crear*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter. D.. “Prefacio”. In: ZULMA, Palermo. *Para una pedagogia decolonial*. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 7-13. (El desprendimiento / Walter Mignolo. MIGNOLO, Walter D..)

MIGNOLO, Walter. “Prefácio”. In: PALERMO, Zulma. (Comp.). *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. 1ª ed.. Buenos Aires: Del signo, 2009, p. 7-14.

MIGNOLO, Walter D.. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf> – acessado em: 22 de junho de 2018.

MIGNOLO, Walter D.. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PALERMO, Zulma. “Introducción – El arte latinoamericano em la encrucijada decolonial”. In: PALERMO, Zulma. (Comp.). *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. 1ª ed.. Buenos Aires: Del signo, 2009, p. 15-26.

SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos Trópicos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

VILELA, Adrielly Ferreira. *Entre fronteiras e balaios: a literatura bugresca de Hélio Serejo*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, agosto de 2017.

A tonada Palhaço: comicidade ritual presente na *Danza de Tijeras* da *Sequia Tusuy*, em Puquio – Peru

351

La tonada Payaso: comicidad ritual presente en la Danza de Tijeras de la Sequia Tusuy, en Puquio - Perú

The ‘tonada Palhaço’: the ritualistic humor in Tijeras Dance during Sequia Tusuy in Puquio - Peru

Ana Carolina Fialho de Abreu ³⁵²

Resumo

Neste artigo, resultado de uma pesquisa exploratória que faz parte do meu período de doutorado co-tutela no Peru, no curso de Antropologia da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* busco sensivelmente revelar um espírito, dialogar com outra cultura, descrever com esmero algumas sequências da tonada Palhaço, presente no extenso repertório das (os) *Danzantes de Tijeras*, que no povoado de Puquio, nos Andes de Ayacucho competem representando a um *ayllu* (bairro) ou a uma família quechua. A *Sequia Tusuy* (Festa da Água) acontece no mês de agosto e setembro. Este momento do ano marca a subida dos *Auquis* (velhos sábios sacerdotes indígenas) até o ponto mais alto da cordilheira, nas *huacas* ou lugares sagrados para trazer a “água nova”. Nesta festa os *Danzantes de Tijeras* realizam o chamado *atipanakuy*, repertório completo de sua dança. A tonada Palhaço é um momento cômico desta jornada ritual em dança. Trata-se de “jogos” divertidos onde o público se torna protagonista. Conclui-se que mesmo sendo a *Danza de Tijeras* considerada em 2010 pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, seus músicos e suas (seus) *danzantes*, em sua grande maioria vivem em duras condições na capital e em outras cidades do Peru.

Palavras-Chave: Comicidade; *Danza de Tijeras*; Tonada Palhaço; *Sequia Tusuy*.

Resumen

En este artículo, resultado de una investigación exploratoria que hace parte de mi estancia de doctorado co-tutela en Perú, en el curso de Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos busco sencillamente revelar un espíritu, dialogar con otra cultura, describir con esmero algunas secuencias de la tonada Payaso, presente en el extenso repertorio de las (os) *Danzantes de Tijeras* que en el pueblo de Puquio, en los Andes de Ayacucho compiten representando a un *ayllu* (barrio) o a una familia quechua. La *Sequia Tusuy* (Fiesta del Agua) se sucede en el mes de agosto y septiembre. Este momento del año marca la subida de los *Auquis* (viejos sabios sacerdotes indígenas) hasta el punto más alto de la cordillera, en las *huacas* o lugares sagrados para traer el “agua nueva”. En esta fiesta

³⁵¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁵² Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com co-Tutela em Antropologia na *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (UNMSM); Professora no curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Tocantins (UFT); Palmas, Tocantins, Brasil; anacarolinaabreu1886@gmail.com.

los Danzantes de Tijeras realizan el llamado *atipanakuy*, repertorio completo de su danza. La tonada Payaso es un momento cómico de esta jornada ritual de danza. Se trata pues de “juegos” divertidos donde el público se torna protagonista. Se concluye que mismo siendo considerada en 2010 por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad, sus músicos y suyas (os) danzantes, en su gran mayoría viven en duras condiciones en la capital y en otras ciudades de Perú.

Palabras claves: Comicidad; Danza de Tijeras; Tonada Payaso; *Sequia Tusuy*.

Abstract

In the essay, result of an exploratory research during my PhD in Peru in the Universidad Nacional Mayor Antropology course of San Marcos, I try to display a mood, to communicate with another culture, to describe accurately some sequences of *Tonada Palhaço*, part of the *Tijeras Dancers* wide repertory that in the Puquio neighborhood, in the Ayacucho Andes, competes representing a *ayllu*, (a neighborhood) or a quechua family. The *Sequia Tusuy* (The Water Festival) happens in August and September. That period identifies the rise of *Auquis* (old and wise indigenous priests) to the top of the mountains, in the *huacas*, or holy places, to take “new water”. In that festival, the *Tijeras Dancers*, perform the so-called *atipanakuy*, an outright repertory of their dance. The *Tonada Palhaço* is an amusing moment of this ritualistic journey expressed through dance; it’s about jokes in which the public becomes the protagonist. It’s possible to infer that, even if the *Tijeiras Dance* was considered as Intangible Cultural Heritage by UNESCO in 2010, most of its musicians and dancers live under harsh condition in the capital and other cities of Peru.

Keywords: Humor; *Tijeras Dance*; *Tonada Palhaço*; *Sequia Tusuy*.

1. Introdução: *Sequia Tusuy* (Festa da Água) e alguns de seus “protagonistas”

Neste artigo a arte atua como mediadora dos afetos e se faz senhora das boas relações. O meu *lugar de fala* (o lugar de onde se vê e se fala) pressupõe o diálogo enquanto reconhecimento do outro, pensar *lugar de fala* é uma postura ética. Sou mulher, brasileira, palhaça e professora de teatro, estive presente na *Sequia Tusuy* (Festa da Água) de Puquio no Peru em 2016 e 2017, para a pesquisa de campo do meu doutorado, que se encontra em andamento. Não sou uma *Danzante de Tijera*, não sou peruana, não nasci em Puquio e mesmo prolongando minha permanência nesta comunidade nunca chegarei a dispor de “dados” completos sobre a *Sequia Tusuy* (Festa da Água) e seus “protagonistas”³⁵³. De nenhuma maneira eu pensaria dar conta de todos os elementos do universo ideológico da comunidade, sua *Sequia* e a comicidad nela presente.

Em um trabalho de campo, entendido como uma prática de investigação dentro da formação profissional de antropólogas (os) da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*,

³⁵³ Os vocábulos do mundo do teatro são usados, neste trabalho, de modo metafórico.

localizada em Lima, capital do Peru onde estudo atualmente, é necessário elucidar que um trabalho exploratório como este busca sensivelmente revelar um espírito, alcança apenas parte do proposto, revela apenas o fundamental para a conformação desse universo e deixa para estudos posteriores seu aprofundamento, que deve acontecer principalmente pela voz das pessoas da comunidade, pelas (os) próprias (os) *Danzantes de Tijeras* a quem eu agradeço o acolhimento, a troca e o diálogo ao longo dos últimos três anos.

Puquio é capital da província de Lucanas, localizada na zona sul do departamento de Ayacucho, na cordilheira andina, 3.200 metros sobre o nível do mar. Trata-se da província onde a presença da população indígena falante da língua quechua é mais forte, alcançando em torno de 70% nos anos cinquenta. Segundo o senhor Juan Francisco Tincopa Calle (2016, p.4), nascido em Puquio, desde os tempos imemoriais, comemora-se esta festa a cada ano, nos meses de agosto, nos *ayllus* (bairros) de *Pichqachuri*, *Qayau* e *Chaupi*, e no mês de setembro, no *ayllu* de *Qollana*. Na sequência, a descrição de Puquio pelo escritor e antropólogo José Maria Arguedas, uma das figuras mais expressivas no processo de aproximação e de incorporação da cultura indígena de origem andina, quechua, à [literatura](#) latino-americana encontrada na primeira página de sua novela *Yawar Fiesta* escrita em 1941:

Entre alfafares, chacras de trigo, de habas y cebada sobre una lomada desigual está el pueblo. Desde el abra de Sillanayok' se ven tres riachuelos que corren, acercándose poco a poco a medida que van llegando a la quebrada del rio grande. Los riachuelos bajan de las punas corriendo por un cause brusco, pero se tienden después en una pampa desigual donde hay hasta una lagunita; termina la pampa y el cause de los ríos se quebra otra vez y el agua va saltando de catarata en catarata hasta llegar al fondo de la quebrada. El pueblo se ve grande, sobre el cerro, siguiendo la lomada; los techos de teja suben desde la orilla de un riachuelo, donde crecen algunos eucaliptos, hasta la cumbre; en la cumbre se acaban, porque el filo de la lomada esta el jirón Bolívar, donde viven los vecinos principales, y allí los techos son blancos de calamina. En las faldas del cerro, casi sin calles, entre chacras de cebada, con grandes corrales y patios donde se levantan yaretas y molles frondosos, está la casa de los comuneros, los ayllus de Puquio, se ven como pueblo indio. Pueblo indio, sobre la lomada, junto a un riachuelo. Desde el abra de Sillanayok' se ven tres ayllus: Pichk achuri, K'ayau, Chaupi. –¡Pueblo indio! –dicen los viajeros cuando llegan a esa cumbre y divisan Puquio. Unos hablan con desprecio; tritan de frío en la cumbre los costeños, y hablan: –¡Pueblo indio! (...) (ARGUEDAS, 1983, p.122).

A *Sequia Tusuy* é uma celebração ancestral coletiva de profundo sentido espiritual que celebra a água que é vida, sangue das montanhas e essência, que vincula e harmoniza a convivência dos seres vivos, humanos e não humanos, sob o amparo da natureza, a *Pachamama* (Mãe Terra). Os principais atores sociais da *Sequia Tusuy* são os *Auquis* (Sacerdotes Indígenas) e seus *Pongos* (Assistentes) – encarregados de cumprir com toda a parte espiritual do ritual –,

que farão possível a chegada da gratidão dos *ayllus* até os *Huamanis*³⁵⁴ (espíritos dos deuses que habitam os nevados e as montanhas) e a *Pachamama* (ver fotografia 1). Segundo o antropólogo peruano Rodrigo Montoya Rojas (2015, p.5), professor emérito da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, nascido em Puquio e co-orientador da minha pesquisa, há dois mil anos, os habitantes dos vales andinos subiam até os *Apus* (montanhas) da sua região com oferendas para agradecer aos *Wamanis* e a *Pachamama* pela água recebida no ano agrícola que termina e pela água que haverá no ano seguinte. Atualmente, com sua agricultura de irrigação, a *Sequia Tusuy* é considerada a celebração indígena originária mais importante do seu calendário anual.



Fotografia 1 – Da esquerda para a direita: *Auquis* do bairro de *Pichqachuri*: Hilarión Garriazo de la Cruz, Miguel Rivera Canales e seus *Pongos* (Assistentes).
Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

Meu interesse principal era conhecer os *llamichus*, cômicos rituais que segundo Montoya (2015, p.5) representam a consciência ancestral que se move pelo ar dando giros com seu humor próprio em quechua, perseguindo a cada um e a cada uma durante vários momentos da festa, com a implícita intenção de inquietar a mente dos irmãos “aculturados” e estimular sua memória ancestral. Durante a festa, os *llamichus* gritam e saúdam a água, ocupam todo o povoado com ruidosas latas adornadas, brincando e fazendo todo mundo rir e tomar bebidas alcoólicas. No meio da festa, os *llamichus* colocam para correr os homens que representam os *nacaq* (conquistadores espanhóis). Trata-se, segundo Montoya (2015, p.6), de uma

³⁵⁴ Existem *Wamanis* maiores e menores e *Pedrorqo* (Don Pedro) é considerado o maior de Puquio e *Qarwarasu* o maior de toda região. Cada *ayllu* tem seus *Auquis* e *Pongos* e ambos fazem as oferendas a distintos *Wamanis* (espíritos) que habitam distintos *apus* (montanhas).

confrontação simbólica entre espanhóis ou “mestiços” e os quechuas originários (ver fotografia 2).



Fotografia 2 –*Llamichus* e *Nacaqs* do bairro de *Qollana*. Fonte: Ana Carolina Abreu. Setembro de 2016.

Os *Danzantes de Tijeras*, conhecidos como *Danzaq* (ver fotografia 3), também são “protagonistas” desta “celebração”. São pessoas físicas que emprestam seu corpo para que o espírito do *Huamani* se manifeste, mostrando sua beleza, sua harmonia, seu poder e sua capacidade fraternal de estar guiando as vidas das pessoas deste povo como *ayllus* (famílias), ou seja, como coletividades conectadas a *Pachamama* (CALLE, 2016, p.4). Ressalto que, desde o dia que cheguei ao Peru tive a oportunidade de participar de diversos congressos, encontros e apresentações em vários espaços produzidos pelos músicos e pelas (os) *Danzantes de Tijeras*, o que fez com que eu conhecesse pouco a pouco a dimensão da dança, suas peculiaridades e distintas características quando apresentada na serra (nos rituais e festas andinas) e na capital (cidade).



Fotografia 3 –Danzante de Tijera na Sequia Tusuy em Puquio. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

Sobre a vivência da dança na serra e suas diferentes maneiras de (re) existir na capital, segue o relato da *Danzante de Tijeras* Betty Chuquimajo (Guerreira de Coracora) de 21 anos:

Acá en Lima -a veces por la naturaleza yo digo, aquí a veces hay mucha contaminación, no hay mucho ese contacto con tus Apus...cuando bailas allá en la sierra clarito ves la luna, clarito ves las estrellas, a veces cuando tu practicas en tu patio así en la noche, tu bailas y como que tu entregas todo lo que tu sientes, lo que te da el Apu, al aire, a la naturaleza, la tierra vive, la Pachamama ¿no? Entonces haces tu pago y así de esa manera te apoya pues la tierra ¿no? Y el agua, por eso es que bailamos también en la fiesta del agua, adoramos al agua, nuestros Apus, el agua, la tierra nos bendicen a nosotros, nos dan valor, fuerza. Esa es la diferencia, en cambio acá yo he visto que solo vamos a bailar donde hay presentaciones que son de una hora que dura. No lo ve o mucho, muy llamativo, pero allá en mi pueblo sí. Lo siento más bonito (Betty Chuquimajo (Guerreira de Coracora), 21 anos, Danzante, apud DURÁN, 2017, p.38).

No próximo tópico se busca revelar sucintamente a participação das (os) dançantes na Festa da Água, presente na citação da *danzaq* de Ayacucho Betty Chuquimajo. Meu relato dará ênfase na tonada Palhaço, uma das dezenas de tonadas presentes no *atipanakuy*, repertório completo das (os) *Danzantes de Tijeras*.

2- A participação dos *Danzantes de Tijeras* na *Sequia Tusuy*

A festa se desenvolve geralmente por oito dias, embora durante todo o mês – e em diversos momentos do ano – sejam realizadas atividades como a limpeza dos canais de água, reuniões entre as pessoas dos diversos *ayllus* citados (em suas respectivas associações) para a

preparação da festa, bem como rituais específicos liderados pelos *Auquis*, acompanhados de seus *Pongos*. Para Calle (2016, p. 5), nos dias da festa as ações devem ser vistas como rituais, assumidas com profunda devoção por cada *ayllu* e especialmente por cada *cargonte*, homens e mulheres da comunidade, escolhidos no ano anterior, responsáveis por contratar as (os) *Danzantes de Tijeras* para todos os dias da festa, bem como alimentá-los e abrigá-los em suas casas, responsáveis pela comida e bebida da festa, dentre outras tantas atribuições.

Devo alertar que a participação das (os) *Danzantes de Tijeras* não se restringe ao terceiro dia de festa quando é realizado o chamado *atipanakuy*, repertório completo de sua dança. Pelo contrário, elas (es) estão presentes em todos os dias, de maneiras distintas. O *atipanakuy* merece destaque pela sua complexidade: começa por volta das três da manhã e termina ao redor de uma da tarde. A dança completa acontece ininterruptamente, durante mais ou menos dez horas, tem por volta de trinta variações – ou momentos musicais – e o mesmo número de blocos de dança. As (os) *Danzaq* bailam em competição no centro da praça de cada *ayllu*. São três *danzantes* competindo em cada praça e cada *danzante* tem seu harpista, seu violinista e seu “capataz” (ajudante), formando, assim, uma quadrilha.

3- A Danza de Tijeras e a tonada Palhaço

A *Danza de Tijeras* possui sua “origem” no que foi a região Chanka, atuais regiões de Huancavelica, Ayacucho, Apurímac e a parte norte de Arequipa. Trata-se de uma dança que conserva características da cosmovisão andina pré-hispânica, somadas a elementos de influência espanhola. Para Montoya (2010, p. 211), não se sabe quando a flauta e o tambor foram trocados pela harpa e pelo violino, o que interessa é que, sem pedir permissão a ninguém, os músicos andinos, encantados pela maravilha musical destes instrumentos, com o passar dos tempos, os inseriram e os tornaram seus. As roupas das (os) *danzantes* e os detalhes de sua vestimenta variam de acordo com a sua região, assim como diferem seus passos de dança. Ressalto, portanto, que aqui me refiro especificamente às (aos) *Danzantes de Tijeras* da região de Ayacucho. Sobre as (os) *danzantes* nascidas (os) em Lima estas (es) passam a pertencer a região de sua família. Assim, mesmo nascidas (os) na capital, não são *danzantes* de Lima, mas de Huancavelica ou de Ayacucho, Apurímac etc.

Em seu livro intitulado *Los Danzaq*, Lucy Núñez (1990) afirma que a fonte principal de informação sobre o significado e a história da *Danza de Tijeras* é a tradição oral, que se transmite de geração para geração a partir das relações fundamentais da dança, como a de

mestra (mestre)-discípula (discípulo) ou vive-versa e dançante-divindades (NÚÑEZ, 1990, p.33). Os padres da igreja católica inventaram a história, segundo Montoya (2010, p. 209) de um pacto secreto destas (es) dançantes com o diabo, não disseram que estes diabos não são diabos, mas sim os *apus*, deuses das montanhas o *huacas* dos velhos tempos pré-inca e inca. Cada *danzante* tem seu *apu* protetor e um lugar sagrado (uma catarata, uma lagoa, uma nascente), onde ela (e), seu harpista e seu violinista recebem a energia, o ânimo, o encanto e a melodia para bailar e fazer música.

A “tesoura” que todas (os) as (os) *Danzantes de Tijeras* carregam em uma de suas mãos, independente da região a qual pertencem, é um instrumento que produz a música de fundo, que segue fielmente a harpa, o violino, seus pés (em particular) e a todo o seu corpo. As “tesouras” são lâminas metálicas, possuem em torno de vinte e cinco centímetros, independentes uma da outra, são fêmea e macho, diferenciam por seu som, grave a agudo e pesam em torno de meio quilo. A vestimenta impressiona por suas cores, bordados e ornamentos, o chapéu pode pesar entre cinco e seis quilos, leva bordado o nome do artista que lhe é dado por sua mestra ou seu mestre. No total, a vestimenta pode chegar a pesar quinze quilos. Para exemplificar, segue alguns nomes de algumas (alguns) dançantes: Eugenio Páucar (*Quri Chaki*- Pés de Ouro); Rómulo Huamaní Janampa (*Qori Sisicha*- Formiguinha de Ouro); Fidencio Huamaní Inca (*Qechele*- Mau Gênio); Mario Huamaní Inca (*Qoronta*- Sabugo do Milho), Isabel Rivera Cuba (*La Vengadorita*- A Vingadorinha); Betty Chuquimajo (*Guerrera de Coracora*- Guerreira de Coracora) e Elizabeth López Ysase (*Palomita de San Antonio de Puquio*- Pombinha de Santo Antônio de Puquio).

Cada tonada tem seu som e sua dança. Para o senhor *Danzante de Tijeras* Juan Quispe Rojas, que eu pude entrevistar em 2017 na *Sequia Tusuy*, o mais difícil é manusear a “tesoura” de acordo com a música, ou seja, bailar o ritmo de acordo com cada tonada. No livro *Taki Onqóy: Danzantes de Tijeras o danzaq* Fortunato Anchita Aldoradin (2005, p.36 -37) compartilha o nome das tonadas em sequência, presentes no *atipanakuy*, também conhecido como *Danza Mayor* que segundo ele é distinto da *Alba (Danza Menor)*. Trata-se do *Pasacalle*, *Plaza Yaycuy*, *Tonada*, *Juego*, *Siu Sal*, *Alto Ensayo*, *Pampa Ensayo*, *Zapateo*, *Negrito*, *Wallpa Waq'ay* (1º e 2º), *Tipac Tipac* (1º e 2º), *Inkaiko*, *Wamanguina*, ***Payaso***, *Cascabelina*, *Patara*, *Prueba*, *Pasta*, *Torre Bajay* ou *Q'erro Q'espey*, *Agonia*, *Mala Vida* e *Raqui Raqui* ou *Despacho*.

Todas as tonadas me chamaram a atenção, as vi em Lima, fragmentadas, como espetáculo e posteriormente sua sequência completa (*atipanakuy*), nas festas andinas. Ressalto que, nestas últimas, a competição fica acirrada, uma vez que o público se expressa, critica, elogia, estimula e decide quem foi a (o) melhor *danzaq*. Público este acostumado com o universo que ali se apresenta e que conhece muito bem cada uma das tonadas. Inclusive, a destreza, força e beleza dos passos, bem como o manuseio da “tesoura” para a produção do som, não são suficientes neste contexto. Em suma, não basta bailar bem, importa também mostrar a energia secreta na tonada *Prueba*, onde cada *danzante* realiza em torno de três provas, dentre elas: comer uma rã, um sapo ou uma cobra vivos, introduzir pela boca até o estômago uma ou mais espadas, suportar o peso duas ou três vezes superior ao seu próprio peso, colocando-se sobre espinhos ou vidros quebrados e etc.

Diante de toda essa “seriedade”, concentração, competição, meio a todo esse contexto espiritual desafiador e coreográfico, aparece a tonada Palhaço. Trata-se de uma parte cômica e que envolve diretamente o público. Encantou-me ver que, além de dançarinas (os), acrobatas, dotadas (os) do poder dos *Huamani*, estas (es) artistas rituais também são cômicas (os). Em 2016, eu não podia acreditar no que estava vendo e retornei em 2017 para acompanhar todo o *atipanakuy* e registrar do início ao fim a tonada Palhaço. Cada um dos três dançantes que bailaram na praça de *Qayau* em 2017 –são eles: *Hatun Mayu* (Grande Rio), *Supay Amaru* (Serpente Demônio) e Relâmpago de Poma – realizou duas “palhaçadas”, um após o outro, completando, assim, seis “palhaçadas”.

3.1- Tonada Palhaço- primeira versão

Já era por volta das dez da manhã e os *danzantes* bailavam desde a gélida madrugada. Parecia-me impossível a força física e espiritual desses corpos em suportar essa jornada ritual. Num repente, a tonada se modificou, estava mais tranquila, mais alegre, iniciava naquele momento a tonada Palhaço. Ressalto que o grande público ao redor dos *danzantes* já havia tomado muita bebida alcoólica. O sol estava forte e a praça estava lotada de mulheres, homens, crianças, idosas (os) e barraquinhas de comida e bebida. Tinham pessoas até em cima da igreja, nas torres, próximas dos sinos.

Na primeira tonada *Palhaço* o primeiro *danzante* convidou dois homens do público para participar. A disposição e a vontade do público em fazer parte deste momento eram enormes. O *danzaq* colocou o primeiro convidado com as mãos no chão, cabeça para baixo e pernas

esticadas com as nádegas para cima. Pegou um balão de ar e foi dançando lentamente, tocando sua tesoura ao som da harpa e do violino, ao aproximar do participante fez uma pausa e num repente estourou o balão no participante (ver fotografia 4). Todos riram bastante.



Fotografia 4 –*Danzante de Tijera na tonada Palhaço*. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

Na sequência o “capataz” trouxe mais um balão, o *danzante* o segurou na altura das nádegas do mesmo homem. O segundo participante tomou distância e fez como o *danzante*, mas dessa vez tomando distância, correndo e acertando o “alvo” com veemência. O balão foi estourado, todos riram (desta vez tinha farinha dentro do balão, deixando a calça do participante cheia de farinha). Outro balão e a ação se repetiu. Depois o *danzante* indicou que os papéis seriam trocados. Aquele que teve o balão estourado estouraria o balão no outro participante. Todos riram muito dessa “revanche”, o participante que agora iria estourar o balão imitou um toro, arrastou os pés no chão, bateu no peito, correu e partiu para cima do outro participante estourando o balão, pelo forte impulso os participantes caíram no chão e todos riram muito. Outro balão e ação se repetiu, mas dessa vez no momento do estouro o *danzante* fez uma “pegadinha” e retirou o balão, deu tempo de reagir e o participante parou antes de chocar seu corpo com o do outro homem. Outra vez e o balão foi estourado! Outro balão, a ação se repetiu e o *danzante* conseguiu tirar o balão a tempo e o participante caiu na “pegadinha” colando seu corpo no do participante e novamente um caiu em cima do outro, levando o público às gargalhadas (ver fotografia 5). Última vez e o balão foi estourado. O *danzante* finalizou essa tonada Palhaço cumprimentando, agradecendo os participantes e saudando o público.



Fotografia 5 –*Danzante de Tijera* e participantes na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

3.2- Tonada Palhaço- segunda versão

O segundo *danzante* convidou dois participantes homens que tiveram seus braços amarrados para trás por fitas isolantes. Desta maneira foram colocados deitados no chão pelo *danzante*, de barriga para baixo. Ao lado oposto de cada homem foi colocado uma garrafa aberta de cerveja (ver fotografia 6). Cada homem deveria alcançar sua cerveja. Desta forma, estimulados pela música e pelo público, eles remexiam seus corpos e tentavam a todo custo, se movimentar. Quando um dos participantes se aproximou da garrafa, o *danzante* o puxou de volta, arrastando-o no chão pelas pernas, e assim sucessivamente, até que mais uma vez ambos chegaram próximos da cerveja. O homem que chegou primeiro permaneceu deitado, abriu sua boca e teve nela e no seu corpo toda a cerveja derramada pelo *danzante*. Esse foi seu prêmio. O público foi ao delírio! O homem que ficou em segundo lugar foi desamarrado e para a sua alegria levou a cerveja para si.



Fotografia 6 –*Danzante de Tijera* e participantes na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

3.3- Tonada Palhaço- terceira versão

Na sequência, o terceiro *danzante* convidou dois homens para a sua “palhaçada” e pediu para que ambos tirassem suas camisas. O público se deliciava e ria de ambos os corpos que iam sendo revelados. O *danzante* os colocou sentados no chão e com um *super bonder*, colou dois ovos crus no bico do peito de cada participante. No ano anterior, outro *danzante* havia feito essa mesma “palhaçada”, mas de maneira distinta: o ovo foi colado na testa dos participantes. Todos se levantaram e a “brincadeira” se iniciou. Primeiro o *danzante* fez um “aquecimento”, pediu para que os participantes o imitassem, ele tocou sua tesoura e fez caminhando um movimento com a cintura. Os participantes, um de cada vez, imitaram o *danzaq*, o público caiu na gargalhada (ver fotografia 7). Na sequência o *danzante* lançou um ovo (cru) no ar por vez para cada participante, o que conseguisse estourar mais ovos com a boca ganharia a competição (ver fotografia 8). Assim foram uma média de doze ovos, seis para cada um. Os ovos foram estourados pelas bocas dos participantes que escorriam pelos seus rostos, corpos e pelo público ao redor.



Fotografia 7 e 8 –*Danzante de Tijera* e participantes na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

3.4- Tonada Palhaço- quarta versão

Na sequência, o primeiro *danzante* fez a sua segunda tonada Palhaço. Ele apareceu caminhando e dançando com uma máscara de monstro e uma sombrinha aberta, no ritmo da tonada e tocando a sua “tesoura”. Ele convidou uma moça jovem da plateia para entrar debaixo de sua sombrinha para participar. Ambos caminharam dançando a tonada debaixo da sombrinha, juntinhos. O *danzante* tirou a máscara e revelou seu belo rosto (ver fotografias 9 e 10). Lembrando que, neste momento, ele não está com o *sombrero* (chapéu) típico que os

danzantes utilizam em outras tonadas e que cobre boa parte de seu rosto. Assim, na tonada Palhaço, podíamos ver e reconhecer esses dançarinos. O *danzaq* pegou um pedaço de papel que parecia uma carta de baralho e colocou primeiramente na sua bochecha, chegou próximo da moça e sugeriu que a mesma desse um beijo naquele local, por cima da carta. Na sequência, o beijo (por cima da carta) foi dado na testa, na orelha, no nariz e na boca do dançante. Na boca, foram três vezes. Entretanto, na terceira vez, o dançante tirou o papel e o beijo foi, de fato, na boca. Todos riram e comemoraram o beijo! Vale ressaltar que nas outras partes, mesmo com o papel, o beijo era comemorado pelo público com a mesma veemência que se comemora um gol! Imaginem o beijo na boca! O público foi à loucura!



Fotografia 9 e 10 –*Danzante de Tijera* e participante na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

3.5- Tonada Palhaço- quinta versão

O segundo *danzante* começou sua segunda tonada Palhaço, dois participantes homens foram convidados, ambos apareceram num repente fantasiados de mulher. Tocando sua “tesoura”, acompanhado por seu harpista e violinista o *danzaq* propôs um “jogo”: o que ele fizesse deveria ser imitado pelos participantes, um de cada vez (ver fotografia 11). Tratou-se de caminhadas, como um desfile, no final o *danzante* propôs movimentos, como um rebolado com a cintura, beijos para a plateia e etc. A esta altura do *atipanakuy*, os *llamichus* começaram a chegar à praça. Eles potencializaram a “brincadeira”. O público se divertia com a imitação dos participantes que exageravam os passos do *danzaq* e mais ainda, riam das improvisações que os *llamichus* começaram a fazer neste “desfile”. Para a surpresa dos participantes o *danzante* os arrancou as perucas, revelando quem eram os homens que estavam participando da brincadeira. Os participantes ficaram surpresos e se esconderam meio ao público, rindo muito.



Fotografia 11 –*Danzante de Tijera* e participante na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu. Agosto de 2017.

3.5- Tonada Palhaço- sexta versão

O terceiro *danzante* deu início a sua segunda tonada Palhaço, dezenas de *llamichus* participaram improvisando com o público e ativamente na “brincadeira”. Os *llamichus* deram um show à parte. Se algum *llamichu* extrapolava e atrapalhava o *danzaq*, este era retirado ou pelo “capataz” ou por alguém do público mesmo. O *danzante* convidou quatro *llamichus* e um homem para esta “palhaçada”, os colocaram dispostos em fila, um atrás do outro, ajoelhados. Ambos com um prato de plástico fundo sendo segurado pelas suas mãos, na altura da cabeça. O *danzante* encheu de cerveja cada um dos pratos (ver fotografia 12). O “jogo” parecia consistir em derramar a cerveja de um prato ao outro até chegar à boca do primeiro *llamichu* que se encontrava de frente para a fila. Entretanto, de surpresa, no decorrer da “brincadeira” o *danzante* se colocou atrás do homem que era o último da fila, tomou distância e o empurrou com muita força. O homem derrubou o *llamichu* que estava na sua frente, que por sua vez derrubou o outro *llamichu*, sucessivamente, como um dominó, a cerveja se espalhou para todos os lados (ver fotografia 13). O homem foi arremessado tão longe que caiu com a cabeça no chão e ali ficou por um tempo, desacordado. Sua esposa apareceu para ajudar, o homem se levantou, colocou seu boné, limpou o rosto e riu para o público e com o público.



Fotografia 12 e 13 –Danzante de Tijera, participante e llamichus na tonada Palhaço. Fonte: Ana Carolina Abreu.
Agosto de 2017.

4- Ao final: dançar segue sendo resistir

Por fim, este foi um grão de areia frente ao mar aberto e complexo do universo que envolve os músicos e as (os) *Danzantes de Tijeras* da região de Ayacucho, Peru. É importante dizer que, mesmo sendo a *Danza de Tijeras* considerada em 2010 pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, seus músicos e suas (seus) *danzantes*, em sua grande maioria vivem em duras condições na capital e em outras cidades do Peru. Elas (es) não possuem assistência médica e não existem políticas públicas, nem apoio e ações do Governo para os artistas. A ideia de que o reconhecimento da *Danza de Tijeras* como patrimônio ter representado meramente um apoio nominal que não beneficia de modo concreto as (os) *danzantes* e músicos, está presente no imaginário da comunidade relacionada à *Danza de Tijeras*. Por outro lado, como afirma a pesquisadora Cinthia Durán (2017), “(...) *la idea de que este reconocimiento les ha abierto puertas de espacios culturales en la capital y de diversos espacios escénicos en el exterior también es recurrente entre danzantes, lo cual los llena de mucho orgullo*” (DURÁN, 2017, p.33). Para o músico violinista Andrés Chimango Lares, um dos principais gestores do reconhecimento da *Danza de Tijeras* como patrimônio a nível nacional e internacional:

Desde la nominación hasta ahora no hay nada, en el caso mío perdón, pero yo que paro viajando todos los años a diferentes continentes, no hay un apoyo de vida. Yo he tocado las puertas del ministerio de cultura, he ido a properu, inclusive la misma UNESCO. No hay fondos. Siempre toda la vida que no hay no hay. Pero cuando tu eres una persona que tienes amigos que influyan, ahí si no? te dan, o si tienes un apellido extranjero, un apellido que suene, lo clásico no?, una persona blanca, de buena presencia, pero al hombre trigueño, al hombre que es de los andes, “disculpe

no” o bien te mandan un carta por internet, o te mandan a tu casa y nada más. Entonces toca buscar el apoyo de las amistades, de amigos e empresarios o hacer eventos de un mismo para poder acatar fondos (Andrés Chimango Lares, Violinista, apud DURÁN, 2017, p.33).

Para o joven *danzante* Alberth Muños (Ação de Coracora):

*(...) eso- el reconocimiento como patrimonio-lo están aprovechando los danzantes mayores que están metidos en eso. Ellos lo están aprovechando al máximo, pero nosotros no...tu eres reconocido, pero ¿que nos da a nosotros? ¿en que nos sirve? Si a nosotros no nos dan nada (Alberth Muños (Ação de Coracora), *Danzante*, apud DURÁN, 2017, p.33).*

Segundo Andrés Chimango Lares a partir da entrevista concedida a Durán (2017), os objetivos principais que motivaram as (os) *danzantes* e músicos a fazerem a petição de reconhecimento da *Danza de Tijeras* como patrimônio são: conseguir fundos para dignificar a vida dos velhos maestros e fornecer a eles acesso a saúde, bem como conseguir financiamento para abrir espaços de transmissão de conhecimentos ancestrais por parte das mestras e dos mestres *danzantes* e músicos à geração de jovens herdeiros desta dança. Nos congressos das (os) *Danzantes* e Músicos de *Tijeras* que participei seja em Ayacucho, Lima ou Huancavelica as urgências são as mesmas, todos repetem o fato de que não há apoio econômico para desenvolver e implementar os projetos de salvaguarda da dança, nem para cobrir as necessidades essenciais da comunidade de mestres (idosos) *danzantes e músicos*. Além disso, elas (es) revelam em suas declarações a discriminação que sofrem a nível institucional e social apesar de serem reconhecidos oficialmente como patrimônio.

Ao final, o que se pode observar é que a legitimação outorgada da dança se converteu em uma ferramenta de reivindicação, visibilidade, empoderamento e inclusive de mobilidade econômica, ou seja, representou um grande passo para a comunidade de *danzantes*. Desta maneira a *Danza de Tijeras* seque sendo uma forma de resistir, de dar continuidade a uma identidade cultural.

Referências Bibliográficas

ALDORADIN, Fortunato Anchita. *Taki Onq'oy: Danzantes de Tijeras*. Fondo Editorial del Ministerio de Educación em Lima, 2005. (Obra Completa)

ARGUEDAS, José María. *Yawar Fiesta*. Lima: Editorial Horizonte, 1983. (Obra completa)

CALLE, Juan Francisco Tincopa. Sekia: Yaku Raymi, la fiesta del Agua. *Revista Mirador Chanka*, n 11, 2016. (Artigo em Periódico Físico)

DURÁN, Cinthia. *La Danza de las Tijeras: continuidad dinámica y reivindicación de la identidad indígena andina*. 2017. 52 f. Monografía (Skidmore College- Relaciones Internacionales con enfoque regional en América Latina; y Estudios de Investigación en Danza)- Programa Perú: Pueblos indígenas y Globalización, SIT Study Abroad, Lima, 2017. (Dissertação ou Tese)

MONTOYA, Rodrigo Rojas. *En defensa del nevado Qarwarasu, su agua-vida-fiesta, y sus danzantes de tijeras*. Julho de 2015. Disponível em: <https://redaccion.lamula.pe/2015/08/10/en-defensa-del-nevado-qarwarasu/albertoniquen/>. Acesso em: 3 de julho de 2018. (Artigo em Periódico Digital)

_____. *Porvenir de la cultura quechua en Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010. (Obra Completa)

NÚÑEZ, Lucy Rebaza. *Los Danzaq*. Lima: Museo Nacional de la Cultura Peruana, 1990. (Obra completa)

ALDORADIN, Fortunato Anchita. *Taki Onq'oy: Danzantes de Tijeras*. Fondo Editorial del Ministerio de Educación em Lima, 2005. (Obra Completa)

Mulheres Imigrantes no Mercado de Trabalho: Políticas Públicas, Ações Comunitárias, Proteção Legal e Integração Social³⁵⁵

Mujeres Inmigrantes en el Mercado de Trabajo: Políticas Públicas, Acciones Comunitarias, Protección Legal e Integración Social

Women Immigrants in the Labor Market: Public Policies, Community Actions, Legal Protection and Social Integration

Catarina Gonçalves³⁵⁶

Sheila Ferreira Pinto³⁵⁷

RESUMO

O objetivo da pesquisa é mapear o fluxo migratório das mulheres imigrantes haitianas no mercado de trabalho no Rio de Janeiro, através de ações desenvolvidas pelo Cáritas RJ, que é um programa de atendimento à refugiados, com mulheres imigrantes. Além da pesquisa bibliográfica, outro método escolhido será a Observação Participante - etnografia, para entender as necessidades e dificuldades como políticas de apoio, questão geracional, feminismo, entre outros. A escolha da pesquisa sobre imigração tem relevância na atualidade e retrata a dificuldade que os imigrantes têm enfrentado no mundo, com políticas contra a imigração, a xenofobia e racismo, em especial as mulheres imigrantes haitianas. Neste contexto, o trabalho propõe observar a ação comunitária, na busca da inserção social das mulheres no país. A imigração compreende uma realidade abrangente, que envolve mais do que movimentos populacionais de entrada num dado país, e atravessam questões em relação ao sentimento de não pertencimento, invisibilidade e de diáspora. Talvez a dificuldade para as mulheres imigrantes entrarem no mercado de trabalho esteja na falta de políticas públicas. Se não há uma política de inserção das mulheres no Brasil como as mulheres imigrantes serão inseridas no contexto social e econômico? Na abordagem teórica comparece o mapeamento do empoderamento, por meio das ações de empreendedorismo desenvolvidas pelo Cáritas RJ, em um esforço entre política pública e privada, para que as mulheres imigrantes possam recomeçar suas vidas com acesso ao mercado de trabalho local.

Palavras-chaves: ações comunitárias; diáspora, imigrantes; mulheres; políticas públicas

RESUMEN

³⁵⁵ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁵⁶ Mestranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS; Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, bolsista pela CAPES. Participa do grupo de pesquisa Diaspotics. E-mail: catarina.cgo@gmail.com

³⁵⁷ Mestranda em Comunicação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; E-mail: sheilaferreirapinto.mestrado@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 – Bolsa PROSUC/CAPES PUC-Rio.

El objetivo de la investigación es mapear el flujo migratorio de las mujeres inmigrantes haitianas en el mercado de trabajo en Río de Janeiro, a través de acciones desarrolladas por el Cáritas RJ, que es un programa de atención a los refugiados, con mujeres inmigrantes. Además de la investigación bibliográfica, otro método escogido será la Observación Participante - etnografía, para entender las necesidades y dificultades como políticas de apoyo, cuestión generacional, feminismo, entre otros. La elección de la investigación sobre inmigración tiene relevancia en la actualidad y retrata la dificultad que los inmigrantes han enfrentado en el mundo, con políticas contra la inmigración, la xenofobia y el racismo, en especial las mujeres inmigrantes haitianas. En este contexto, el trabajo propone observar la acción comunitaria, en la búsqueda de la inserción social de las mujeres en el país. La inmigración comprende una realidad completa, que implica más que movimientos de población de entrada en un país dado, y atraviesan cuestiones relacionadas con el sentimiento de no pertenencia, la invisibilidad y la diáspora. Tal vez la dificultad para las mujeres inmigrantes entrar en el mercado de trabajo esté en la falta de políticas públicas. Si no hay una política de inserción de las mujeres en Brasil como las mujeres inmigrantes serán insertadas en el contexto social y económico? En el abordaje teórico comparece el mapeo del empoderamiento, por medio de las acciones de emprendedorismo desarrolladas por el Caritas RJ, en un esfuerzo entre política pública y privada, para que las mujeres inmigrantes puedan recomenzar sus vidas con acceso al mercado de trabajo local.

Palabras claves: acciones comunitarias; diáspora, inmigrantes; las mujeres; políticas públicas

ABSTRACT

The objective of the research is to map the migratory flow of Haitian immigrant women in the labor market in Rio de Janeiro through actions developed by Caritas RJ, a refugee assistance program with immigrant women. In addition to the bibliographic research, another method chosen will be Participant Observation - ethnography, to understand needs and difficulties as support policies, generational issues, feminism, among others. The choice of immigration research has relevance today and portrays the difficulty immigrants have faced in the world, with policies against immigration, xenophobia and racism, especially Haitian immigrant women. In this context, the work proposes to observe community action, in the search for the social insertion of women in the country. Immigration encompasses a comprehensive reality, involving more than just entry-level population movements in a given country, and crosses questions about feelings of non-belonging, invisibility and diaspora. Perhaps the difficulty for immigrant women to enter the labor market is the lack of public policies. If there is a policy of insertion of women in Brazil as immigrant women will be inserted in the social and economic context? In the theoretical approach the mapping of empowerment comes through the actions of entrepreneurship developed by Caritas RJ in an effort between public and private policy so that immigrant women can resume their lives with access to the local labor market.

Keywords: community actions; diaspora, immigrants; women; public policy

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas RJ, desenvolve o projeto Coletivo de Refugiados Empreendedores - Cores, que mantém, entre outras atividades, um *site* desde 2015, em quatro idiomas, voltado para a divulgação de ações comunitárias de políticas públicas e/ou privadas, para divulgar cursos e vagas de emprego, facilitando a vida de cerca de 50 mil imigrantes haitianos que chegaram ao Brasil a partir de 2010, depois do terremoto que destruiu boa parte do país, ou fugindo da perseguição motivada por raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a um grupo social específico, ou ainda que enfrentam violações de direitos humanos em seu país de origem. O projeto Cores oferece capacitação aos refugiados, motivando-os a abrir e profissionalizar seu

próprio negócio. Neste contexto, existe uma dificuldade maior em relação às mulheres imigrantes com o acúmulo na realização das tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, o que torna a jornada de trabalho dupla, além disso, encontram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho local pela barreira da língua, pela pouca ou nenhuma política pública de acolhimento e amparo, por questões legais quanto à documentação e regularização da condição de imigrante, e, assim como as brasileiras, recebem os menores salários.

O estabelecimento de políticas públicas de combate às desigualdades passa pela inclusão de mulheres no aparato estatal, que permita a inovação política e por uma mudança cultural de democratização na relação entre homens e mulheres no espaço doméstico e no espaço público, pois a misoginia é um fenômeno sociológico e político. Segundo Phumzile Mlambo-Ngcuka, chefe da agência das Nações Unidas (ONU), as mulheres enfrentam desigualdades no acesso aos empregos e à educação, sobretudo porque gastam mais tempo que os homens em tarefas domésticas:

Queremos construir para as mulheres um mundo do trabalho diferente. Conforme as meninas cresçam, elas devem ser expostas a um vasto leque de carreiras e encorajadas a fazer escolhas que as levem além dos serviços tradicionais e de cuidado, para profissões na indústria, na arte, no serviço público, na agricultura moderna e na ciência.

O presente artigo busca compreender quais são as questões e as dificuldades das mulheres imigrantes no Rio de Janeiro para ingressar no mercado de trabalho local. O projeto desenvolvido pelo Programa Cores, da Cáritas RJ, que conta com a parceria de diversas entidades, organizações, empresas, universidades, órgãos públicos, ONGs e coletivos, atendendo refugiados de mais de 60 nacionalidades, que pode funcionar como uma opção de inserção das mulheres imigrantes e refugiadas no mercado de trabalho. Entretanto, o objetivo é estudar, como problema de pesquisa, qual a relação da mulher migrante/refugiada haitiana com o mercado de trabalho no Rio de Janeiro e se existe e como atuam as ações comunitárias e as políticas públicas e privadas. As ações desenvolvidas pela Cáritas RJ podem desconstruir uma rede com caráter de misoginia e de xenofobia presentes no mercado de trabalho, utilizando ações sociais como um “dispositivo” de inserção das mulheres imigrantes haitianas? Como promover a inclusão das mulheres e incentivar a participação através do recrutamento, formação e empoderamento da mulher imigrante?

2. FEMINIZAÇÃO E IMIGRAÇÃO: HAITIANAS NO RIO DE JANEIRO

Os deslocamentos migratórios transnacionais vêm aumentando com a globalização e a comunicação eletrônica³⁵⁸. Desde 2008, intensificam-se no Brasil os fluxos migratórios, devido a crise internacional na Europa e nos Estados Unidos. Atualmente o Brasil abriga em seu território 4.336 refugiados com 76 nacionalidades³⁵⁹ diferentes. O fato é que o país avançou economicamente e politicamente, adquirindo visibilidade e passou a ser uma possibilidade para pessoas que querem mudar de vida ou estão em trânsito para outros países. De acordo com os dados da Polícia Federal, em 2015, foi feito um mapeamento dos fluxos das migrações no Brasil³⁶⁰. O número que lidera o *ranking* de entrada são os haitianos seguidos dos bolivianos, colombianos, argentinos, chineses, portugueses, paraguaios e americanos.

Os movimentos migratórios intensificaram no século XX. Neste contexto, pode-se perceber um aumento significativo de grupos étnicos e culturais. As mulheres migram de forma independente ou como chefe de famílias. Além disso existe um número significativo de pessoas que trabalham sem visto ou qualquer regulamentação e os refugiados e exilados (COGO, 2014).

O fenômeno de feminização das migrações é um tema cada vez mais em discussão. No decorrer da história as mulheres se deslocavam, mas os dados não eram contabilizados nas estatísticas. De acordo com os dados da ONU, em 2015, os deslocamentos das mulheres corresponderam ao total 48%³⁶¹ dos migrantes internacionais. O termo ‘feminização’³⁶² tem sido usado para marcar a presença feminina nos fluxos imigratórios, que significa ação ou efeito de feminizar, ou seja, atribuir gênero ou caráter a algo ou alguém. Desta forma, é importante ressaltar a importância social de tratar a questão de gênero dentro das migrações, dando

³⁵⁸ Appadurai, Arjun. As dimensões culturais da globalização.

³⁵⁹ Disponível em: <https://mj.jusbrasil.com.br/noticias/100573671/conare-apresenta-dados-sobre-refugiados-no-brasil>. Acesso em 29/09/2018.

³⁶⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html> / Acesso em 20/08/2017.

³⁶¹ Disponível em: <https://mj.jusbrasil.com.br/noticias/100573671/conare-apresenta-dados-sobre-refugiados-no-brasil>. Acesso em 29/09/2018.

³⁶² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/feminizacao/> Acesso: 04/02/2018

visibilidade as questões ligadas ao feminismo, como a maternidade, questões culturais, o envelhecimento, a jornada dupla, entre muitas outras.

Os movimentos feministas iniciaram-se nos Estados Unidos e na França e influenciaram outros países, inclusive o Brasil. A Revolução Francesa, que fez com que as mulheres manifestassem contra a submissão em vários aspectos políticos, econômicos, familiares e entre outros. Na América do Norte o movimento feminista teve força com as convenções das mulheres na luta pelo fim da escravidão. A palavra feminismo no dicionário significa um conjunto de movimentos políticos, sociais que luta por meio do empoderamento feminino e busca a libertação de padrões patriarcais, buscando promover o direito das mulheres e de seus interesses.

O movimento feminista proporcionou diversas conquistas. O direito ao voto foi defendido pelas sufragistas que iniciou no séc. XIX³⁶³, com a fundação da União Nacional do Sufrágio Feminino pela educadora britânica Millicent Fawcett. No Brasil, o voto feminino só foi aprovado em 1932. Em função da ditadura militar de Getúlio Vargas (1937-1946) as mulheres só começaram a votar em 1946.

A pesquisadora Mirjana Morokvasic, no texto “Os Pássaros de Passagem também são mulheres”, retrata que a participação das mulheres nas migrações internacionais foi durante muito tempo negligenciada por pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Até a década de 70 houve uma ausência de referência sobre a mulher no papel migratório. A pesquisadora Gláucia Oliveira afirma que estudos comprovam que a imigração das mulheres começou a ser contabilizada no Brasil a partir da década de 90.

Somando-se as sucessões de governos ditatoriais, golpes de estado e uma guerra civil, os haitianos enxergaram possibilidades de trabalhos nas realizações das obras de infraestruturas dos eventos Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro (COGO, D; SOUZA, M. 2013), os imigrantes haitianos constituíram uma comunidade colaborativa, no número 4.720 da Avenida Salvador Allende, no bairro de Jacarepaguá, zona oeste do Rio de Janeiro. Conforme a pesquisadora Flávia Arpini, do grupo Diaspotics Migrações

³⁶³ <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/direitos-femininos-uma-luta-por-igualdade-e-direitos-civis.htm>

Transnacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ apontou em 2017 que as haitianas não trabalhavam. “Algumas mulheres do grupo informaram que nunca trabalharam e faziam um trabalho doméstico. Neste discurso as mulheres mostravam que não reconheciam este trabalho do projeto como algo que pudessem conquistar um lugar no mercado de trabalho” (Idem, 2017). Percebe-se que são vários atravessamentos que as mulheres enfrentam, mas interessa nessa pesquisa, mapear as dificuldades que as imigrantes têm para inserir no mercado de trabalho local e as ações comunitárias desenvolvidas pela CARITAS.

3. O MERCADO DE TRABALHO LOCAL E AS IMIGRANTES HAITIANAS

No mercado de trabalho as mulheres imigrantes são atribuídas papéis de extensão das práticas caseiras, como serviços domésticos, de cuidadoras de idosos, crianças ou mesmo o mercado sexual. Essas mulheres buscam melhores condições para fomentos familiares e muitas vezes deixam os filhos no país de origem. As mulheres haitianas têm diversos problemas para adaptação ao local como: barreiras linguísticas, culturais e econômicas. Dessa forma, pode-se afirmar que as mulheres imigrantes sofrem duplamente pelo fato de ser mulher e imigrante. As questões e problemas no mercado de trabalho também afetam as brasileiras.

No Brasil, as mulheres têm enfrentado vários obstáculos para conquistar o lugar que ela deseja ocupar no mercado de trabalho, como as desigualdades salariais e posições de liderança majoritariamente masculina, mesmo sendo mais escolarizadas que os homens. De acordo com os indicadores do IBGE, as mulheres no Brasil ainda estão recebendo $\frac{3}{4}$ menos que os homens e ocupando as mesmas posições. Em 2016, 62,2% dos cargos gerenciais, tanto no poder público quanto na iniciativa privada, eram ocupados por homens e 37,8% por mulheres. A pesquisa do IBGE também mostra que as mulheres estudam em média oito anos, frente 7,5 anos dos homens.

Segundo os dados do IPEA³⁶⁴ (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) as mulheres têm uma sobrecarga maior com os serviços domésticos do que os homens. Os dados revelam que 90% das mulheres assumem os serviços domésticos comparado a 51% dos homens. As mulheres dedicam 25,3 horas semanais a faxina, enquanto os homens 10 horas semanais. Existe

³⁶⁴ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal>. Acesso em: 23/04/2018.

uma desigualdade entre gêneros apesar das conquistas dos direitos das mulheres através dos movimentos feministas. A busca não é por igualdade, e sim, por equidade.

As mulheres imigrantes também sofrem com o acúmulo na realização das tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, além disso encontram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho local pela barreira da língua, pela pouca ou nenhuma política pública de acolhimento e amparo, pela falta de creches, por questões legais quanto à documentação e regularização da condição de imigrante, e, assim como as brasileiras, recebem os menores salários. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE as crianças de 0 a 3 anos que pertencem a renda familiar mais baixa do país tem um índice de 33,9 de crianças fora das creches, pois não existe vaga ou creche perto do local onde vivem. Os dados demonstram que as imigrantes assim como as brasileiras não têm acesso às creches.

A discussão sobre o empoderamento das mulheres e empreendimentos dos imigrantes têm sido uma válvula de escape para o enfrentamento da solução para a mulher imigrante. Portanto, importante ter um olhar mais crítico sobre essa questão. Nem toda a imigração é bem-sucedida e nem todas as imigrantes são microempreendedoras. Embora a uma inserção maior das mulheres brasileiras e imigrantes poderiam gerar um número bem mais significativo para o crescimento econômico do país. A realidade não é tão positiva para as mulheres, que atualmente tem o maior nível de desemprego do país. O desemprego atinge 6% da população feminina comparado a 5, 2% dos homens. Embora os números de pessoas que estão trabalhando por conta própria não possam ser contabilizados o micro empreendedorismo pode sim ser uma das saídas para o desemprego e a independência financeira da mulher imigrante haitiana.

De acordo com a coordenadora Juliana Bueno, do Cidade 50 50, programa da ONU Mulheres no Brasil, acredita que as imigrantes:

Elas enfrentam as mesmas dificuldades que mulheres em situação de vulnerabilidade no Brasil, mas agravam sua situação a barreira linguística, o preconceito e a xenofobia, ausência de referências e a ambientação ao novo país. A dificuldade de acesso a políticas públicas universais por causa dessas situações também torna o dia-a-dia mais difícil. Não por acaso, os poucos estudos que temos mostram que essas mulheres que chegam ao país em situação de vulnerabilidade – sem documentos, sem carteira de trabalho, sem falar português – se alocam em serviços de baixa remuneração e condições precárias de trabalho – as oficinas de costura e o emprego doméstico não formal são exemplos disso.

Apostando na importância social da profissionalização, o Instituto C&A junto com o projeto do Centro de Apoio e Pastoral do Migrante - CAMI vêm promovendo ações de inclusão social para garantir os direitos das imigrantes, sobretudo, as haitianas. A avaliação do CAMI mostrou, dentre outros resultados, a eficácia da iniciativa Rodas de Conversa, um importante instrumento para empoderar as mulheres no ofício de costureiras, que vem ajudando a prevenir o trabalho escravo.

Unindo política pública e privada, a Cáritas RJ é parceiro do projeto Abraço Cultural, que utiliza a língua como troca de experiência, geração de renda, valorização pessoal e cultural e inclusão, onde as imigrantes haitianas, desde 2016, são professoras nos cursos de língua francesa. O projeto Cores do Cáritas RJ, tem recreação infantil, o que possibilita que as mães imigrantes possam trabalhar. “O sentido depende da relação entre as coisas no mundo – pessoas, objetos e eventos, reais ou ficcionais – e do sistema conceitual, que pode funcionar como representação mental delas” (HALL, 2016, p. 36).

4. CÁRITAS RJ: PROJETO CORES

As mulheres imigrantes têm dificuldades para conseguir trabalho, pela ausência ou pouca assistência de redes de políticas de apoio com creches para filhos, apoio pedagógicos para superar as barreiras linguísticas, entre outras necessidades que afastam as mulheres do mercado de trabalho local; Diante das mais diversas questões que atravessam as mulheres imigrantes, Apoiado pelo ACNUR (Agência da ONU para Refugiados), o Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas RJ - o projeto Cores vêm promovendo recepção, proteção, curso de português, recreação infantil, apoio pedagógico, legal e cursos para mulheres imigrantes haitianas, criando espaços seguros para compartilhar conhecimento, aprender, inventar e experimentar, com a parceria de diversas entidades, organizações, empresas, universidades, órgãos públicos, ONGs e coletivos, auxiliando refugiados de mais de 60 nacionalidades, numa média de 80 atendimentos semanais.

Em 2017 o projeto possibilitou aprofundar o desenvolvimento de novos negócios e talentos e a inserção no mercado de trabalho formal. A primeira edição do projeto CORES (Coletivo de Refugiados Empreendedores) começou em maio e terminou em novembro de 2018 com a proposta de preparar refugiados com perfil empreendedor a desenvolverem seus próprios negócios nas áreas de moda e gastronomia.

O objetivo é a promoção de imigrantes e refugiados autonomia da mulher, na busca da equidade entre gêneros e inserção no mercado de trabalho. Como são várias questões, o projeto se subdivide em: **a) acolhimento:** o projeto realiza entrevista inicial, cadastramento e inserção das imigrantes em debates e orientação a respeito de temas importantes para o cotidiano, com abordagens sobre cultura, direitos, cultura e questões sobre as mulheres; **b) amparo legal:** depois do cadastramento, encaminha a imigrante para a orientação e auxílio para regularizar a situação legal de imigrante, como por exemplo, a isenção de taxas para revalidação de diplomas e documentos; **c) apoio pedagógico:** oferece curso de português, lecionando em quatro idiomas, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, pois a língua é um instrumento de integração cultural e emancipação da imigrante a partir do aprendizado da língua local. é importante uma mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente, como uma fundamental ferramenta para alterar o modo como sabemos o que sabemos, ressignificando a língua como uma espécie de rebelião através das palavras para ocupar e marcar o lugar da mulher, tomar a posse da língua como um dos locais de resistência (HOOKS, 2013). São realizados encontros entre refugiados e estudantes de escolas públicas e privadas para apresentar o tema do refúgio a crianças e jovens, a fim de combater o preconceito, estimular a empatia e promover uma cultura de acolhimento na sociedade; **d) auxílio à saúde e bem-estar: sessões de Yoga,** promovendo a saúde física e psíquica, além de promover semestralmente a Feira de Saúde para pessoas em situação de refúgio, O evento, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, dando acesso a serviços diversos, oferecidos por profissionais de saúde, como consultas, exames e vacinas; **e) creche e recreação infantil:** com arteterapia e atividades que visam tratar as diferentes faces da situação de imigrante na infância; **f) empreendedorismo:** a ONG em referência, utiliza os mais diversos meios de inclusão através de ações comunitárias que atendem às mulheres imigrantes. Segundo os dados da Cáritas RJ, o projeto Cores, no período de janeiro a setembro de 2017, 590 pessoas receberam orientação sobre as oportunidades do mercado de trabalho e 155 foram registradas em serviços de colocação em emprego (CPTE). Além disso, 267 refugiados foram encaminhados para empresas parceiras. A partir de palestras e ações específicas, a Cáritas RJ conseguiu sensibilizar 37 empresas para contratarem refugiados. **g) diálogos Interculturais:** consiste em mediar e gerenciar encontros entre profissionais renomados brasileiros e profissionais refugiados buscando a construção de

rede de contatos dentro dos campos de atuação e uma troca de experiência enriquecedora para os refugiados e solicitantes de refúgio atendido pelo programa.

O projeto Cores em 2018 capacitou profissionais de cabelo, oferecendo cursos como os de Empreendedorismo e Mercado de Beleza. Identidade Cultural, além de práticas em salões de beleza parceiros com profissionais cabeleireiros renomados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação da imigrante haitiana com o mercado de trabalho no Rio de Janeiro é mais complexa que para as brasileiras, pois são poucas as ações comunitárias que promovem a inclusão e que trata dos amparos legais e de empoderamento, além da barreira da língua. É importante que políticas públicas e privadas se esforcem em potencializar oportunidades de geração de renda e empreendedorismo, por meio de ensino de idioma e troca de experiências culturais com as comunidades, valorizando as diferenças e quebrando as barreiras, como os projetos desenvolvidos pelo Projeto CORES – Cáritas RJ no cotidiano intercultural, para que a imigrante possa recomeçar sua vida com dignidade e de forma autônoma, garantindo também, a regularização migratória e o acesso às políticas públicas e privadas, para além do empoderamento dessas mulheres no Brasil, unindo-as junto com as mulheres locais, em coro na busca de equidade de gênero.

Conclui-se que as ponderações encontradas neste trabalho estão passíveis de serem superadas por investigações futuras, com a intenção de contribuir para um debate mais amplo que deve ser investigado futuramente.

REFERÊNCIAS:

AUDEBERT, C. *La diaspora haïtienne: vers l'émergence d'un territoire de la dispersion?* In: CÉLIUS, Carlo A. (dir.). *Le défi haïtien: économie, dynamique sociopolitique et migration*. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 193-212.

BARBERO, Jesus Martín. *Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Editora Loyola, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
_____. *Idem. O mal-estar da pós-modernidade*. Jorge Zahar, 1997.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. RJ: UFRJ, 2005.

COGO, Denise. *Comunicação, Migrações e Gênero. Famílias transnacionais, ativismo e TICs*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu, PR – 2 a 5/9/2014

COGO, Denise; SOUZA, Maria Badet. *Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores – Migrantes no Brasil*. Bellaterra: Institut de la Comunicació-UAB/Instituto Humanitas – Unisinos, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/21885/13676>. Acesso em: 14/05/2018.

_____. Idem, GUTIÉRREZ, Maria, HUERTAS, Amparo (ORGs). *Migraciones Transnacionales y medios de comunicación*. Relatos desde Barcelona y Porto Alegre. Madrid, Catarata, 2008.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GREGORIO GIL, C. *Mujeres inmigrantes: Colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas*. Viento Sur. n. 104, p: 42-54, 2009.

PAIVA, Raquel. *O Espírito Comum*. Comunidade, Mídia e Globalismo. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, ¹¹_{SEP}2003.

PARK, Robert E. *Human migration and the marginal man*. The American Journal of Sociology, v. 33, n. 6, 1928.

SODRÉ, Muniz. *A Ciência do Comum*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. *Cidadania, mídia e direitos sociais*. XXVII Encontro Anual da Compós, 2018. Disponível em: http://portal.pucminas.br/compos2018/documentos/compos_caderno%20programacao_2018.pdf. Acesso em: 20/12/2018.

ANEXOS- Fotos das participantes do projeto Cores:



Figura 1 – Mulheres assistidas pelo Projeto Caritas CORES RJ. Fonte: site Caritas CORES RJ. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/cores.html> / Acesso em: 05/03/18.



Figura 2 – Mulheres assistidas pelo Projeto Caritas CORES RJ. Fonte: site Caritas CORES RJ. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/cores.html> / Acesso em: 05/03/18.

Deslocamento Na Fronteira: Possibilidades E Limites De Construções Identitárias³⁶⁵

*Desplazamiento En La Frontera: Posibilidades Y Límites De
Construcciones Identitarias*

*Displacement at the Border: Possibilities and Limitations of Identity
Constructions*

Maria Cristina Lobregat ³⁶⁶

Resumo

Este artigo tenciona refletir sobre a construção da identidade dos brasileiros, conhecidos como “brasiguaios”, que se deslocaram para o Paraguai há mais de três décadas e que, na atualidade, seguem o movimento de retorno. No mesmo caminho, será feita a discussão sobre as memórias individuais e as coletivas que marcam o conflito por terra, intensificado em 2008 e iniciado ainda nos anos de 1980, diante de duas mudanças políticas que envolveram os dois países (ditadura militar e governo democrático), colocando em reflexão o lugar político do Estado Nação. Para contextualizar os acontecimentos serão chamados dois nomes de pesquisadores como Lindomar Albuquerque e Celso Amorim Salim, que se dedicaram às temáticas de migração e imigração na fronteira Brasil/Paraguai e alinhavaram o contexto histórico dos fatos. A abordagem tem como objetivo pensar a construção da memória como representação a partir dos registros de textos (notícias em jornais locais e nacionais) que procuram interpretar, de um modo singular, os acontecimentos e marcar a construção de identidade dos brasileiros de forma significativa nos contextos de memória coletiva. No almejo da conclusão, é possível sinalizar uma disputa étnica em torno de um conflito por terra, sendo a dialética entre memória individual e coletiva um dos pontos mais importantes para a fabricação de sentidos dos textos jornalísticos e no imaginário fronteiriço.

Palavras-Chave: brasiguaios; deslocamento; Estado Nação; fronteira; memória coletiva.

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la construcción de la identidad de los brasileños, conocidos como "brasiguaios", que se desplazaron para Paraguay desde hace más de tres décadas y que, en la actualidad, siguen el movimiento de retorno. En el mismo camino, se hará la discusión sobre las memorias individuales y las colectivas que marcan el conflicto por tierra, intensificado en 2008 e iniciado aún en los años 1980, ante dos cambios políticos que involucrar a los dos países (dictadura militar y gobierno democrático), poniendo en reflexión el lugar político del Estado Nación. Para contextualizar los acontecimientos serán llamados dos nombres de investigadores como Lindomar Albuquerque y Celso Amorim Salim, que se dedicaron a las temáticas de migración e inmigración en la frontera Brasil / Paraguay y alambraron el contexto histórico de los hechos. El enfoque tiene como objetivo pensar

³⁶⁵ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁶⁶ Mestre em Letras: linguagem e identidade; Universidade Federal do Acre – UFAC; Doutoranda pelo Programa de Pós –Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, professora no Instituto Federal do Acre –IFAC, cristina.lobregat@gmail.com.

la construcción de la memoria como representación a partir de los registros de textos (noticias en periódicos locales y nacionales) que intentan interpretar, de un modo singular, los acontecimientos y marcar la construcción de identidad de los brasileños de forma significativa en los contextos de memoria colectiva. En el anhelo de la conclusión, es posible señalar una disputa étnica en torno a un conflicto por tierra, siendo la dialéctica entre memoria individual y colectiva uno de los puntos más importantes para la fabricación de sentidos de los textos periodísticos y en el imaginario fronterizo.

Palabras claves: brasiguaios; desplazamiento; Estado Nación; frontera; memoria colectiva.

Abstract

This article intends to discuss the identity construction of Brazilian people, known as “brasiguaios”, which moved to Paraguay over three decades ago and are returning nowadays to Brazil. In the same way, it discusses the individual and collective memories that mark the conflict for land, intensified in 2008 and initiated in 1980, in the face of two political changes that involved these two countries (military dictatorship and democratic government), bringing into debate the political position of the National State. To contextualize the events, it will be convened the researchers Lindomar Albuquerque and Celso Amorim Salim, which dedicated themselves to topics like Brazil/Paraguay border migration and immigration, and described the historical context of these events. This approach aims to meditate about memory construction as a representation from written records (journal local and national news) that try to interpret, in a singular way, the events and that define the identity construction of Brazilian people in a significant way in the collective memory contexts. On the way to conclusion, it is possible to bring over an ethnic dispute around a land conflict, the dialectic between individual and collective memory being one of the most important points for the production of meanings of the journal records and in the frontier imaginary.

Keywords: Brasiguayan; offset; Nation State; border; collective memory.

1. Introdução

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava.

(Walter Benjamin – Obras escolhidas: rua de mão única)

Escavar o passado é um ato necessário para entendermos as construções significativas de identidade e memória, sendo assim este artigo aborda essas questões e refere-se à pesquisa de doutoramento, que está em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Universidade estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE. Embora, a pesquisa ainda esteja em seu formato embrionário, podemos alertar que ao observar as “dinâmicas” existentes na fronteira entre Brasil e Paraguai, foi possível encontrar diversas faces desta movimentação (brasileiros que trabalham no comércio, no Parque Industrial, latifundiários, arrendatários de terras, sem-terra e outros), sendo assim, nosso recorte envolve,

especificamente, trabalhadores do campo, reconhecidos como agricultores, colonos e/ou “brasiguaios” nas colônias onde moravam antes de retornarem ao Brasil. Torna-se necessário evidenciar que durante a pesquisa de Mestrado aconteceu o interesse pela temática que envolve o deslocamento, quando os sujeitos daquela pesquisa compunham o cenário de deslocamento de trabalhadores rurais do oeste paranaense em direção ao estado do Acre em busca de terra para trabalhar após a desapropriação de terras por Itaipu na década de 1980, muitos eram arrendatários e buscavam a posse de terra, entretanto, tínhamos notícias de que outros se deslocaram para o Paraguai.

Ao pensar na experiência de deslocamento daqueles que foram para o Paraguai houve o despertar de interesse por um segundo movimento: o de retorno. Após mais de três décadas de vivência nas colônias paraguaias, trabalhadores do campo retornam ao Brasil sem garantias ou direitos, com uma visibilidade unidimensional, generalizados e esquecidos. Diante de tais acontecimentos, o objetivo desta abordagem de pesquisa está em pensar a construção da memória, principalmente a coletiva, a partir dos registros de textos (notícias em jornais locais e nacionais e outras publicações) que procuram interpretar, de um modo singular, os fatos e marcar a construção de identidade dos brasileiros de forma significativa, atribuindo-lhes uma característica também singular que os denomina como “brasiguaios”.

No intuito de saber mais, nos interessamos por diversos textos e produções acadêmicas, sendo que destacamos Lindomar Albuquerque e Celso Amorim Salim, dois pesquisadores que discutem a temática de deslocamento nesta fronteira. A partir da leitura de suas pesquisas, optamos em buscar em discursos jornalísticos os acontecimentos que envolveram a luta pela terra entre brasileiros e paraguaios, intensificada em 2005. A partir da escolha de textos destacamos os periódicos locais *Nosso Tempo* e *Gazeta do Iguaçu*; como também os de tiragem nacional como *Gazeta do Povo*, *Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil*. Mas as produções abriram também a possibilidade de textos escritos por jornalistas, ainda na década de 80, como exemplo *Brasiguaios: homens sem pátria*, de Carlos Wagner, que consagrou a história de luta de trabalhadores rurais na fronteira entre Brasil/Paraguai e, mais ainda, também intensificou a identidade conhecida como “brasiguaião”. Nesse sentido, este artigo traz uma abordagem teórico-metodológica pautada na reflexão e análise dos discursos de jornais locais e nacionais, textos acadêmicos e publicações independentes que envolveram os fatos e elaboraram a memória na fronteira. Com a interpretação destes discursos destacaremos a presença do poder

político do Estado Nação, as disputas étnicas e as identidades daqueles que experimentaram a experiência no movimento de “ir” e “vir”.

Diante da mesma proposta de análise, identificamos que a luta pela posse de terra é pauta nas construções de memória coletiva em situações de conflito. Essa memória pode ser individual ou coletiva, neste texto daremos ênfase à coletiva relacionando-a àquilo que os sujeitos sociais devem lembrar ou esquecer das suas experiências. Esse exercício interpretativo será possível a partir das leituras de Márcio Seligman-Silva e Joël Candau nos alertando que “[...] a memória coletiva tem também ela sido orquestrada, não menos do que a memória histórica [...] através de um processo permanente de eliminação e escolha” (CANDAU, 2005, p. 137). Com âncora na discussão de Candau perceberemos que no espaço de fronteira muitas interpretações dos fatos consolidam-se em memórias e ocupam um lugar de “verdade” no cenário.

Além de Candau, dialogamos também com Michel Foucault quando discute sobre a ordem do discurso, ou seja, as amarras invisíveis presentes em alguns textos fundamentais e fundantes para a construção de formas de pensar e ver os acontecimentos fronteiriços. Sabendo que ao falar sobre deslocamento na fronteira estamos vinculados às noções de poder exercido pelo Estado e seguimos buscando respostas em Norbert Elias para refletirmos sobre a movimentação na fronteira, bem como a luta pela posse de terra. Além disso, teremos um olhar atento aos textos que circularam na fronteira e marcaram aquilo que será lembrado e ao mesmo tempo esquecido no contexto, o que garante uma fabricação de sentido, identidade e memória aos sujeitos protagonistas dos eventos sociais, como também dão significado ao olhar daqueles que estão como espectadores dos acontecimentos.

2. Deslocamento em seu contexto

Na fronteira Brasil/Paraguai, localizada em Foz do Iguaçu, tornou-se lugar comum legitimar a relação entre brasileiros e paraguaios como pacífica e fraternal. Entretanto sabemos da existência, na história de ambos os países, conflitos marcados por lutas territoriais e ressentimentos que não foram esquecidos na memória nacional dos paraguaios. Também sabemos que há no imaginário nacional brasileiro o sentimento de superioridade em relação aos vizinhos. Nosso olhar será voltado a uma página da história desta fronteira que revela uma condição de perdas, de ganhos no movimento de “ir” e “vir”, que chamamos deslocamento

fronteiriço, a partir de discursos que produziram significados que dividem as formas de ver e sentir a presença do outro.

Pensaremos no sujeito da pesquisa como aquele que viveu e fez a história da fronteira a partir de trânsitos e lutas por terra para produzir. A partir deste propósito trazemos o pesquisador Celso Amorim Salim (1995), que em sua discussão sobre a imigração na América Latina (especificamente nesta fronteira) evidencia algumas informações e dados importantes para a compreensão dos deslocamentos ocorridos. Com base em estudos de Salim, podemos compreender que o movimento migratório na fronteira tem raiz profunda e antiga “[...] desde o término da guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), até os anos 50 deste século, com a concentração de terras em mãos do capital estrangeiro suportando a formação de latifúndios que exploravam a pecuária e recursos florestais [...]” (SALIM, 1995, p. 146). Portanto esse movimento tomou corpo na ditadura de Stroessner através de políticas prevendo a modernização agrícola dependendo da colonização com a distribuição de terras, isso forçaria o povoamento de “terras vazias” e integraria o Paraguai ao capitalismo em expansão. Ainda em Celso Amorim Salim (1995) foi possível ver que entre 1960 e 1983 foram implantadas 645 colônias no território paraguaio e a colonização agrícola “[...]atingiu seu ápice na década de 70[...]” (SALIM, 1995, p.149). Com a construção da Usina Hidroelétrica Itaipu houve também um fluxo de deslocamento de trabalhadores em busca de terra para plantar, pois grande parte do território da região oeste do Paraná foi alagada. Diante de tais questões factuais podemos perceber a participação dos Estados nessa movimentação de famílias brasileiras em busca de prosperidade através da atividade rural. Os Estados brasileiro e paraguaio conduziam a partir de políticas de colonização os corpos que compõem a fronteira impulsionando as mobilidades entre os territórios.

Procurando construir o texto com fortes características cronológicas, trazemos para a esteira histórica a pesquisa de José Lindomar Albuquerque que estudou as dinâmicas da fronteira Brasil/Paraguai dando ênfase ao movimento de retorno. O autor nos assegura que nas “[...]décadas de 1980 e 1990, milhares desses imigrantes voltaram para o Brasil[...]” (ALBUQUERQUE, 2010, p.68), e ainda salienta que este movimento de retorno foi bastante forte na fronteira com Mato Grosso do Sul, especificamente, no limite com Mundo Novo. Foi nesta situação que surgiu a palavra “brasiguai” (WAGNER, 1989 e ALVES, 1990) em um evento com os trabalhadores que retornavam ao Brasil devido ao Plano Nacional de Reforma

Agrária em 1985 (SALIM, 1995, p.153). O termo “brasiguai” popularizou-se e tomou um espaço generalizado servindo para caracterizar os brasileiros que moravam no Paraguai e/ou os que retornavam ao Brasil.

Outro apontamento importante que José Lindomar nos indica é a ausência de dados demográficos precisos. As estimativas apresentadas em estudos não coincidem entre elas, nem mesmo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou com o Ministério das Relações Exteriores. Isso pode ter como causa a ilegalidade dos brasileiros e a falta de controle na fronteira por parte dos governos brasileiro e paraguaio. Não há um instrumento eficiente capaz de quantificar o deslocamento fronteiriço, portanto, optamos por não usar dados quantificáveis para ilustrar esta mobilidade. O nosso interesse está inclinado aos motivos que levaram os brasileiros a escolherem o retorno ao Brasil e, conseqüentemente, nesses momentos de luta surge o movimento dos camponeses paraguaios no cenário dos jornais.

Lindomar Albuquerque salienta que com o término da ditadura de Stroessner houve a visibilidade das entidades representativas do movimento camponês que passaram a reivindicar uma mudança na estrutura fundiária no Paraguai, isso afetou a situação de alguns brasileiros que viviam nas colônias, pois muitos deles não possuíam as escrituras públicas. Em 2008, com a promessa de reforma agrária do governo de Fernando Lugo, os conflitos foram recorrentes, concentrando a atenção à luta dos camponeses paraguaios como principal motivo de retorno. Refletindo acerca dos aspectos identitários dos sujeitos que se deslocam, como também pelo uso de quase um adjetivo pátrio “brasiguai” para denominá-los, consideramos a participação do poder do(s) Estado(s) na decisão de ir e de retornar. O movimento de retorno iniciado em 1985 acompanhou o embalar do novo governo, a esperança na democratização do país e a fé na reforma agrária. Especificamente nesta década algumas ações do Paraguai também empurraram os brasileiros para o retorno como por exemplo a lei de limites fronteiriços e soberania nacional que tramitava no Paraguai. O Estado, a partir de seus instrumentos e ferramentas políticas, possui um poder político que conduz a mobilidade dos corpos no sentido do “ir” e “vir”. Ao legitimar esse poder, os retornados ficam suspensos diante de um poder simbólico sobre os corpos que compõem a fronteira Brasil/Paraguai.

Diante disso, abrimos a reflexão sobre a fabricação de comportamentos que traduzem a obediência, bem como um tipo de dominação que tornam os corpos úteis a serviço de uma política de colonização, a princípio, e a (des)colonização no século XXI no território paraguaio.

Foram os Estados Nacionais de fronteira que geriram e gerem a vida daqueles que a habitam, desde 1950 com a “Marcha para o leste” e agora estão produzindo situações que criam o movimento contrário: o de retorno. Sendo assim, é perceptível a existência de uma dominação sobre os corpos para a ocupação dos territórios no sentido de mobilidade ou não-mobilidade.

Os grupos de trabalhadores rurais vivenciam um Estado e sentem a sua influência em processos experimentados no cotidiano da fronteira ou nos eventos históricos de mobilidades, mesmo que esta possa apresentar-se de maneira sutil e influenciar formas de ver e sentir essa presença. Buscamos em Norbert Elias a formação dos Estados Nacionais na obra *Os Alemães* (1997), na qual é visível a formação do Estado Alemão e do Estado Francês traçando as relações de poder que formaram o nacionalismo e, conseqüentemente, no caso francês, o vínculo desta formação com a ideia de civilização. Mas ao trazermos Elias para o debate, pensamos em um processo civilizatório para além dos limites da Europa chegando à América Latina, e diante dos processos civilizatórios vividos na fronteira Brasil/Paraguai, temos a concretude do pensamento teorizado por Elias.

Sabemos que a linha geral do pensamento de Elias concedeu uma reflexão sobre a criação do sentimento nacionalista com o surgimento do Estado Nação possuindo fortes tendências vinculadas à ideia de civilização, a partir disso percebemos a crença francesa do homem civilizado influenciando a América Latina por ser um espaço de colonização e conquistas dos países europeus. Norbert Elias na mesma obra, já mencionada, mostra-nos que houve uma mudança de atitude na sociedade francesa incluindo comportamentos que a aproximasse das características de um homem civilizado. Ao mesmo tempo que a civilidade era uma expressão do nacionalismo era também um modelo para outras sociedades, ou seja “[...] expressava, ao mesmo tempo, a crença em que a tradição nacional francesa consubstanciava e representava valores morais e outros, bem como realizações válidas para a humanidade como um todo”. (ELIAS, p.130, 1997)

Essas crenças francesas foram agregadas aos países colonizados na América do Sul, com isso os reconhecimentos entre si passam pelo valor do sentimento de ser ou não civilizado. Os caminhos percorridos pelos europeus foram reproduzidos pelos territórios latino-americanos e os Estados Modernos tornaram-se uma realidade diante de modelos europeus em territórios tropicais. No caso das relações do Brasil com o país vizinho, o Paraguai, é possível sentir o cheiro da superioridade imaginária do brasileiro em relação ao “outro”, o que pode ser também

o resquício da guerra da Tríplice Aliança simbolizando uma superioridade da nação brasileira e seus apoiadores. Esta superioridade imaginária está bastante latente nos textos que circularam a fronteira e o território nacional brasileiro, salientando a competência e a superioridade do brasileiro como produtor de grãos e salvador da economia paraguaia.

Dando um salto na cronologia histórica, ressaltamos que a partir dos anos dois mil, mas bem mais visível em 2008 com o governo de Fernando Lugo, houve uma intensificação nos noticiários trazendo os “brasiguaios” como protagonistas na história desta fronteira. Incansavelmente as notícias envolviam os conflitos entre os camponeses paraguaios e os agricultores brasileiros que moravam em colônias paraguaias. Os discursos que circularam a fronteira ressaltaram o movimento de retorno por ser provocado pela invasão dos camponeses em propriedades dos brasileiros, colocando a dúvida na legitimidade do processo de reforma agrária paraguaia.

Torna-se imperativo, nesse contexto, observar os discursos de jornais que trazem com convicção uma identidade que se arrastava desde 1985, a “brasiguaiia”. As notícias que tematizam a luta entre os brasileiros e paraguaios pela posse de terra, consolidam a identidade brasiguaiia de forma generalizada não indicando nenhuma diferença entre as classes que se constituíram ao longo de tantos anos de colonização. Colocam as várias realidades como a do sem-terra, do arrendatário, do pequeno produtor e do latifundiário em um mesmo contexto, embora saibamos que as realidades sociais vividas por estes grupos distintos podem ter impulsionado o movimento de retorno. Sendo assim, essa identidade brasiguaiia é singularizada o que simplifica não só ela, mas todo o contexto histórico na memória existente na fronteira.

2.1. Os textos que marcam a memória e o esquecimento

Em uma aula inaugural no Collège de France, em dezembro de 1970, Michel Foucault marcou seu lugar de fala e sua inquietação sobre a ordem do discurso supondo que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída[...].” (FOUCAULT, 2010, p. 09), sendo que isso representa a expressão de poder que o discurso dispersa diante de sua materialidade. Seguindo as pistas de Foucault, pensaremos em nossa análise a partir os textos que circularam a fronteira Brasil/Paraguai e o território nacional marcando posicionamentos políticos e ideológicos, fixando identidades que podem ser metamorfoseadas, como por exemplo a identidade “brasiguaiia”.

Os enunciados aos quais nos referimos tratam não só do deslocamento migratório de brasileiros para o Paraguai e posterior retorno, mas também trazem em seus textos questões étnicas importantes para a nossa análise. Seguindo a discussão de Foucault (2010) há várias formas de controlar os discursos através da “exclusão e interdição” (FOUCAULT, 2010, p. 9) que formam uma grade complexa de proibições, que Foucault exemplifica com a sexualidade, razão e loucura. Contextualizando para o nosso objeto de análise, compreendemos o controle dos discursos que envolvem um suporte institucional, que é reforçado e conduzido por práticas sociais que estão vinculadas a instituições consolidadas. Assim, as bibliotecas, os livros, a escola, as publicações formam uma rede de significados que podem dar um tom de “verdade” aos discursos que seguem uma ordem.

Para materializar, trazemos o jornal *Nosso tempo*, periódico iguaçuense, de tiragem semanal, datado em dezembro de 1980. Este destacava a colonização como fator que criava uma fronteira separando os brasileiros dos paraguaios e salientava o caráter de “negócio de terra” como instrumento de dominação do trabalhador do campo.

A colonização do Leste paraguaio por brasileiros tem fortes indícios de que tem sido atraída deliberadamente pelo governo daquele país, difundindo-se até mesmo **uma avaliação de capacidade , segundo a qual os brasileiros têm mais experiência, mais disposição para o trabalho e, principalmente, mais recurso, o que não deixa de ser verdade**. Por esse motivo, as empresas que venderam e vendem terras às vezes simplesmente negam-se a negociar com paraguaios, preferindo exclusivamente vender a brasileiros, podendo cobrar um preço muito mais elevado. Mas a situação legal dos brasileiros é quase sempre precária, e isso dá ampla margem de manobra, como a que conduz o migrante a pagar duas ou mais vezes pela terra. (NOSSO TEMPO, 1980, p.7 – grifo nosso)

O texto deste periódico sinaliza as intenções de negociar as terras no Leste paraguaio, bem como as manobras feitas pelas colonizadoras para promover a monocultura de exportação que aqueceria a economia paraguaia. Para isso, o migrante brasileiro apresentava o perfil necessário para o tipo de produção desejada pelo Estado paraguaio. É também visível que a crítica feita pelo jornal é um tipo de alerta de que as ilegalidades já existiam, que a posse de terra não se apresentava segura, assim as colonizadoras privadas eram as protagonistas de todo o processo de acolhimento dos trabalhadores brasileiros, mas que décadas mais tarde não garantiriam a posse do lote e resultaria em expulsão envolvendo uma luta entre agricultores brasileiros e camponeses paraguaios.

Fica evidente no enunciado deste periódico duas outras questões que separam os dois grupos étnicos: a força de trabalho do brasileiro como sendo superior devido a experiência com

a monocultura, bem como seu poder de capital para negociar terras. Além de marcar a superioridade étnica do brasileiro, há também uma desconstrução da ideia de harmonia entre brasileiros e paraguaios, denunciando que é falsa a ideia de que se vive em “paz” na fronteira, pois há ainda muita disputa não só pelo espaço geográfico, mas também pelo espaço como sujeito histórico e, conseqüentemente, cultural. Nesse sentido podemos caracterizar essa relação como resquícios de uma memória coletiva diante do conflito conhecido como Guerra da Tríplice Aliança. Diante dos efeitos da guerra, é possível pensar com Joël Candau quando nos alerta sobre as hipóteses de lembranças que são construídas em um grupo social e ainda salienta que esse exercício pode ser considerado “[...] uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros deste grupo [...]” (CANDAU, 2012, p.24), o que pode explicar a fronteira simbólica e de resistência do campesino paraguaio ao modelo de agricultura do brasileiro, deixando evidente que não é apenas uma luta por terra, mas também por questões culturais envolvendo a forma de relação do homem com a natureza. Na memória nacional paraguaia, a presença do brasileiro continua sendo uma ameaça ao povo paraguaio devido às suas estratégias de colonização.

Embora o jornal *Nosso tempo* seja considerado um jornal vanguardista e de denúncia, a presença da ideia de superioridade étnica brasileira é latente, mesmo que de forma branda. Além disso, a abordagem da reportagem nos remete à vitimização dos brasileiros em relação ao tratamento recebido e a ausência de direitos no território vizinho, o que resulta em uma identidade local como representação dos trabalhadores que não conseguiram se estabelecer com prosperidade no Paraguai, assumindo a identidade de “brasiguaios”³⁶⁷, vale ressaltar que essa construção discursiva acontece tanto em alguns textos jornalísticos quanto em muitos textos resultantes de pesquisas acadêmicas. Para Candau na situação de migração as memórias estão sempre presentes e “se deparando” com o outro, o que podemos chamar como um processo de alteridade, sendo que neste movimento de olhar para o outro é que se produz a identidade social (CANDAU, p.17). A identidade do brasileiro que vive no território paraguaio, especificamente

³⁶⁷ Márcia Anita Sprandel, antropóloga, cartografa os diversos usos e sentidos do termo “brasiguaios” em seu texto *Brasileiros na fronteira com o Paraguai*, no qual ela ressalta que o termo é usado em diversos contextos nesta região de fronteira. Diante disso, a nossa análise refere-se aos trabalhadores rurais brasileiros que deslocaram-se em busca de terras no Paraguai a partir da década de 1970, mas que após décadas de vivência e experiência no país vizinho, são obrigados a retornar ao Brasil, no movimento que chamamos de *deslocamento inverso*, instalando-se, na maioria dos casos, em acampamentos do MST.

no meio rural, o conhecido “brasiguai”, é vista como superior no ato de produzir e estocar para a importação, uma característica considerada superior dependendo do “local de fala” e da forma de ver a produção, o que seria para Foucault a ordem do discurso. O uso de venenos e o plantio de transgênicos não é uma forma aceita pelos camponeses paraguaios que alegam como um ato de destruição, tornando esse fato um argumento forte para a reforma agrária paraguaia baseada em conceitos de camponato que respeita o espaço natural.

As reflexões de Candau sobre memória e identidade nos conduziu à percepção de que há a fabricação de sentidos no discurso do jornal *Nosso Tempo* quando produz narrativas referentes ao processo de migração de brasileiros. Os textos procuram, validar e confirmar uma suposta superioridade étnica, reforçando uma identidade do brasileiro como superior e do paraguaio como inferior, sendo que, tais ideias somam-se a outros discursos marcando uma “representação do real”, termo usado por Candau para explicar as escolhas feitas pelos grupos sociais ao elegerem aquilo adequado a ser lembrado ou esquecido, um determinado tipo de “enquadramento da memória” bastante discutido por Pollak.

Ainda em busca de textos jornalísticos capazes de ordenarem sentidos diante das identidades na fronteira Brasil/Paraguai, como também em um contexto de construção de identidade, reproduzimos outra notícia do *Jornal do Brasil*, publicado em 10 de agosto de 2008, que reafirma a identidade dos brasileiros no Paraguai.

“O brasileiro veio para colonizar o Paraguai e abrir novas fronteiras e hoje eu acredito que não tenha esta oportunidade mais. A oportunidade hoje é para quem está aqui, progredindo na agricultura” (Adelar Birk, agricultor). Opinião semelhante tem o engenheiro agrônomo brasileiro Edson da Silva. Formado no Brasil e morador de Foz do Iguçu, na fronteira com Cidade do Leste, ele diz que hoje os brasileiros não vão mais colonizar o Paraguai, mas explorar o mercado de trabalho. [...] já que falta mão-de-obra paraguaia especializada para trabalhar no país, principalmente nas grandes propriedades produtoras de soja, milho e trigo[...] “o Paraguai é uma mercado muito vantajoso, porque o pessoal do Brasil que se forma tem uma disposição , tem uma vontade de trabalhar muito maior” (JORNAL DO BRASIL, 2008, p.12)

Logo no início da reportagem, o enunciado afirma através da voz de agricultores que o brasileiro possui como característica saliente, a de colonizador. Para afirmar com mais precisão, dando um tom de credibilidade, a reportagem traz a voz de um profissional, engenheiro agrônomo, que se refere a outro tipo de movimento na fronteira, pois é impulsionado pelas oportunidades existentes de trabalho. As formas de pensar o povo paraguaio, as formas de observar a cultura do outro, a forma de organização social e a política para quem vive no Paraguai, mostra na fala dos brasileiros o sentimento de superioridade em relação ao “outro”, algo semelhante ao proposto no jornal anterior, datado de 1980. Sendo assim, os discursos

construídos através dos meios de comunicação possuem o propósito de marcar a memória e fundar a identidade do paraguaio, que muitas vezes pode ser entendida como inferior.

No sentido de marcar as memórias a partir dos textos que são publicados no território brasileiro, podemos pensar em Candau quando discute as retóricas holistas, pois “Quando uma retórica holista remete a representações factuais supostamente compartilhadas por um grupo de indivíduos, há uma forte probabilidade de que seu grau de pertinência seja elevado” (CANDAU, 2012,p.39), com isso verificamos que a forma como funciona a memória coletiva está ligada à existência de memórias fortes e enraizadas dentro de um grupo social. A ideia de superioridade étnica do brasileiro em relação ao paraguaio revela um ressentimento do evento histórico, como a Guerra da Tríplice Aliança, que deixou a sensação de superioridade para os brasileiros, entretanto, a memória do povo paraguaio pode ser considerada como “memoria forte enraizada” (CANDAU, 2012, p.46) que guarda o ressentimento em relação ao brasileiro e torna-se uma explosão de sentidos quando em um momento atual será necessário lutar pelo seu sentimento de território nacional.

Com isso percebemos que a funcionalidade da memória coletiva está ligada a certos fatores considerados “memórias fortes” dentro de um grupo ou sociedade. É evidente também que a memória individual tem um papel importante na construção de memórias coletivas, mas para que elas façam sentido no contexto de grupo, elas devem estar coerentes com um determinado fato a ser lembrado. Portanto, percorrendo jornais de circulação no Brasil, observamos a recorrente ideia de que o brasileiro fez o Paraguai crescer economicamente, o que demonstra que isso é a força do trabalho, aspecto não privilegiado na cultura indígena e de certa forma uma maneira de marcar a identidade do outro como inferior.

As construções discursivas presentes nos jornais brasileiros alinhavam na memória nacional a superioridade do brasileiro trazendo dados, números que consolidam a majestosa produção agrícola.

Em Alto Paraná está a maior concentração de “brasiguaios” [...] grupo que responde por quase 60% da produção paraguaia de soja, estimada em 7 milhões de toneladas na última safra. A maioria dos brasiguaios é de pequenos e médios produtores, com áreas de 50 a 200 hectares (o parque Ibirapuera, em São Paulo, tem 160 hectares). São filhos e remanescentes da colonização brasileira no leste paraguaio nos anos 1970, após o acordo para a construção de Itaipu. (Folha de São Paulo, 08/06/2008)

A expressividade e valor das toneladas de soja produzidas por brasileiros justificam a permanência deles no território. Fica no imaginário nacional brasileiro a sensação de vitimização, crueldade e injustiça do Estado paraguaio. Os fatos ficam resumidos,

generalizados e carregados de significados ideológicos moldando a memória do conflito entre paraguaios (campesinos) e brasiguaios (produtores de soja). As vozes que se destacam nas reportagens são sempre as brasileiras: “Não sou contra a reforma agrária, só não quero invasão da minha propriedade, afirma Silva” (Folha de São Paulo, 08/06/2008); “Queremos apenas que respeitem os nossos direitos e que possamos trabalhar em paz. Nosso lugar não é aqui protestando, é na terra produzindo.” (Gazeta do Povo, 12/07/2011); “A ideia é mobilizar o país todo até que o governo atenda as nossas reivindicações. Queremos garantias para produzir, como proteção à propriedade privada e respeito às leis” (Gazeta do Povo, 13/07/2011), sendo que o que se destaca nas falas dos brasileiros é a seriedade e o valor do trabalho, a produção está sempre em evidência e com isso o argumento de que a economia do Paraguai se sustenta através do trabalho do brasileiro, que neste momento não possui garantia de direitos, assumindo o papel de vítima e de injustiçado.

Além das reportagens que noticiavam os acontecimentos envolvendo o deslocamento inverso, trazemos a obra publicada em 1990, pelo jornalista Carlos Wagner, que situa a história envolvendo as fronteiras no Paraná e no Mato Grosso do Sul. O título do livro *Brasiguaios: homens sem pátria* sugere que houve nesse deslocamento fronteiriço o abandono do Estado brasileiro em relação à causa dos trabalhadores rurais. De caráter altamente político, Wagner traz em sua narrativa a concretização da palavra “brasiguai” tornando-a vocábulo para caracterizar aqueles que retornavam do país vizinho. O autor descreve a saga da parcela de brasileiros que não estavam entre os latifundiários, eram os trabalhadores que não tinham terra no Brasil e não conseguiram no Paraguai. Na concepção de Wagner, os “brasiguaios” são aqueles que não possuem nem direitos brasileiros, nem paraguaios, são homens sem assistência e sem pátria, ideia que solidifica um conceito de “brasiguai” que já não se aplica na atualidade. Nesse sentido, o discurso construído na obra forma a ideia de injustiça e manipulação política a serviço de interesses capitalistas na produção rural.

As construções de memórias a partir da experiência individual ficam marcadas nas narrativas individuais, ao mesmo tempo em que representam um grupo, uma memória coletiva, sendo assim “[...] não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação” (CANDAU, 2012, p.48), sendo assim, podemos dizer que as vozes individuais dos brasileiros servem para construir um todo representativo do conflito. Nesse aspecto, as notícias presentes nos jornais de circulação nacional consolidam o objetivo de fixar tanto uma memória

representativa do conflito por terra, como as identidades dos brasiguaios e dos campesinos paraguaios.

Seguindo o pensamento de Candau, sabemos que a memória coletiva só é construída quando as memórias individuais perseguem objetivos comuns, ou melhor, a rememoração de um fato tem relação com os quadros sociais constituídos em torno de um grupo social, devendo haver a comunicação com os membros deste grupo. Neste processo “[...] a lembrança individual, sem cessar, submetida às transformações e reformulações [...] (CANDAU, 2012, p.49) assume sua característica coletiva, processo que facilitam tanto o ato de lembrar quanto de esquecer, sendo um exercício de representação. Toda essa comunicação envolve de certa forma os discursos construídos ao longo dos fatos históricos que recebem o tom e uma ordem que um determinado grupo social escolhe e, conseqüentemente, marca e define as formas de lembrar e de esquecer, o que poderá definir uma formação identitária.

3. Considerações finais

Para concluir o texto, mas não a pesquisa, procuramos nos distanciar da ilusão monológica daquele que produz o discurso, pois as formulações discursivas, os contextos históricos e sociais são mais presentes e responsáveis pela construção de significados diante daquilo que será ou não guardado na memória existente nesta fronteira Brasil/Paraguai. Mesmo sabendo que as memórias são individuais, acreditamos que seja necessário intensificar a discussão sobre as escolhas, as rejeições e as formas de constituir aquilo que é rememorável.

As representações sociais divulgadas nos textos de jornais procuram dar sentido ao mundo cotidiano da fronteira entre Brasil e Paraguai, deixando visível que estas interpretações sobre as memórias e as identidades (tanto a identidade do brasileiro/agricultor/ trabalhador quanto do paraguaio campesino/indígena/ preguiçoso) estão na arena política e econômica que, simultaneamente, desenvolvem uma identidade a partir da metamemória discutida por Candau. Além disso, cristalizar o retorno dos brasileiros devido à luta de campesinato paraguaio também pode ser uma armadilha política no contexto da América Latina.

Na tentativa de finalizar, deixamos algumas respostas e muitas perguntas. Aprender sobre as relações fronteiriças pode abrir novos significados da fundação de identidades presentes nas relações entre os sujeitos sociais que habitam estes espaços. Sendo assim, sabemos que Joël Candau possui uma preocupação com as diferentes formas de socializar a

memória, pois em sua obra “Memória e Identidade” deixa a interrogativa sobre como ocorre o contágio de ideias, o que nos remeteu a existência dos discursos que registram, descrevem e relatam os deslocamentos nas publicações de jornais e textos independentes. Podemos dizer que os enunciados que usamos para a análise são capazes de cristalizarem e funcionarem como âncoras de memórias, o que servirá “[...]para delimitar uma área de circulação das lembranças” (CANDAUI, 2012, p.35).

Com isso, sinalizamos que a temática envolvendo discursos que cristalizam a memória e identidade não se esgota neste texto e ainda pode sofrer mudanças, tendo como ponto de partida a recusa ao homogêneo, ao igual sem respeitar as partes individuais. Chegamos no momento de considerar que no passado há muito a ser escavado, como Walter Benjamin nos sugere, sendo necessário, a partir dos discursos construídos, abrir uma dialética entre memória e identidade, sempre atentos que na fronteira Brasil/Paraguai a formação da identidade está muito ligada ao que se pode ou não lembrar.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, J.C. L. *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo: Annablume, 2010.

Brasileiros representam 90% da população de Estado paraguaio. *Jornal do Brasil*. 16 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2008/04/16/brasileiros-representam-90-da-populacao-de-estado-paraguaio/>> Acesso em 10/08/2017

_____. Brasiguaios vão às estradas protestar contra invasões. *GAZETA DO POVO*, Curitiba, 13/07/2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/brasiguaios-em-alerta-no-paraguai>>. Acesso em 21/08/2017

CANDAUI, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p. (Obra Completa)

_____. *Antropologia da memória*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2013. p. 123-201 (Capítulo de Livro)

Drama no Paraguai: brasileiros estão comendo o pão que o diabo amassou. *Jornal Nosso Tempo*. Foz do Iguaçu, p. 6, 03 a 10 de dezembro de 1980.

ELIAS, N. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 117-143 (Capítulo de Livro)

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: LOYOLA, 2010. 79 p. (Obra Completa)

MACHIO, J. Brasiguaios se armam para a reforma de Lugo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 08 de junho de 2008. Disponível em : <<http://www1.uol.com.br/fsp/mundo>>. Acesso em : 14/09/2017

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol.05, n.10, 1992.

SALIM, C. A. *A questão dos brasiguaios e o Mercosul*. In: *Emigração e Imigração internacionais no Brasil contemporâneo*. Neide Lopes Patarra (coord.), São Paulo: FNUAP, 1995.

PARO, D. *Quien son los “brasiguaios”?* *Gazeta do Povo*, Curitiba, 14/05/2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/quien-son-los-brasiguaios>>. Acesso em 08/08/2017

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp. 1998. p.11(Prefácio)

SELIGMANN-SILVA, M. *Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento* In. *História, memória e literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 59-90 (Capítulo de Livro)

SPRANDEL. M. A. *Brasileiros na fronteira com o Paraguai*. Estudos Avançados, nº 20, 2006.

WURMEISTER, F. *Brasiguaios em alerta no Paraguai*. GAZETA DO POVO, Curitiba, 12/07/2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/brasiguaios-em-alerta-no-paraguai>>. Acesso em 21/08/2017

WAGNER, C. *Brasiguaios: homens sem pátria*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. 86 p. (Obra Completa)

Produções de Sentido e Resignificações nas Narrativas da MPB: “Arrumando Letras” no Megafone da Internet³⁶⁸

Producciones de Sentido y Resignificaciones en las Narrativas de la MPB:
"Arreglando Letras" en el Megafone de Internet

Productions of Direction and Resignations in Narratives of MPB:
"Arranging Letters" in the Internet Megaphone

Sheila Ferreira Pinto³⁶⁹

RESUMO

O presente estudo é parte integrante da pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense, que busca analisar se existe, e como ocorre, a misoginia e a lógica do patriarcado nas letras de música MPB e como essas afetações vieram posicionando a mulher no aspecto sociocultural, político e econômico. Através da metodologia Netnografia, investigar como as novas ondas feministas utilizam as redes sociais, de maneira específica a) estudar o fórum feminista “Arrumando letras”, como possível território do lugar de fala e expressão, como um “dispositivo” possível de desconstrução e resignificação da obra de arte, neste caso, a música; b) analisar se pode a música, como movimento artístico, influenciar aspectos identitários ideológicos; c) mapear entrevistas e depoimentos retirados de sites, portais eletrônicos de jornais e revistas e de outras mulheres que fazem parte da cena neste movimento musical que é dominado pela lógica masculina, cantando letras de empoderamento feminino que visam questionar a naturalização de construções sociais patriarcais, com o objetivo de entendê-las como importante ferramenta de combate ao estigma da mulher, à discriminação e preconceito de gênero no movimento como um todo; d) investigar se houve deslocamento no comportamento do consumidor no hábito de consumir música; e) compreender a partir dos conceitos sobre consumo e mediação a reconfiguração dos objetos, materiais e imateriais, como a música, através do consumo como experiência e sentimento de pertencimento.

Palavras-Chave: arte; lógica do patriarcado; música popular; redes sociais; resignificação.

RESUME

³⁶⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁶⁹ Mestranda em Cultura e Territorialidade na Universidade Federal Fluminense – PPCULT UFF; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; sheilaferreirapinto.mestrado@gmail.com

El presente estudio es parte integrante de la investigación que está en marcha en el Programa de Postgrado en Cultura y Territorialidades de la Universidad Federal Fluminense, que busca analizar si existe, y como ocurre, la misoginia y la lógica del patriarcado en las letras de música MPB y como esas afecciones vinieron posicionando a la mujer en el aspecto sociocultural, político y económico. A través de la metodología Netnografía, investigar cómo las nuevas ondas feministas utilizan las redes sociales, de manera específica a) estudiar el foro feminista "Arrojando letras", como posible territorio del lugar de habla y expresión, como un "dispositivo" posible de deconstrucción y resignificación de la obra de arte, en este caso, la música; b) analizar si puede la música, como movimiento artístico, influenciar aspectos identitarios ideológicos; c) mapear entrevistas y testimonios extraídos de sitios, portales electrónicos de periódicos y revistas y de otras mujeres que forman parte de la escena en este movimiento musical que está dominado por la lógica masculina, cantando letras de empoderamiento femenino que buscan cuestionar la naturalización de construcciones sociales patriarcales, con el objetivo de entenderlas como importante herramienta de combate al estigma de la mujer, a la discriminación y el prejuicio de género en el movimiento como un todo; d) investigar si hubo desplazamiento en el comportamiento del consumidor en el hábito de consumir música; e) comprender a partir de los conceptos sobre consumo y mediatización la reconfiguración de los objetos, materiales e inmateriales, como la música, a través del consumo como experiencia y sentimiento de pertenencia.

Palabras clave: arte; lógica del patriarcado; música popular; redes sociales; resignificación.

ABSTRACT

The present study is an integral part of the research that is underway in the Postgraduate Program in Culture and Territoriality of the Federal Fluminense University, which seeks to analyze if there is, as it happens, misogyny and the logic of patriarchy in the lyrics of MPB and how these affections came to position the woman in the sociocultural, political and economic aspect. Through the Netnography methodology, to investigate how the new feminist waves use social networks, in a specific way a) to study the feminist forum "Arrumando letras", as possible territory of the place of speech and expression, as a possible "device" of deconstruction and resignification of the work of art, in this case, music; b) analyze whether music, as an artistic movement, can influence ideological identity aspects; c) map interviews and testimonies taken from sites, electronic portals of newspapers and magazines and other women who are part of the scene in this musical movement that is dominated by masculine logic, singing feminine empowerment letters that seek to question the naturalization of patriarchal social constructions, with the objective of understanding them as an important tool to combat the stigma of women, to discrimination and gender bias in the movement as a whole; d) investigate if there was a shift in consumer behavior in the habit of consuming music; e) to understand from the concepts about consumption and mediatization the reconfiguration of objects, material and immaterial, such as music, through consumption as experience and feeling of belonging.

Keywords: art; logic of patriarchy; popular music; social networks; redetermination.

1. Introdução

Arrumando Letras é uma página do Facebook que examina letras de músicas e “conserta” as partes que considera ter lógica do patriarcado e misoginia, analisando como material as narrativas presentes nas letras da música popular brasileira – MPB, sendo a cronista de costumes desde que teve uma identidade própria a partir do fim do século XVIII com as modinhas e lundus de Domingos Caldas Barbosa, sendo reflexo direto do tempo em que cada

canção foi composta. Recentemente, existem ondas feministas na Internet que interrogam se a MPB (Música Popular Brasileira) é ou foi machista. A polêmica atual envolve Chico Buarque de Hollanda e sua música, “tua cantiga”, pois este mesmo compositor, conhecido por escrever canções valorizando a mulher, hoje é acusado de misoginia³⁷⁰, já que a referida canção retrata a história de dois possíveis amantes sendo que o homem exerce opressão sobre a mulher. Cabe ressaltar que Chico Buarque produziu letras para mulheres, é como se elas nas letras estivessem falando, pelo menos, foi este o imaginário vigente por décadas quanto a este compositor.

A MPB veio ganhando contornos atrelados aos termos sociológicos e ideológicos e menos estéticos (NAPOLITANO, 1999), como termo musical associado à “alta cultura”, passou a ser um produto da indústria cultural e de massa desde a década de 60, já que a marca MPB passou a servir não só como classificação de um tipo musical pronta para o consumo, mas abarcou vários gêneros como o samba e a bossa nova.

Conforme reivindica o movimento feminista contemporâneo, que tem diversas diretrizes, as diferenças precisam ser analisadas e consideradas, entretanto, no presente trabalho o que se pretende avaliar é como a MPB foi desenhando os aspectos socioculturais, políticos e econômicos, e colocando a mulher para ocupar um determinado papel (de submissão) e como a MPB reforça a lógica do patriarcado, paralelamente. É possível a nova onda feminista desconstruir as letras das músicas com caráter de misoginia presentes na MPB e nas sonoridades midiáticas, utilizando o *facebook*, enquanto um “dispositivo” de libertação, como um “megafone” das suas causas? Pode a música, como movimento artístico, influenciar aspectos identitários ideológicos? Houve um deslocamento no comportamento do consumidor de música? Quais deslocamentos a partir dos conceitos sobre consumo e midiaticização pode reconfigurar os objetos, matérias e imateriais, como a música, através do consumo como experiência e sentimento de pertencimento?

2. O lugar que colocaram a Amélia e o lugar que Amélia deseja ocupar

A historicidade da música foi marcando o papel da mulher no tempo e o seu lugar. Nas cantigas de amor no sistema hierárquico na época do feudalismo, os trovadores colocavam a mulher como namorada, amada ou abandonada, na posição de submissão, logo é possível afirmar que a constituição da composição é refletida pelo momento de sua criação e seu cenário

³⁷⁰ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/misogino/> / Acesso: 02/07/18

em volta. Na falta de instituições políticas, o patriarca, nesse caso o homem, é soberano em suas decisões com autoridade sobre os comandados (família e escravos) e a discussão sobre os feminismos retornou o conceito de patriarcado para identificar e especificar como o poder tem sido exercido por homens com relação às mulheres. Análises mais recentes demonstram que sistemas políticos liberais que se mostraram particularmente críticos da analogia entre o poder monárquico e as relações familiares (PATEMAN, 1988), pararam suas transformações no meio do caminho quando deixaram de fora da análise as relações homens e mulheres no que diz respeito ao uso da sexualidade (FREYRE, 1933).

A mulher vem sendo descrita pelas narrativas das letras de música de forma histórica, por exemplo, em 1942, a música “Ai! Que saudade da Amélia!” composta por Mário Lago e Ataulfo Alves retratava uma mulher passiva e dependente (Às vezes passava fome ao meu lado/Às vezes passava fome ao meu lado/E quando me via contrariado/Dizia “Meu Filho, que se há de fazer ? ”/Amélia não tinha a menor vaidade/Amélia que era mulher de verdade). Em 2018 a letra da música foi ressignificada pela cantora Gaby Amarantos, que reescreve o mesmo trecho da música de 1942, dando a possibilidade da Amélia se colocar no lugar que ela deseja ocupar (Amélia não tinha a menor vaidade/Ela também era Mulher de verdade/Mas eu nasci com a ideia de ter igualdade/Pra Amélia experimentar liberdade).

3. O caso “Dói! Um tapinha não dói!”

A presença do patriarcado é flagrante na violência de gênero, como descrito na música “Dói! Um tapinha não dói!”³⁷¹ Tal situação foi objeto de mobilização pelo movimento de mulheres dando origem a instrumentos de políticas públicas como abrigos e delegacias de mulheres, bem como leis de combate à violência doméstica (Lei Maria da Penha). O estabelecimento de políticas públicas de combate às desigualdades passa pela inclusão de mulheres no aparato estatal e por uma mudança cultural na relação entre homens e mulheres no espaço doméstico e no espaço público, pois a misoginia é um fenômeno sociológico e político. Segundo Phumzile Mlambo-Ngcuka (chefe da agência das Nações Unidas - ONU) mulheres enfrentam desigualdades no acesso aos empregos e à educação:

Queremos construir para as mulheres um mundo do trabalho diferente. Conforme as meninas cresçam, elas devem ser expostas a um vasto leque de carreiras e encorajadas a fazer escolhas que as levem além dos serviços tradicionais e de

³⁷¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Tapinha_n%C3%A3o_D%C3%B3i /Acesso em: 25/08/17

cuidado, para profissões na indústria, na arte, no serviço público, na agricultura moderna e na ciência.

De acordo com pesquisa³⁷² realizada pelo IBGE, que analisou trabalhadores em ocupações por tempo parcial (até 30 horas semanais), o período trabalhado é maior entre as mulheres (28,2%) do que entre os homens (14,1%). Um possível entendimento é que esse dado apurado possa estar relacionado à predominância feminina nos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, aos quais as mulheres trabalhadoras dedicavam 73% a mais das horas em relação aos homens. O que torna a jornada dupla para as mulheres. A pesquisa também apurou que as mulheres são mais escolarizadas que eles. Porém, o salário delas equivale acerca de $\frac{3}{4}$ dos homens. E, para arrebatar o diagnóstico que a pesquisa se propôs a mapear, os homens ocupam 60,9% dos cargos gerenciais (públicos ou privados), contra 39,1% pelas mulheres, em 2016. A Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Instituto Maria da Penha, mostrou os impactos da violência doméstica na vida profissional das mulheres³⁷³, que chegaram a faltar dezoito dias por ano por incapacidade física e psicológica, ou para realizar tratamentos.

Sobre a letra da música “Dói! Um tapinha não dói!”, em meio à polêmica, debate-se sobre a falta de compreensão histórica e das subjetividades que constituem as narrativas musicais. Talvez uma crítica possível seja exatamente relativa ao fato de que quando se tem uma visão reducionista sobre a obra, corre-se o risco de não se entender que outros extratos da sociedade vivenciam essa realidade, já que nem todas as mulheres são empoderadas e tem relacionamento com parceiros feministas.

4. Data de validade

Ao longo do tempo, as letras da MPB, através da indústria cultural (MORIN, 2018) fonográfica, reforçando a lógica do patriarcado, foram posicionando a mulher social e politicamente, por consequência, delineando sua subjetividade entorno do corpo e da sexualidade, da liberdade, da submissão, de objetificação e estereótipos. A partir de 1902, quando a indústria fonográfica foi implementada, praticamente não havia

³⁷² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho.html> Acesso: 10/06/18.

³⁷³ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/pesquisa-mostra-que-violencia-domestica-impacta-vida-profissional.html> Acesso: 30/08/17.

compositoras/letristas. Era difícil a mulher conquistar o lugar de fala. A mulher tramitava entre “a musa idealizada e o diabo de saias”, exercendo um misto de fascínio e repúdio dos compositores. “O sentido depende da relação entre as coisas no mundo – pessoas, objetos e eventos, reais ou ficcionais – e do sistema conceitual, que pode funcionar como representação mental delas”. (HALL, 2016, p. 36).

Para as novas ondas feministas, são muitos os atravessamentos: - a classe social, racial-étnica, educacional e de faixa etária, como a questão de “envelhecer”, pois existe um imaginário em que a mulher possui data de validade. Estigma este, talvez pela associação da pressão da idade reprodutiva e questões ligadas ao corpo, e muitos outros desdobramentos e deslocamentos. No que tange o percurso do imaginário sobre a mulher até a sua materialização na obra musical, o caminho é longo e subjetivo, como narrado musicalmente pelo Mc Denny³⁷⁴ na música “Eu vi essa mina crescer”, onde destaca a preferência pela “novinha” (Eu vi essa mina crescer/Vi papai criar também vi mamãe bater/Agora ela tá pedindo pra eu comer/Agora ela tá pedindo pra eu comer, a novinha), mas os trovadores já vinham descrevendo uma mulher “submissa”, como na música “panela velha” versos conhecidos através da interpretação de Sergio Reis³⁷⁵ nos anos 1980, foi composta por Celmar de Moraes, o Moraezinho, retratando uma mulher “madura” como aquela com mais de trinta anos e capacidade de perdoar (Não me interessa se ela e coroa/panela velha é que faz comida boa.../.Menina nova é muito bom mas mete medo/Não tem segredo e vive falando à toa/Eu só confio em mulher com mais de trinta/Sendo distinta a gente erra ela perdoa/Para o capricho pode ser de qualquer raça/Ser africana, italiana ou alemã/Não interessa se ela é coroa/Panela velha é que faz comida boa). Enquanto licença poética, não se questionava a letra, talvez pela imagem associada ao artista? Interessa investigar mais adiante, o que mudou no hábito de consumir música.

5. “Arrumando letras” e ressignificando as narrativas

Sobre as questões das militâncias femininas que se ampliam, vale a pena destacar as feministas utilizam as redes sociais, como lugar de fala e expressão, com função de “dispositivo” possível de desconstrução e ressignificação. Para compreender como as letras das músicas com caráter de misoginia e lógica patriarcal são ressignificadas, através do fórum

³⁷⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-denny/eu-vi-essa-mina-crescer/> Acesso: 27/06/18.

³⁷⁵ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sergio-reis/103195/> Acesso: 10/04/18.

“Arrumando letras”³⁷⁶ no facebook (com 252.361 seguidores, que “arruma” letras de canções machistas e viralizou na web) destaco dois momentos que historicamente demonstram como as mulheres foram sendo posicionadas na sociedade contemporânea, através das letras de músicas que mais tiveram visibilidade no fórum em referência: “Faixa Amarela”³⁷⁷, de Zeca Pagodinho (1998) e “Tua Cantiga”³⁷⁸, do Chico Buarque (2017).

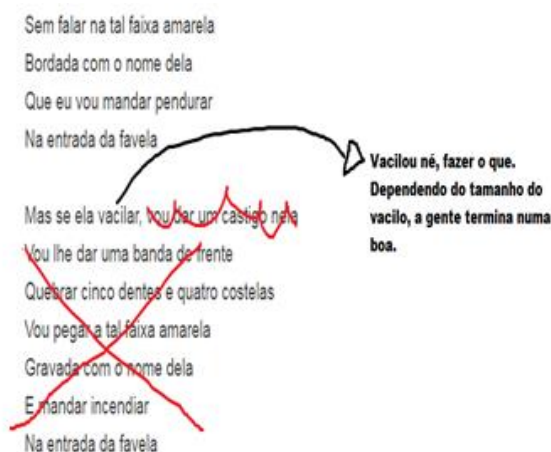


Figura 1 – Resignificação da letra da música “Faixa amarela”, do Zeca Pagodinho.

Fonte: fórum Arrumando Letras, postagem de 27/03/17

³⁷⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/paginaarrumandolettras/> Acesso em: 25/08/17

³⁷⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/paginaarrumandolettras/photos/a.1861907747367363.1073741828.186188686070278/5/1863451327213005/?type=3&theater>. /Acesso: 25/08/17

³⁷⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/paginaarrumandolettras/?hc_ref=ARRbYqynuCzU7E7kabFvITZradHWwhWJ6Kg-5KEpEtxfHMTgb1x0zjBnRZ2XbcgHeGs&fref=nf. / Acesso em: 15/04/18

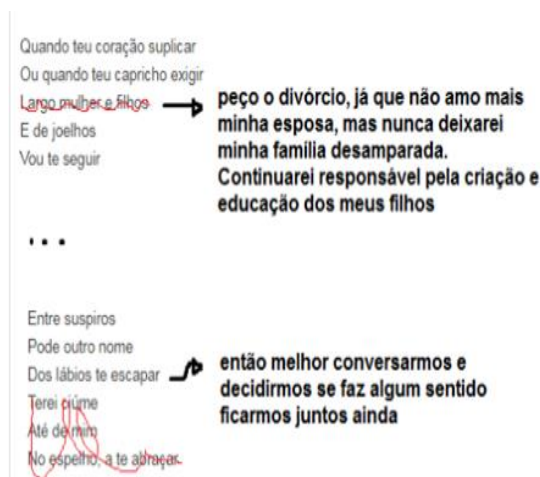


Figura 2 – Resignificação da letra da música “Tua cantiga”, do Chico Buarque.

Fonte: fórum Arrumando Letras, postagem de 14/08/17

O que aproxima o fato dessas letras serem ressignificadas no fórum foi o fato de, segundo a análise dos comentários e da administradora Camila Queiroz Pedro³⁷⁹, as letras são consideradas misóginas e dentro da lógica do patriarcado. Como a Camila Queiroz é advogada, uma possível crítica é levantada sobre a possibilidade de um olhar “jurídico” sobre a obra de arte, o que confere a alternativa de desconsiderar a “licença poética” e reescrever, configurando uma experiência de troca e de personalização, um certo pertencimento. O fórum faz o diagnóstico da polémica, como uma tendência de consumo “consciente” e representatividade entorno de identidades possíveis.

Talvez o que afasta as duas músicas analisadas em epígrafe, seja exatamente fatores que passaram a ser observados e levados em consideração, como um certo pacote ideológico, composto por performance, história pessoal, trajetória social, política e cultural, é como se o comportamento do consumidor tivesse sofrido alguma mudança, que deseja consumir o artista como um reconhecimento de si, música como “sintoma” (FREUD, 1925) aparece como expressão de um conflito psíquico, como mensagem do inconsciente e como satisfação pulsional, sendo instável, estando sempre em mudança.

³⁷⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/paranaense-arruma-letras-machistas-de-musicas-em-pagina-no-facebook.ghtml> / Acesso em: 13/09/2017.

O compositor Chico Buarque, ainda que seja muito sensível e poeta, traz em sua nova música “Tua Cantiga” a polêmica das letras na MPB. Mas ele pertence à classe social letrada, sem implicação financeira, econômica e social, em contraponto aos compositores da periferia, que retratam a realidade adversa que os cercam. É como que se fosse conferido ao Chico Buarque um certo “afastamento” na lógica do processo criativo, não cabendo crítica a música do “namoradinho do brasil”, em contraponto do sambista Zeca Pagodinho, é considerado compositor de roda de partido alto, pratica onde a pessoa tem um mote, um repente e tem refrão que se repete para que as demais pessoas possam entrar na roda com suas contribuições, uma verdadeira costura de improviso, e, geralmente, ou, pelo imaginário popular, com a presença de consumo alcoólico.

Diante da polêmica no que cerne as composições mencionadas, Chico Buarque veio em público, a esclarecer sobre a narrativa cantada, no que firma, se afastar por completo de qualquer mensagem pejorativa, salvo pelo “afastamento através da licença poética”, Já Zeca Pagodinho, se recusa a interpretar a música “Faixa amarela” ou prefere fazer adaptações na obra. Ao levar tal pensamento para análise, se a maneira com que a música passou a ser consumida, como um sintoma do contemporâneo, estamos vendendo o que somos?

Diante da possibilidade de ressignificar as letras no fórum, a partir de qual lugar a música passou a propor sentidos mediante as novas tecnologias, como o facebook?

Do mesmo jeito que as redes sociais vêm se expandindo como difusor da música também, a mulher encontra essa “brecha” onde, através da opinião das letras musicais, falar que acha de como ela é retratada, ela questiona, reclama, denuncia, discorda. E esse “lugar” possibilita a mulher um espaço para ser “ouvida”, lhe deu voz, onde a mulher tem o poder de desconstrução da obra, mesmo que seja de um compositor com a importância do Chico Buarque; Contudo, torna-se importante investigar o fenômeno facebook, onde existe a facilidade de se conectar com 300, 500 “amigos”, algo que seria irreal para uma convivência cotidiana com qualidade, considerando os relacionamentos líquidos e dissolventes (BAUMAN, 2000).

“A declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente, no Artigo 19, garante que toda pessoa tem direito a liberdade de opinião e expressão, incluindo a liberdade de procurar informações”.³⁸⁰

A cultura de mídia também é o lugar onde se travam batalhas pelo controle da sociedade. Feministas e antifeministas, liberais e conservadores, radicais e defensores do status quo, todos lutam pelo poder cultural não só nos meios noticiosos e informativos, mas também no domínio do entretenimento. Dialética comunicação e cultura: toda cultura serve de mediadora da comunicação e é por essa mediada, sendo, portanto comunicacional por natureza. No entanto, a ‘comunicação’, por sua vez, é mediada pela cultura, é um modo pelo qual a cultura é disseminada, realizada e efetivada. (KELLNER, 2001).

As comunidades digitais e as mídias interativas deslizam entre lugares, desterritorializando e abrindo novos espaços na esfera pública para práticas de liberdade de expressão (LÉVY, 2003) e através da globalização, o capitalismo enxergou demanda nos movimentos feministas e vêm utilizando múltiplos componentes culturais, que funcionam como um dispositivo capaz de fertilizar o capitalismo de uma forma mais ágil e voraz, que se caracteriza pela superprodução e consumo, no qual vigoram os serviços e os fluxos de finanças globais, um conjunto multilinear.

O facebook é uma organização social que funciona como um “dispositivo” tecnológico que se caracteriza pela superprodução e consumo. É composto por linhas de naturezas diferentes e seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras (DELEUZE, 1990); Pode-se ainda considerar um “dispositivo” que nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo (controle) sem nenhum fundamento no ser. Por isso, os dispositivos devem implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito. Este dispositivo é capaz de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. (AGAMBEN, 2009).

³⁸⁰ BRÁS, Renata; SCHNEIDER, Marco. Liberdade de expressão, liberdade de imprensa e lutas de classes. Rio de Janeiro: INTERCOM. 2015.

Com a “viralização” da informação, a opinião é consumida vorazmente com infinitos desdobramentos subjetivos, já que não pode ser controlada e não deriva de nada fundamentado e torna-se parte do discurso de outros indivíduos, ficando a mercê de uma aprovação ou desaprovação. O indivíduo não é apenas receptor de conteúdo, ele tem papel de agente, que constrói o próprio conteúdo e obtém audiência, temos aí o surgimento de um novo capital – a opinião. O meio passa a ser mais que um transmissor de ideologia, é um instrumento de direcionamento ou “fábrica” de produções de subjetividades no humano, fato que a mídia faz parte constituinte de uma nova forma de vida, que culmina no surgimento de novos “moldes”, dependentes de informação e tecnologia (SODRÉ, 2014).

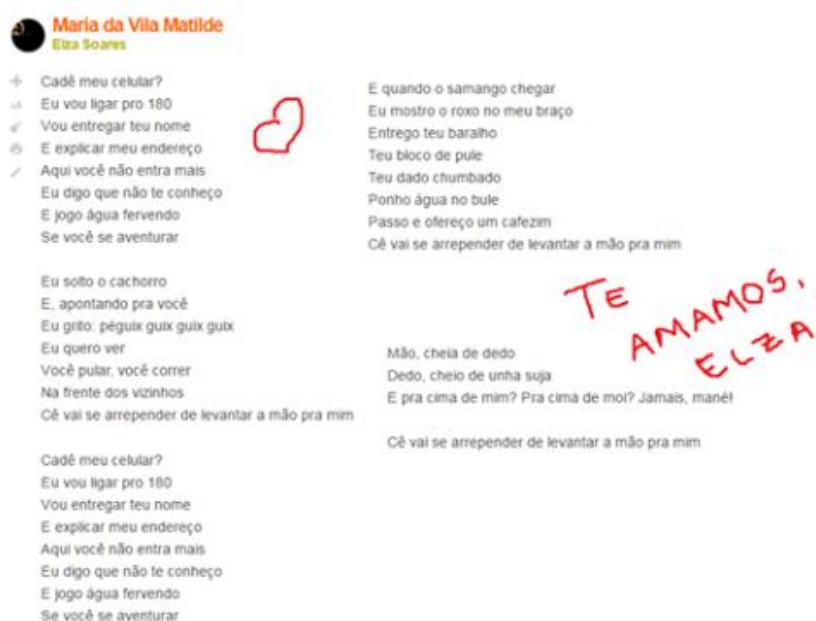
Talvez a relativização sobre tais questões compareçam por ser uma reflexão de outra ordem social, caminho necessário para entender os motivos que vem reprimindo a mulher, através das músicas produzidas pela uma indústria cultural com a emergência das Redes Sociais, que ganham uma profusão muito maior com a internet, que faz com que o próprio meio de debates de opiniões diversas, que é o facebook (muito mais popular porque não tem uma indústria), seja um dos lugares em que as mulheres vêm reagindo através de fóruns, já que as novas ondas feministas vêm questionar esses atravessamentos, analisando a composição das letras musicais. Pergunta-se qual o fenômeno que fez surgir a análise crítica dessas narrativas cantadas? Talvez as novas práticas sociais e os domínios do saber, ou até mesmo as novas tecnologias (CRARY, 2012).

6. As Novas “Amélias”

As lutas feministas ganham ainda mais força com mulheres cantando músicas de composições de empoderamento, que reforçam as causas feministas e contra a naturalização da lógica do patriarcado e da misoginia. As mulheres que fazem parte do cenário musical vêm requerer equidade entre gêneros, na busca pela liberdade contra os estereótipos demonstrados pela MPB. Unindo vozes em diversos gêneros musicais, como rap, pop, funk, sertanejo, heavy metal, entre outros, elas vêm contribuindo para a luta diária. Quebrando o tabu do “sofrer

calada”, elas denunciam a violência doméstica. A cantora Elza Soares³⁸¹, que foi casada com o jogador de futebol Garrincha, na década de 60, ele em final de carreira, alcoólatra e violento, agrediu diversas vezes a Elza, que, inclusive, o que culminou em danos físicos e psicológicos. Em 2015, por, supostamente, ter aproveitado de sua experiência dolorosa do passado, a cantora lançou a música “Maria da Vila Matilde”, onde buscou denunciar a violência doméstica:

Figura 4 – “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares (2015)



Fonte: fórum Arrumando Letras, postagem de 27/05/17.

Figura 5 – “1° de Julho”, por Cássia Eller (1994)

Figura 6 – “Quem Sabe Sou Eu”, Iza (2016)

³⁸¹ Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/famosos-e-tv/elza-soares-voce-precisa-conhecer-a-historia-dessa-guerreira/> Acesso: 10/05/18.

1º de Julho
Cássia Eller

Não basta o compromisso
Vale mais o coração
Já que não me entendes, não me julgues
Não me tentes
O que sabes fazer agora
Veio tudo de nossas horas
Eu não minto, eu não sou assim
Ninguém sabia e ninguém viu
Que eu estava a teu lado então
Sou fera, sou bicho, sou anjo e sou mulher
Sou minha mãe e minha filha,
Minha irmã, minha menina
Mas sou minha, só minha e não de quem quiser
Sou Deus, tua deusa, meu amor
Alguma coisa aconteceu
Do ventre nasce um novo coração

Quem Sabe Sou Eu
IZA

+ Tá reclamando da minha roupa
+ Tá reclamando do meu beijo
+ Cheio de água na boca
+ Tá morrendo de desejo
+ Eu sei que o meu corpo te incomoda
Sinto muito, o azar é seu
Abre o olho, eu tô na moda
+ E quem manda em mim sou eu
Eu, eu

Fonte: fórum Arrumando Letras

postagem de 08/03/18.

Fonte: fórum Arrumando Letras

postagem de 21/01/18.

Figura 7 – Desconstrução da letra da música “Ai! Que saudade da Amélia!”, de Mário Lago e Ataulfo Alves (1942) e Ressignificação através da música “Desconstruindo Amélia”, de Pitty (2009)




Desconstruindo Amélia

Pitty

- + Já é tarde, tudo está certo
- AA Cada coisa posta em seu lugar
- ✓ Filho dorme, ela arruma o uniforme
- ☰ Tudo pronto pra quando despertar
- /

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro 
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Fonte: fórum Arrumando Letras, postagem de 13/05/17.

5. Nova ordem de consumo: ressignificação, ideologia e experiência de troca

Talvez haja uma apropriação comercial das referências políticas, culturais e revolucionárias associadas ao mercado musical, categorizado e impulsionado pelo capitalismo que se apropria do pacote ideológico para lançar uma série de produtos visando estimular o consumo e o lucro. Existe, a partir daí uma marcação nova no consumo na linha de grandes

personalidades já mortas, como por exemplo, o rei do Rock (Elvis Presley) e o rei do Pop (Michael Jackson) ou personalidades vivas, e um não sobrepõe ao outro. O mundo globalizante ganha mais uma ruína (HUYSSSEN, 2014) com uma nova ordem de consumo, como costuma acontecer com memoriais, a padronização depois de um grande evento traumático: a morte e sua cristalização, imortalizando, ou, até mesmo, uma nova polêmica; E com isso, surge um campo de disputa pela apropriação da “marca” entre familiares, amigos, mídia e direitos autorais de grandes empresas. No caso da MPB, não é diferente.

A consolidação da música popular como forma principal de comercialização de discos colaborou para a sedimentação da música enquanto um bem de consumo, ou seja, um produto. Trata-se de uma forma artística produzida e divulgada por determinados agentes e consumida sob certas condições através de um sistema de trocas compensatórias em favor desses produtores. Um produto, portanto, criado para ser consumido (TROTTA, 2005).³⁸²

E para percorrer um caminho de ressignificação, faz-se necessário compreender o processo de significação. A ideia de construção de um “símbolo”, o qual os gregos antigos chamavam de “mito” as narrativas sobre fatos da realidade e fenômenos da natureza, que não eram compreendidos. Os mitos se utilizam de muita simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis, que são misturados a fatos reais, características humanas e pessoas que realmente existiram, na tentativa de explicar os temas desconhecidos ou fora da “rotina”, algo da ordem do extraordinário. Os mitos são constituídos de caráter simbólico ou explicativo, para ilustrar a origem do humano por meio de personagens sobrenaturais, explicando a realidade através de suas histórias (NIESTZCHE, 2005).

Com a midiática do mercado fonográfico, artistas passa a ser ritualizada como um “mito”; E um mito diz respeito a acontecimentos passados: ‘antes da criação do mundo’, ou ‘durante os primeiros tempos’. Mas o valor intrínseco atribuído ao mito provém de que estes acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo, formam também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro (LÉVI-STRAUSS, 1990). Com um olhar antropológico, na medida em que o mundo do “eu” se via obrigado, frente ao “outro”, a pensar a diferença, formou-se um conjunto de ideias, sendo que o primeiro procurava explicar a diferença entre os dois e ficou conhecida como

³⁸² Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3459/2525> / Acesso em: 29/06/2018.

“Evolucionismo”. Uma das explicações que se dava era a de que o outro era diferente devido ao grau de evolução, um outro grupo dizia que o evolucionismo social era o motivo da diferença do “eu” e do “outro”. Contudo, o resultado foi a permanência do etnocentrismo (ROCHA, 2006), visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais. O mito tem função de proporcionar, de certa forma, uma experiência estética na alma do observador, uma vez que o mito, através símbolos, proporciona uma narrativa vivenciada, captada pelas mensagens subjetivas. Todas as narrativas, conscientes ou não, surgem de antigos padrões do mito e todas as histórias podem ser traduzidas e dissecadas na Jornada da “heroína” ou do “Herói”. (CAMPBELL, 2014).

Como narrativa “mito” pode ser entendido também como uma fala, um modo de dizer as coisas (BARTHES, 1987) com distorções, uma espécie de versão despolitizada e com suspensão do senso crítico, conferindo a expressão através de fantasias e sentimentos no social, e se aproxima do que Karl Marx chamou de “ideologia”. A alma, segundo o sociólogo francês Edgar Morin, é “precisamente o lugar da simbiose da qual o imaginário e o real se confundem e se alimentam um do outro; o amor, fenômeno da alma que mistura de maneira mais íntima nossas projeções-identificações imaginárias e nossa vida real, ganha mais importância”. Segundo o pensador francês, não era somente o ofício do ídolo que interessava aos seus fãs: o seu universo particular, a sua intimidade, seus amores. A vida privada destas celebridades e pública e a vida pública é publicitária, são inatingíveis e inacessíveis, vive num mundo de glamour e sonho, sua existência é heroica o que transforma estas divas em modelos ideais de conduta e validado, assim, para consumo.

A arte, a religião e a língua carregam “estruturas estruturantes”, ou seja, muitos símbolos para o ritual de contemplação como “modo de operar”, através de uma maneira de agir, programar e executar (BOURDIEU, 2001) seguindo sempre os mesmos padrões nos processos, assim procede o mercado, com a enxurrada de novos itens colecionáveis, ressaltando a grande importância do “inédito” quando a ruína artística da morte se instaura e transforma o humano em um memorial, ou, quando uma polêmica se instaura na “marca” do artista. Ao retomar o percurso de trajetória do/a artista, o efeito da narração é deslocado de forma a globalizar uma única identidade sobre o/a artista; E a lógica da globalização se apropria da identidade centrada como que sem contestação, e esse movimento/deslocamento emerge das culturas híbridas (entre a tradição e a tradução) como um dos diversos tipos de identidades destes tempos de

modernidade tardia (HALL, 2006), Estando o/a artista em uma ruína midiática; embalada pela atemporalidade de um certo materialismo histórico, que faz do passado uma experiência única e que ganha um valor de exposição (BENJAMIM, 2013), não dependendo das paradas de sucesso para estar em evidência: a morte e/ou a polêmica eternizou nas prateleiras.

O esforço que a sociedade faz para tentar ressignificar objetos com normas e identidades fragmentadas em ícones se respaldam na busca de um pertencimento, de uma identidade e, o consumo realiza a mágica, se apropriando da mensagem na troca subjetiva entre o objeto e sujeito. O objeto é mediador e carrega a magia entre o mundo interior e exterior, através da sua eficácia simbólica de Lévi-Strauss, conforme mencionou a Professora Doutora Cláudia Pereira, na aula da matéria Leituras Representações Midiáticas II, na PUC-rio, no dia 11/04/2018.

Nessa mesma linha, o sociólogo francês Bourdieu (2001), propõe o desenvolvimento de um conceito que ele chamou de *habitus* e o *habitué* como forma pré-reflexiva de o corpo introjetar padrões socioculturais. Bourdieu ressalta que tais padrões são incorporados através da memória, explicando por meio da ideia de *mimesis*, que corresponderia a face física da operação mental.

Douglas e Isherwood (2009) chamam a atenção para as dimensões culturais e simbólicas do consumo e para a diversidade de motivações e interesses que perpetuam o ato de consumir ao mesmo tempo em que gera uma escala de valores, noção de pertencimento a determinado grupo social e busca de status (DEBORD, 1997), numa crítica ao sistema capitalista de produção, define o espetáculo como uma sociedade de consumo organizada em torno da produção e do consumo de imagens, mercadorias e produtos em decorrência de um esvaziamento político. Os produtos adquiridos pelo consumidor geram uma relação de proximidade, estabelecendo um vínculo, uma relação de afeto.

Nas redes sociais torna-se mais perceptível constatar que as velhas identidades estão em declínio, surgindo novas fragmentações que constituem formações múltiplas, híbridos, *bricolagem*³⁸³, reconfigurações multifacetadas, na busca por brechas hegemônicas e sensação de individualidade (GROSSBERG, 1998). Emerge de forma mais latente questões de ordem / desordem psicologia entre os jovens na busca de si entender e de pertencer, e o deslocamento

³⁸³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u647098.shtml>. Acesso em: 03/05/18.

amplo de mudanças (HALL, 2013) como guerras, avanços tecnológicos, questões sociais, políticas e econômicas, fortalecendo uma crise nas identidades estabelecidas e formatadas.

Passamos a refletir e a questionar alguns conceitos e palavras, como gênero, hibridismo, lugar, localidade, feminismo, arte como legitimadores das identidades, já que são constituídas de diferenças, compreendendo uma alternativa das relações do moderno e da identidade que sugere que o moderno transforma todas as relações de identidade em relações de diferença. Assim, o moderno não constitui identidades por diferença, mas diferença de identidades na busca do consumo.

Acredito que o consumo seja o sistema de valores central na vida cotidiana, e, portanto, investigar seus significados é como abrir uma janela com vista panorâmica para dimensões essenciais do imaginário da cultura contemporânea. É necessário estudar suas representações e práticas para entender o que está em jogo na ordem cultural e é sistematicamente atualizada nas nossas experiências de compras, shoppings, marcas, grifes, modas. Estudar o consumo é, também, uma forma de refletir sobre a cultura de massa impregnada (no limite, sustentada) por situações de consumo como, rotineiramente, nos filmes, novelas, programas de auditório, shows, coluna social, cadernos jornalísticos, matérias de revistas e, sobretudo, na publicidade. (ROCHA, 2006).

As mídias podem ter se apropriado das transformações sociais, políticas, culturais para se manter produtivas, através da abertura de mercado para determinados públicos. Os estereótipos afetam as vidas dos sujeitos (que se sentem pressionados a se encaixar em um); E o desejo de pertencer a um grupo de reinvidicação, aliado aos efeitos da tecnologia, faz surgir uma nova ordem de consumo (como por exemplo, serviços e produtos feitos por mulheres para mulheres), que se apropria das representações, as estereotipando, se aproveitando dos movimentos feministas, raciais e das minorias, torna campo de disputa pela melhor metáfora, embalado pela força da publicidade.

Em busca de despertar no público-alvo o chamado desejo de compra, o publicitário procura decifrar, no contexto de cada grupo social, o apelo que o levaria a consumir o produto que ele pretende vender. Para isso, ele constrói uma representação desse grupo. (BRITTOS, GASTALDO, 2006)³⁸⁴

³⁸⁴ Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio/media/alceu_n13_Brittos%20e%20Gastaldo.pdf. / Acesso em: 07/04/18.

Por outro lado, o “familiar” nem sempre é conhecido, mesmo nas grandes metrópoles, pode acontecer um estranhamento causado pelas discontinuidades existentes, intrínseca na convivência entre as sociedades hierarquizadas e complexas, mapeadas e organizadas pelas camadas sociais e os sujeitos estereotipados (VELHO, 1987).

Conforme os movimentos sociais passam a questionar alguns conceitos como gênero, agênero, hibridismo, etnia, pertencimento, feminismo, entre outros, a lógica do consumo não fica alheia, pelo contrário, estuda uma forma de apropriação, para legitimar as mais diversas culturas, em produtos e serviços a serem consumidos.

Não devemos confundir os dois sentidos do termo cultura. Em sua acepção geral, cultura designa o enriquecimento esclarecido do juízo e da capacidade de distinção. Na linguagem técnica dos antropólogos, é outra coisa; segundo a definição clássica de Tylor, que sou capaz de recitar, de tal forma é essencial para nós, “cultura são os conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes, e todas as outras aptidões ou hábitos adquiridos pelos homens como membro da sociedade.” Na cultura tomada no segundo sentido, tudo é objeto de estudo: tanto as produções que no primeiro sentido julgaríamos as mais baixas, como as mais nobres. (LÉVI-STRAUSS; ERIBON, 1990).

6. Considerações finais

A iniciativa do fórum “Arrumando Letras” convida a analisar cada palavra dita nas narrativas expressas nas letras da MPB, logo, chama atenção a presença da lógica do patriarcado e da misoginia. É possível que as letras venham colocando a mulher em um determinado lugar na sociedade, politicamente e culturalmente, ao de submissão, entre outros muitos estereótipos. O cotidiano força um automatismo de repetição de discurso, porém, é importante uma mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente, como uma fundamental ferramenta para alterar o modo como sabemos o que sabemos, ressignificando a língua como uma espécie de rebelião através das palavras para ocupar e marcar o lugar da mulher, tomar a posse da língua como um dos locais de resistência (HOOKS, 2013).

Conforme os movimentos sociais passam a questionar alguns conceitos como gênero, agênero, hibridismo, etnia, pertencimento, feminismo, entre outros, a lógica do consumo não fica alheia, pelo contrário, estuda uma forma de apropriação, para legitimar as mais diversas culturas, em produtos e serviços a serem consumidos. A midiaticização após a morte de uma personalidade ou uma polêmica associada a imagem do/da artista, institui uma nova ordem de consumo, com iconografia em série. Uma possível causa para a teatralização do evento

“imagem-memória” ter se tornado um “evento” tenha sido a disputa pela detenção dos direitos autorais e da fortuna do artista, que, ao construir a imagem consolidada e inabalada, é cristalizada uma sólida ruína, que não é mais o que era e não será mais nada além, do que uma terceira situação: A cristalização do/da artista como mito! A tendência é que novos produtos sejam elaborados gerando lucros recordes e consolide a “marca”.

Uma pesquisa exploratória, através da Netnografia, revelou a comercialização dos mais diversos produtos considerados populares, como xícaras, almofadas e pôsteres até produtos mais sofisticados, como camisetas assinadas pela grife Zara e tênis All Star, inspiradas em artista da MPB, como estampas do Belchior³⁸⁵.

Um possível entendimento do deslocamento arte-consumo seja a adaptação da arte, realizando o feito experiência de pertencimento ideológico, através do consumo, que, por entender a existência de demanda, se apropria e ressignifica os objetos, para aqueles que buscam um pertencimento, seja pela questão da identidade visual, seja pela ideologia intrínseca e pela experiência da relação entre objeto e sujeito, nesse caso, a música, possivelmente devido a fatores que passaram a ser observados e levados em consideração, como um certo pacote ideológico, composto por performance, história pessoal, trajetória social, política e cultural, é como se o comportamento do consumidor tivesse sofrido alguma mudança, que deseja consumir o artista como um reconhecimento de si, música como “sintoma” do contemporâneo.

Talvez as relativizações sobre tais questões, compareçam por ser uma reflexão de ordem social; caminho necessário para entender os motivos que vêm reprimindo a mulher. Com a emergência das redes sociais, as músicas produzidas pela uma indústria cultural ganharam uma profusão muito maior, fazendo com que o próprio meio de debates de opiniões diversas, como por exemplo, o facebook, seja um dos lugares em que elas, através de fóruns, tornam cada vez mais forte o poder do questionamento e, assim, elas passam a se apropriar das narrativas, através da constante análise das obras na MPB. O fenômeno, pontapé inicial, responsável pelo surgimento da análise crítica dessas narrativas cantadas, se deve, talvez, às novas práticas sociais e aos domínios do saber, ou até mesmo às tecnologias mais modernas (CRARY, 2012).

Ao analisar o movimento da MPB, é possível obter subsídios para que se possa mapear como as narrativas procuram reforçar o papel e os lugares sócio-político e econômico que a

³⁸⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Belchior> / Acesso em: 10/09/2018.

mulher deve ocupar, pelo olhar da lógica do patriarcado. Um possível entendimento é que a composição autoral das obras fonográficas é reflexo do momento de sua elaboração; que é descritiva quanto ao cenário no momento da criação. Ao passar do tempo, o cenário sócio-político-cultural, ressignifica a leitura da obra em sua reprodução em outro tempo, dando um novo sentido para a narrativa.

Sendo assim, através das redes sociais – campo de disputa pela melhor metáfora -, a subjetividade empregada nas letras da MPB pode ser desconstruída com a instauração da vocalização das militâncias feministas.

O fórum Arrumando Letras possibilita a ressignificação das letras das músicas, mas não está desprovido também, de uma velha ideologia a qual, de certa forma, censura e cala a ``licença poética``, por não considerar outras possibilidades, senão a ``politicamente correta``.

As ponderações encontradas nesse trabalho estão passíveis de serem superadas por investigações futuras, com a intenção de contribuir para um debate mais amplo que deve ser investigado futuramente.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

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

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Editora Difel, 1987.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRITTOS, V. GASTALDO, É. *Mídia, poder e controle social*. Revista Alceu, v.7, n. 13, 006.
http://revistaalceu.com.puc-rio/media/alceu_n13_Brittos%20e20%Gastaldo.pdf.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2014. 13Disponível em :
<https://canaltech.com.br/musica/Michael-Jackson-volta-aos-palcos-em-forma-de-holograma/> Acesso
em 23/04/2018

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34 e Nova Fronteira, 1992.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família patriarcal no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

FREUD, SIGMUND. (1996). *Inibições, sintomas e ansiedade*. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 20, pp.81-171). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926[1925])

GROSSBERG, L. WARTELLA, E. & WHITNEY, D. *Representing identities*. In: *MediaMarking*. Londres, Sage Publications, 1998.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2014.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001.

LÉVY, Pierre. *Pela Ciberdemocracia*. In; MORAIS, D. (org). Por uma outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

MORIN, Edgar. *A indústria Cultural. Cultura de Massa no Século 20*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Tradução: Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Zahar: 2005.

NAPOLITANO, M. *O conceito de 'MPB' nos anos 60*. IN: *História: questões & debates*. Ano 16- nº31, julho/dezembro 1999. Curitiba: Editora UFPR, 1999.

PATEMAN, Carole. *The sexual contract*. Stanford, Califórnia: Stanford university press, 1988.

ROCHA, Everardo. *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens...* [et. al.], (orgs). Rio de Janeiro: PUC-Rio: Mauad, 2006.

Iberescena: reflexões sobre uma ferramenta de fomento³⁸⁶

Iberescena: reflexiones acerca una herramienta de fomento

Iberescena: reflections on a development tool

Anderson Albérico Ferreira³⁸⁷

Resumo

O presente trabalho pretende trazer uma breve reflexão e um exercício de ambientação ao programa de fomento às artes cênicas, denominado Iberescena, que atualmente, pouco mais de dez anos após sua criação, beneficiou 518 projetos e movimentou cerca de cinco bilhões de euros com o financiamento dos projetos aprovados. Logo, tal programa se caracteriza como um dos principais artífices de fomento ao setor cultural, no âmbito ibero-americano. O objetivo central que se busca com esta pesquisa, é fomentar o estudo e as discussões acerca dessa ferramenta de fomento que tem ganhado cada vez mais destaque. Desta forma, o trabalho é centrado em dois esforços básicos: em linhas gerais, o primeiro consiste em apresentar o programa, abordando sobre sua criação e circunstâncias motes de sua criação; no segundo, busca-se problematizar e provocar questões sobre suas metodologias e operação.

Palavras-Chave: Fomento; Ibero-América; Cooperação Cultural; Iberescena; Políticas Culturais.

Resumen

El trabajo que sigue, busca reflejar el programa de fomento a las artes escénicas, denominado Iberescena que actualmente, diez años tras su creación, ha apoyado 518 proyectos con sus becas, así como ha aplicado cerca de 5 billones de euros a la financia de los proyectos apoyados. Puesto ello, este programa se caracteriza como una de las principales herramientas de fomento al sector cultural, en el ámbito de Iberoamérica. Sin embargo, el eje de este estudio introductorio es nada más que articular el debate acerca del referido programa, que ha ganado cada vez más destaque. Luego, el trabajo viene presentar el programa, describiendo su creación y los factores imbricados a ella; en un segundo momento, intentamos problematizar y provocar cuestiones acerca de sus metodologías y operación.

Palabras claves: Fomento; Iberoamérica; Cooperación Cultural; Iberescena; Políticas Culturales.

Abstract

This paper is a reflection and an exercise of ambience to the program of promotion to the performing arts, denominated Iberescena that actually, than ten years after its creation, benefited 518 projects and handled about five billion euros with the financing the approved projects. Therefore, this program is characterized as one of the main tool of promotion to the cultural sector, in the Ibero-American context. The main objective of this research is to foster the study and the discussions about this development tool that has gained a prominence. In this way, this work is centered on two basic efforts: the first consists of presenting the program, discussing its creation and the circumstances was created; in the second moment, it seeks to problematize and raise questions about its methodologies and operation.

Keywords: Development; Ibero-America; Cultural Cooperation; Iberescena; Cultural Policies.

³⁸⁶ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁸⁷ Graduando em Produção Cultural; Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; andersonfolks@gmail.com

1. Introdução

A cultura, sem dúvidas, se tornou em um dos mais representativos signos da modernidade. Apresenta-se não só como um novo campo laboral e de estudo, mas como um *mecanismo de conquista* – sendo um espaço de disputas e dinâmica de poder – e *de invenção* – produzindo e fomentando identidades sociais. Atualmente notamos certa efervescência e urgência quanto ao seu debate, devido ao espaço cada vez mais central que vem ocupando nas dinâmicas não só sociais, mas também nas políticas e econômicas (HALL, 1997; YÚDICE, 2002). Tal fato pode ser observado com maior clareza a partir de meados do século XX, momento o qual o campo simbólico, como diria Bourdieu, passa a ser compreendido cada vez mais como vetor de desenvolvimento, crescimento e poder, visto sua grande penetração e ressonância social.

Contudo, esse movimento de centralidade da cultura, como aponta Stuart Hall (1997), pode ser compreendido como mais um resultado de um processo complexo e mais antigo, que de forma pretenciosa denominamos de movimento da história da cultura, já que a cultura em diversos momentos da história da humanidade exerceu inúmeros papéis e, como bem expressa Georg Yúdice, lhe foi dado vários “usos”. Um desses usos que mais tem influência na sociodinâmica cultural de nossos dias foi aquele concebido pelo *progressismo* do século XIX. Neste período a relação entre cultura, economia e política passam a ser estreitar cada vez mais, ousamos dizer que até se confundiram em determinado momento. Percebemos que a cultura vai exercer o papel de uma “tecnologia de controle”, ideia que vai ser deixada de legado para o século XX, com a indústria cultural por exemplo. Será evocado nesse momento os profundos laços históricos da cultura com o campo político, o que despontará desde a estetização da política, abordada por Walter Benjamin (1994), até a politização das artes e da cultura.

Diante dessa potencialidade da cultura, do desgaste do progressismo enquanto ideologia e do abalo da comunidade internacional pós-guerra, um espírito de suposta fraternidade e cooperação internacional ecoará em prol da estabilidade entre as nações fomentando a criação de diversos organismos internacionais. Mais uma vez a cultura terá um novo uso, agora exercerá o papel de “liga” para juntar os fragmentos da confiança da comunidade internacional, e o *desenvolvimentismo*, enquanto ideologia, será a mão que aplicará essa “cultura cimentadora”.

Neste contexto, diversos países e organismos internacionais passam a desenvolver e pensar ações de organização e institucionalização de entidades, programas e políticas de forma a fomentar e democratizar o campo da cultura, com o objetivo de se promover um desenvolvimento tanto social, como econômico (CALABRE, 2005; BAYARDO, 2007). Identificamos que o marco desse movimento toma forma na década de 1980, momento o qual ocorre uma das primeiras iniciativas de se pensar políticas culturais em nível internacional, o Mondiacult (Conferência Mundial sobre Políticas Culturais). Tal conferência, promovida pelo organismo multilateral UNESCO (Organização das Nações Unidas), foi um espaço no qual várias nações se reuniram para alinhar questões e perspectivas, bem como refletir sobre as nuances, matizes e especificidades do campo cultural que desempenhava, desde o século XIX, um papel cada vez mais central e estratégico. Nesse movimento de construção de ações voltadas à cultura surgem, sobretudo na América Latina e Ibero-América, inúmeros programas e projetos de fomento, integração e cooperação cultural, dentre eles destacamos o programa Iberesecena, criado em 2006, que surge como uma iniciativa da SEGIB (Secretária-geral Ibero-americana) que visava criar um fundo de fomento às Artes Cênicas da Ibero-América, na busca de fomentar o setor e criar uma rede internacional.

Posto isso, o presente trabalho é o resultado, preliminar, de uma análise qualitativa dos dados levantados a partir de uma pesquisa documental – leis, regulamentos e relatórios – e da revisão bibliográfica – textos teóricos –, no intuito de provocar e fomentar a reflexão sobre este programa de fomento que tem se caracterizado como uma das principais fontes de fomento e cooperação cultural da Ibero-América.

2. Cultura e Desenvolvimento: Um ponto de partida

Atualmente é quase que inconcebível pensar cultura sem falar de desenvolvimento, esses dois termos são tão próximos hoje, que é comum entender que a ideia de desenvolvimento foi a precursora e impulsora do processo sistematizado do Estado pensar cultura. No entanto, o campo simbólico começou a tomar uma dimensão significativa, no que se refere a construção da sociedade ocidental moderna, a partir das ressignificações e dos empreendimentos *progressistas* do século XIX. Para compreender melhor esta ideia, é importante grifar a perspectiva de Alain Touraine, a qual concebe “a sociedade moderna como força de *liberação e criação* [grifo nosso]” (RAMOS, 2013, p. 24). Em suma, em nome do *progresso* diversos

campos e aspectos da vida e da trama social paulatinamente passaram a ter novos “usos”, e com o campo cultural não foi diferente, sobretudo a arte e a educação funcionaram como artífices dessa suposta possibilidade libertadora e criacionista.

O advento da modernidade, enquanto reorganização da vida e da sociedade, teve influência direta do Iluminismo: crescimento, racionalidade, “liberdade”, necessidade, cálculo, controle... em suma *progresso*, essa será a bandeira do pensamento do Iluminismo. Ao passo que a ideia de cultura que estará ligada a essa corrente ideológica será a de *civilização*, que de acordo com o sociólogo Norbert Elias (2011, p. 23),

“assume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão do mundo, e muito mais.”

Essa preferência por *civilização* em vez de *cultura* não é um acontecimento isolado, uma mera ação de escolher palavras. Os sentidos dados e imbricados a esses conceitos deveriam estar em consonância ao ideário e aos novos paradigmas propostos. Mesmo que o campo simbólico ou, nas palavras de Eagleton (2011:10), as *verdades culturais*³⁸⁸ se apresentassem como uma peça-chave para a liberdade e a centralidade do homem nesse novo “mundo” proposto pelos iluministas, o produto desse “homem”, ou uma espécie de resultado final do polimento da matéria bruta – “*autocultura*” –, cada vez mais parecia ser a civilização.

Em paralelo a essa reorganização do uso da cultura, o capitalismo vai tomar uma dimensão cada vez maior nessa sociedade devido a concepção de que a divisão do trabalho cumpriria o papel civilizatório de potencializar e distribuir riquezas (SMITH *apud* HOBBSBAWM, 1982), de forma que os bens culturais, o capital cultural como diria Bourdieu, se convertiam cada vez mais em bens de consumo. Como problematiza Walter Benjamin (1999), em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, sobre os rumos e as tendências do campo simbólico, especificamente da arte, diante à realidade social e as condições “reprodutivas” da arte no século XX. A cultura se aproximava cada vez mais da economia, alguns críticos mais ferozes dirão que ela se contaminava, dado que a lógica

³⁸⁸ Terry Eagleton em sua obra “A ideia de cultura” (2011, p. 10) define Verdades culturais como a arte elevada e as tradições de um povo.

capitalista é excludente, massificante e empobrecedora de toda a carga e riqueza simbólica, pois a reprodutibilidade nada mais seria que o esvaziamento da *áurea, autenticidade e a unicidade*, em suma da identidade. A organicidade e transitoriedade, o permissivo-restritivo da cultura, se torna algo mecânico e seriado.

Posterior ao desgaste das ideias progressistas no século XX, o desenvolvimentismo herdeiro direto do progressismo, surge como uma nova ideologia, teoricamente, orgânica. A ideia de progresso vai perdendo força, dado os resultados onerosos à sociedade global resultantes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), motivada sobretudo por um ambiente de *predatismo econômico*³⁸⁹ fomentado pela lógica capitalista (HOBSBAWM, 1995, p. 37). Por assim dizer, essa nova concepção tem sua gênese entre os anos de 1930 e 1940, é cunhado no intuito de se defrontar contra o atraso, a incompreensão, a violência, o poder oligárquico e outras formas de atraso (BURITY, 2007, p. 55). Porém é na década de 1950, logo após a segunda Guerra mundial (1939-1945), que o imaginário desenvolvimentista se torna triunfante enquanto ideologia. Concomitante a esse processo, surge nesse mesmo período do pós-guerra todo um processo de reorganização das relações internacionais, a primeira ação na busca de reaver os laços, bem como a confiança internacional e também propor um pacto e espaço que viesse a impedir outro conflito bélico daquela magnitude, é a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945. Desde a constituição deste órgão intergovernamental a cooperação, bem como, a lógica dos órgãos de caráter internacional passa a ganhar força e serem considerados como uma ferramenta elementar no processo de reorganização mundial, suscitada pelo pós-guerra. Tais concepções passaram a ser articuladores do imaginário, modelos e ações desenvolvimentistas.

Dentro da lógica progressista o componente econômico ocupava a posição central na concepção de uma sociedade próspera e civilizada, em contraponto o desenvolvimentismo, sobretudo nas décadas finais do século XX, ao menos teoricamente, extrapola as concepções de que a “riqueza” se concentra unicamente na unidade econômica, os componentes social e cultural passam a ser entendidos como articuladores e fomentadores do processo de desenvolvimento. Como pontua o pesquisador Guy Hermert (2002, p. 33),

³⁸⁹ Trata-se de uma disputa “selvagem” por fatores que historicamente sempre denotaram poder: hegemonia territorial e econômica. Dentro da lógica capitalista materialista, a questão de poder relacionava-se a quantidade do capital que se detinha, ao poderio econômico, sendo assim, a detenção de vários territórios era fundamental para criação e manutenção de um império econômico.

“o desenvolvimento não vai se inserir somente na esfera da técnica econômica. Ao contrário: baseia-se no diagnóstico documentado de um resíduo estrutural resultante de causas múltiplas e entrelaçadas, passível de um processo de modernização social e cultural governado desde o cume, que irá se estender a todas as camadas da população, não se limitando ao aparato da produção.”

Logo, podemos notar que os componentes cultural e social passam a fazer parte do arcabouço teórico que compreende a noção de desenvolvimento. Entendemos que se passou a notar que o campo simbólico representava uma ferramenta fundamental para as sociedades dado que a cultura é uma trama simbólica que “aparece como a condição da própria existência humana, pois é pela cultura que aquela existência adquire a sua verdadeira significação e o sentido do seu próprio destino” (FERNANDES, 1988, p. 125). A cultura passa a ser entendida como um vetor de desenvolvimento, pois ela passa a assumir nesse momento

“uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação.” (HALL, 1997, p. 17)

Mesmo diante dessa transformação do “lugar” da cultura na sociedade moderna, ou seja, sua centralidade, é importante não romantizarmos quanto a essa questão, como expõe Burity (2007, p. 57) por bastante tempo a lógica econômica virulenta do discurso neoliberal, de que a economia era, ou deveria ser, a mola mestra da construção social, espalhando-se ante outros campos, tais como a política, sociabilidade cotidiana e etc., esteve presente no imaginário de vários lugares do mundo. Assim posto, é possível notar uma certa “queda de braços” quanto o lugar de centralidade na modernidade tardia, de um lado a, historicamente, soberana *economia* se vê afrontada pela emergente cultura. No entanto, George Yúdice (2002, p. 23-24) assinala que mesmo que a cultura houvesse se convertido em um mero pretexto para o progresso sociopolítico e o crescimento econômico, a proliferação desses argumentos nos foros onde se discutem projetos tocantes à cultura e ao desenvolvimento local nos organismos e instituições governais, intergovernamentais e não governamentais, transformaram e passaram a direcionar o conceito de cultura e fomentar o debate do campo e do que se fazemos em seu nome.

3. Cooperação Cultural: a cultura como recurso

No processo de transição e novos usos dados a cultura observamos que a participação de órgãos governamentais, não governamentais e intergovernamentais tem sido singular e protagonista na concepção de políticas culturais e no fomento ao campo da cultura. Nesse contexto, a cooperação cultural se converteu nos últimos anos, principalmente, no contexto da Ibero-América, em um instrumento determinante na articulação dessas políticas. Os governos e organismos passaram a pensar em políticas voltadas à cultura não só no âmbito nacional, mas também no âmbito internacional. Ela tem atuado como uma ferramenta estratégica quanto ao asseguramento da diversidade cultural diante a globalização e o crescente processo de migrações, de forma a “garantir uma interação harmoniosa e fomentar a convivência pacífica e respeitosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas” (FÉRRIZ & PONSÀ, 2007, p. 11).

A UNESCO possui um importante papel na constituição desta nova onda de cooperativismo internacional (FLORES & MIGUEZ, 2015), a partir do momento, em que promove a *Declaração dos princípios da Cooperação Internacional* na décima quarta reunião da Conferência Geral, em 1966, na cidade de Paris. Surgiu como uma forma de assegurar os direitos culturais, e a diversidade cultural, diante o contexto de um mundo globalizado e com uma gama cada vez maior de migrações. A UNESCO concebeu a cooperação cultural pensando em sua funcionalidade prática, em suma ela seria toda ação de cooperação que despontasse no desenvolvimento, marca ideológica da segunda metade do século XX, e que tivesse a finalidade de difundir o conhecimento, desenvolver relações pacíficas e amistosas entre as nações, em suma, aplicar o princípio das Nações Unidas. Nesse primeiro momento a cooperação cultural exercia o papel de um mero instrumento diplomático que usava a promoção exterior da cultura como metodologia de aplicação. Tal declaração tinha por finalidade elencar princípios que norteassem e amparassem ações voltadas ao campo cultural dentro da lógica do desenvolvimentismo. Sendo assim, a declaração foi criada

“a fim de que os governos, autoridades, organizações, associações e instituições que estão a cargo de atividades culturais, tenham constantemente em conta tais princípios, e possam alcançar gradualmente, como se afirma na Constituição da Organização – mediante a cooperação das nações do mundo nas esferas da educação, ciência e cultura – os objetivos de paz e de bem-estar enunciados na Carta das Nações Unidas.” (UNESCO, 1966)

De acordo com os pesquisadores Alicia Flores e Paulo Miguez (2015) a *Declaração de Princípios da Cooperação Cultural Internacional* (1966) terá o caráter não de sistematizar e institucionalizar uma concepção teórica e sistemática sobre o que seria cooperação cultural, o marco regulatório “estabeleceu uma justificativa, um conjunto de valores e propósitos que norteariam sua ação” (*idem*, p. 111). Sendo assim, observa-se que não há uma definição exata do que seria a cooperação cultural, os artigos que constituem a declaração tem caráter de descrição da amplitude das ações de cooperação, formas possíveis de ação e princípios básicos que devem ser atendidos, como podemos observar nos dois artigos que seguem.

Artigo III

A cooperação cultural internacional abará todas as esferas de atividades intelectuais e criadoras nos campos da educação, ciência e cultura.

Artigo IV

As finalidades da cooperação cultural internacional, em suas diversas formas – bilateral o multilateral, regional o universal – são:

1. Difundir os conhecimentos, estimular as vocações e enriquecer as culturas;
2. Desenvolver as relações pacíficas e a amizade entre os povos, levando-os a compreender melhor seus modos de vida;
3. Contribuir à aplicação dos princípios enunciados nas declarações das Nações Unidas a que se faz referência no preâmbulo da presente Declaração;
4. Fazer que todos os homens tenham acesso ao saber, desfrutem das artes e das letras de todos os povos, se beneficiem dos progressos logrados pela ciência em todas as regiões do mundo e dos frutos que deles derivam, e possam contribuir, por sua parte, ao enriquecimento da vida cultural;
5. Melhorar em todas as regiões do mundo as condições da vida espiritual do homem e as de sua existência material. (UNESCO, 1966)

Ramón Ferriz e Fransesc Ponsà (2007, p. 17) são dois pesquisadores que buscam organizar teoricamente o que seria cooperação cultural, ambos a entendem como “todas as intervenções relacionadas com o âmbito cultural que ampliem a liberdade das comunidades receptoras, incrementem seus recursos e seu sentido de pertencimento e os conceda maior acesso à informação e ao conhecimento em geral”. Mesmo diante do esforço de pesquisadores por uma construção teórica, percebemos que a ausência de um norte teórico que parta da UNESCO dificulta uma maior projeção e assertividade quanto a construção de redes de

cooperação cultural. Além disso o “vazio” conceitual viabiliza precedentes e ações contrárias, ou equivocadas, à ideia central de desenvolvimento e transformação, tanto social, como cultural, que a ideia de cooperação cultural aspira. Muitas das vezes tem-se confundido cooperação com promoção cultural, sendo que a última é um dos possíveis desdobramentos da primeira.

É especificamente nos anos 1990, com o surgimento da ideia de *desenvolvimento humano*, que a ideia de cooperação cultural vai ser reinventada. Até esse momento um enfoque puramente economicista era a mola propulsora da cooperação cultural que se colocava em prática. Como apontam Ferriz e Ponsà (2007) o desenvolvimento humano implicaria não só a necessidade de se atender as necessidades físicas, habilitadoras e sociais dos indivíduos e das populações, mas àquelas que não são proporcionadas unicamente por vias econômicas, que se localizam no bojo do campo simbólico, essas são riquezas que podem gerar potentes ferramentas motrizes para o desenvolvimento humano.

É válido destacar que a cooperação cultural, mesmo que tenha se tornado nos últimos anos um objeto de estudo e investigação cada vez mais recorrente, ainda caracteriza-se por não ser um âmbito claramente definido, como Ramón Ferriz e Fransesc Ponsà (2007, p. 14) discorrem, “[...] [a cooperação cultural] ainda não é um âmbito claramente definido nem, ainda, foi incorporado com nitidez nas políticas tanto culturais, como de cooperação, em boa parte das instituições mundiais”. Observamos ainda que haja um notável processo de desenvolvimento de ações de cooperação cultural, esta ainda não é um artifício “universal” dentro do bojo de ferramentas de fomento ao desenvolvimento.

Mesmo diante deste certo hiato conceitual, há um grande número de esforços, atividades e organismos que surgem no objetivo de promover uma cooperação para o desenvolvimento. Mencionamos a OEI (Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência y Cultura), uma das primeiras organizações multilaterais da ibero-américa, que se caracteriza como “um organismo internacional de carácter governamental para cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, ciência, tecnologia e cultura no contexto do desenvolvimento integral, democracia e integração regional”. Este ente surge quase que concomitantemente a criação da UNESCO, sendo a última criada em 1946, enquanto que a OEI surge três anos depois, em 1949, abrindo espaço para a criação de novas organizações dessa natureza na região. Ambas organizações trabalham especificamente no mesmo campo, o

desenvolvimento em todas suas formas – cultural, humano, econômico etc –, sendo que a OEI se destina aos países ibero-americanos dados suas particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais. Dentre as realizações da OEI, damos destaque a criação da Secretaria-Geral Ibero-americana (SEGIB), no ano de 2003, na XIII Cúpula de Chefes de Estado e de Governo momento o qual os países decidem criar um organismo que se encargaria de garantir suporte técnico para os 22 países-membros das cúpulas ibero-americanas, sendo eles: 19 da América Latina de língua espanhola e portuguesa e Espanha, Portugal e Andorra, na Península Ibérica.

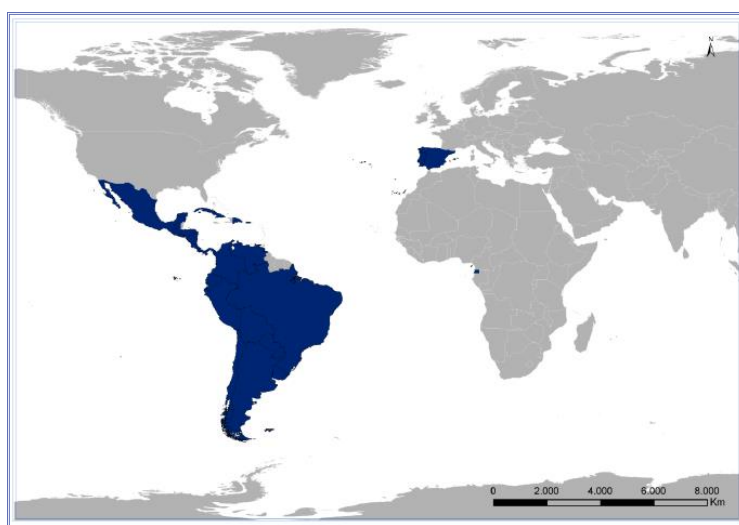


Figura 1 – Países membros da OEI
Fonte: (VILLARINO & ZANABRIA, 2015)

Esse organismo internacional tem como objetivo principal dar cumprimento aos mandatos da Organização das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo e promover a Cooperação Ibero-Americana nos âmbitos da educação, coesão social e cultura, além de:

1. Fortalecer a comunidade ibero-americana e assegurar a sua projeção internacional;
2. Promover as relações históricas, culturais, sociais e econômicas entre os países ibero-americanos, valorizando a diversidade entre os seus povos
3. Apoiar a preparação das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo e dar cumprimento aos seus mandatos
4. Implementar e fortalecer a cooperação sul-sul na região, nas áreas prioritárias da educação, cultura e coesão social. (PORTAL SEGIB)

Neste sentido a SEGIB e a OEI buscam alinhar os matizes e particularidades da gestão pública de cada país, promovendo ferramentas que promovam o desenvolvimento econômico

e social. No caso da cultura não é diferente, após a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais (Mondiacult) organizado pela UNESCO as temáticas que giravam em torno da cultura, e especificamente sobre políticas culturais se tornam cada vez mais imperativas na agenda de um país que possuía um desenho de política pública consistente e que buscava o desenvolvimento de sua nação. Nas décadas seguintes, sobretudo na de 1990, observamos um notável movimento de organização e sistematização do pensar e articular política cultural, no contexto da América Latina por exemplo, países como Bolívia, Equador, Paraguai, Argentina, Brasil, Chile y México, começam a articular ministérios para gerirem a pasta de cultura. Diante a criação de toda essa institucionalidade da cultura em cada país, e o compromisso da OEI com a cultura, o organismo passou a desenvolver foros, atividades e projetos que fossem de encontro com as necessidades partilhadas pelos Estados-membros.

A cooperação ibero-americana no campo da cultura está organizada em um conjunto de diversos programas, que na sua grande parte estão baixo a chancela “*iber*”. Dentro do bojo de atividades desenvolvidas por esse organismo destacamos as iniciativas que tem como objeto central de políticas culturais e fomento eixos elementares a toda agenda cultural. Em suma, são pilares de sua política para a cultura ações voltadas ao *patrimônio* e às distintas vertentes das *artes* – tais como as cênicas, visuais, música, etc. – que tem, no âmbito de cooperação cultural, programas estabelecidos e em funcionamento. Dentre eles Villarino e Zanabria (2015) apontam que são quatro programas *iber* que possuem destaque, o programa *Ibermuseum*, programa *Ibermúsicas*, programa *Ibermedia* e programa *Iberescena*, o qual dedicamos nossa análise.

4. Fomento as Artes Cênicas: *Iberescena*

O programa denominado *Iberescena* (Programa Ibero-americano de Cooperação para as artes cênicas) surge como uma nova ferramenta de fomento ao setor das artes cênicas e performáticas. Tal programa faz parte de um conjunto de ações de cooperação ibero-americana desenvolvidas pela SEGIB, voltadas ao campo cultural. Sua criação foi inspirada em outra iniciativa “*iber*”, o programa *ibermedia* que se caracteriza como uma iniciativa de incentivo à coprodução de filmes de ficção e documentários. Neste contexto, cria-se em 2006 o Fundo de ajuda para as Artes Cênicas Ibero-americanas, tendo como base as decisões adotadas pela Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e Governo, celebrada em Montevideu (Uruguai), que regulamentavam a execução de um programa de fomento, intercâmbio e integração das

atividades das Artes Cênicas ibero-americanas. Nesse primeiro momento se estabelece a criação de um fundo comum, integrado pelas cotas dos países integrantes aderentes a iniciativa, a fim de viabilizar o projeto Iberescena que se estava desenhando. Inicialmente foram oito países que integraram o programa: Argentina, Colômbia, Chile, Equador, Espanha, México, República Dominicana e Venezuela, cada qual foi representado por uma autoridade a fim de conceber e construir o *Regulamento de Funcionamento do Programa Iberescena* (2006), documento que nortearia o escopo das chamadas de editais de fomento, que se iniciariam no ano de 2007. Segundo esse documento o Iberescena será descrito como um projeto multilateral de cooperação técnica e financeira para fomentar o desenvolvimento das Artes Cênicas, especificamente nos campos do teatro e da dança contemporânea da região ibero-americana. De acordo com o *Portal Iberescena*, se busca com a iniciativa:

1. Promover montagens cênicas com linguagens inovadoras e novas expressões que dialoguem com a cena contemporânea;
2. Fomentar a distribuição, circulação e promoção de espetáculos ibero-americanos;
3. Incentivar as coproduções de espetáculos entre produtores públicos e/ou privados da cena ibero-americana e promover a sua presença no espaço cênico internacional;
4. Promover a criação de montagens cênicas de obras de autores ibero-americanos;
5. Apoiar os espaços cênicos e os festivais Ibero-americanos, priorizando em sua programação produções regionais;
6. Favorecer o aperfeiçoamento profissional no setor das artes cênicas;
7. Promover a colaboração e sinergia com outros programas e instâncias relacionadas às artes cênicas;
8. Promover a criação de projetos que incluam as temáticas sobre gênero, povos originários e afrodescendentes e/ou que favoreçam a coesão e inclusão social.

No ano de 2007, o Iberescena, através de suas chamadas, pretendia promover aos artistas e produtores dos Estados-membros auxílio financeiro, além de fomentar um espaço de integração para as Artes Cênicas. Atualmente a iniciativa está composta por quatorze países que o financiam, sendo eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Costa Rica, Equador, El Salvador, Espanha, México, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai, além da Secretaria-Geral Ibero-americana (SEGIB).

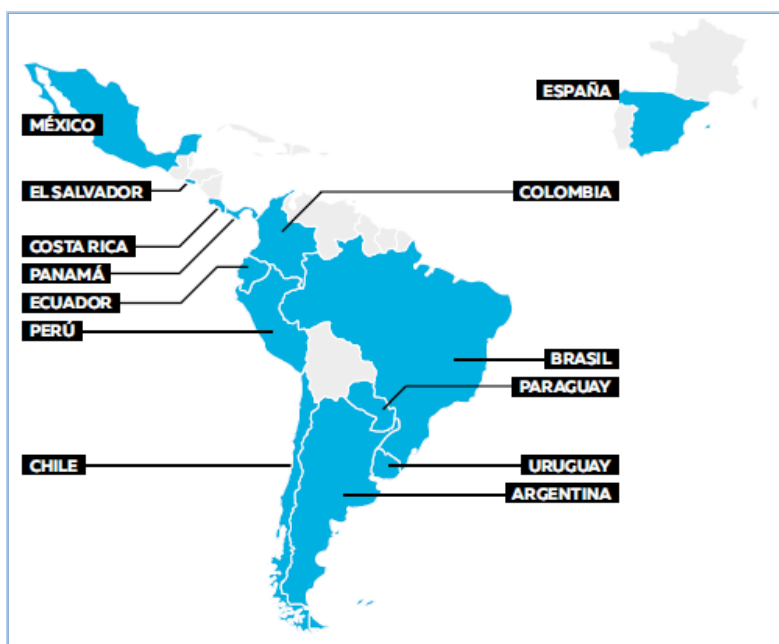


FIGURA 2 – Países integrantes do programa Iberescena
Fonte: (PACHECO, 2017)

Sua direção fica a cargo do Comitê Intergovernamental Iberescena, (CII) no qual cada Estado-membro designa uma autoridade da área das Artes Cênicas como seu representante, tais representações são denominadas de *Ponto Focal*. Desta forma, fica a cargo deste Comitê definir a política e as modalidades de apoio, sempre em conformidade com as regras enunciadas no *Regulamento de Funcionamento do Programa Iberescena (2006)*, além de

1. Definir as funções da Unidade Técnica do IBERESCENA e designar a seu secretário;
2. Aprovar os relatórios e indicadores do ano anterior, bem como o orçamento do próximo exercício fiscal;
3. Aprovar e definir o Plano Operativo Anual;
4. Ordenar as auditorias correspondentes;
5. Avaliar e dar seguimento ao desenvolvimento do programa, podendo definir sua renovação a cada três anos;
6. Definir anualmente as convocatórias do programa, os Projetos Especiais e os Projetos de Sinergia;
7. Aprovar o montante dos aportes mínimos e a distribuição dos recursos do fundo, para cada uma das convocatórias, bem como para os Projetos Especiais e os Projetos de Sinergia;
8. Estabelecer todas aquelas ações que estime pertinentes para o logro dos objetivos do programa;
9. As restantes funções estabelecidas no ponto 8.1 do Manual Operativo da Cooperação Ibero-americana aprovado na XX Cúpula Ibero-americana de Mar de Plata (2010). (URUGUAI, 2006)

O marco regulatório de funcionamento do programa define ainda que deve ocorrer ao menos uma reunião ordinária do Comitê, assim como todas aquelas que se considerem extraordinárias, a fim de decidir quais projetos serão apoiados e a quantia que fomentará os mesmos, garantindo, desta forma, a organicidade e a manutenção da característica fundamental do programa que é a concepção transnacional, que o Conselho adota no processo de escolha dos projetos. Dentro desta estrutura, a Unidade Técnica do Iberescena (UTI) assume a responsabilidade de dar cumprimento as convocatórias de ajuda e garantir que os projetos aprovados cumpram com os requisitos dispostos nos editais das chamadas, em resumo cabe a UTI o papel de executora e mantedora do funcionamento do programa.

No que concerne a sua operação, atualmente as linhas de ajuda se estruturam em três concepções básicas: 1. Ajudas a Festivais e Espaços Cênicos para a programação de espetáculos; 2. Ajudas à Coprodução de espetáculos ibero-americanos de Artes Cênicas e 3. Ajudas a Centros ibero-americanos de criação Cênica em residência. Tais linhas de ajuda são oferecidas através de editais específicos, nos quais são expostas as diretrizes e dinâmica de participação, bem, como os critérios de seleção. É válido sinalar que a forma como o programa é inserido e aportado em cada país é variável, devido as particularidades e realidades de cada país-membro. Por exemplo, no Brasil o programa tem como objetivo complementar as políticas de fomento nacional e local, a fim de facilitar e/ou gerar o intercâmbio de artistas e produtores, possibilitando uma troca e experimentação para além dos limites territoriais. Outro ponto que merece destaque é que até o ano de 2013 o programa contava com uma quarta linha de ajuda denominada de *Programas de formação* orientados a gestores e produtores de artes cênicas ibero-americanos, presente na tabela a seguir.

Tabela 1. Linhas de ação do programa Iberescena até 2013

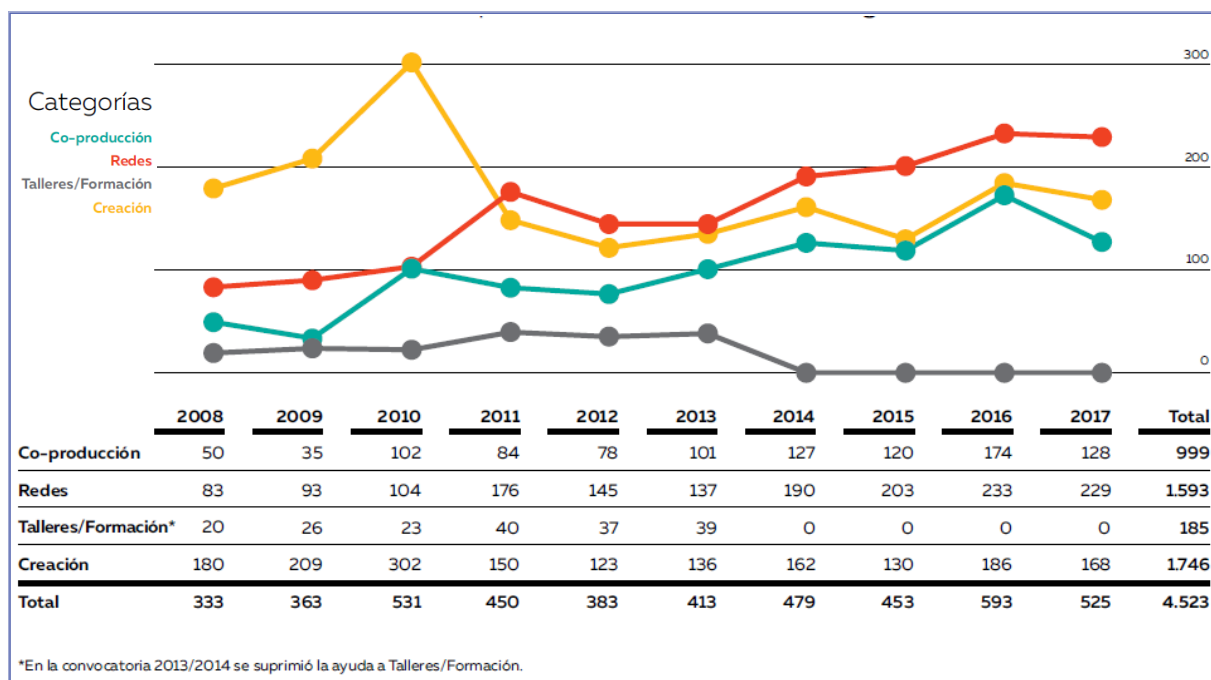
<i>Concepção</i>	<i>Linhas de ajuda</i>
CIRCULAÇÃO	Ajudas a festivais e espaços cênicos para a programação de espetáculos
AUTORIA	Ajudas a Centros Ibero-americanos de criação cênica em residência
COPRODUÇÃO	Ajudas a coprodução de espetáculos ibero-americanos de artes cênicas.
FORMAÇÃO	Ajudas ao desenvolvimento de montagens autorais no contexto cênico da Ibero-América

Fonte: Elaboração do autor, baseado nas informações do Portal IBERESCENA

Em 2011 se cria uma nova linha de fomento denominada *Projetos Especias*, que nada mais são projetos que não se aplicam nas demais linhas de ajuda. Esses projetos devem ter como objetivo fortalecer o crescimento de iniciativas regionais existentes ou resolver situações, problemas ou lacunas detectadas. Para tanto, a metodologia de seleção é baseada em análises que mostrem a necessidade ou importância desses projetos, bem como sua contribuição para os processos de integração no espaço cênico ibero-americano. Eles devem justificar seu caráter inovador e/ou sua relevância social, cultural e artística. No caso de projetos regionais, isto é, aqueles que reúnem vários países da região, devem igualmente justificar sua conexão com o resto da América Latina. (PACHECO, 2017, p.13-14). Cada projeto deve contar com uma organização pública ou privada, que manifesta por escrito seu compromisso de administrar os fundos outorgados, assim como ser a contraparte executora do projeto. O financiamento dessa linha de ajuda é estabelecido nas reuniões anuais do Comité Intergovernamental e correspondem a uma porcentagem do montante global que tem sido contribuído anualmente pelos países participantes. De acordo com Pacheco (2017) o montante a que um Projeto Especial pode aspirar é determinado pelo Comité Intergovernamental.

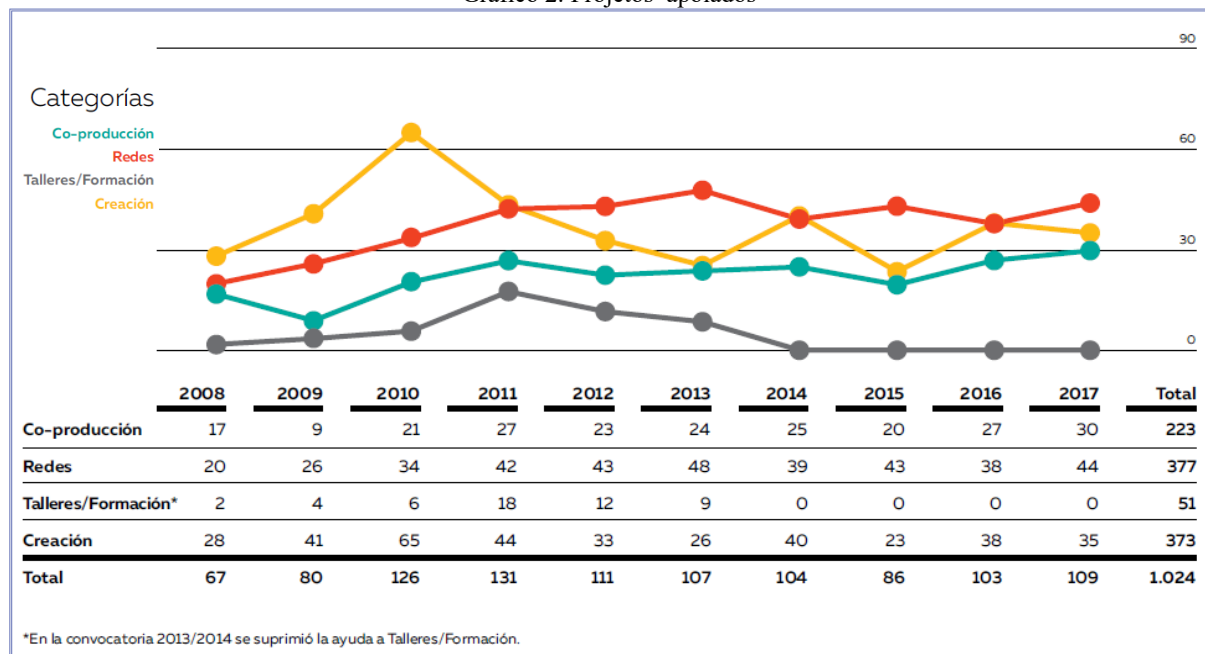
O impacto do Iberescena em cifras tem crescido de forma exitosa, o projeto movimentou, de acordo com o último relatório, cerca € 10.377.350 (PACHECO, 2017). Até o ano de 2017 foram recebidos 4.523 projetos, sendo que foram aprovados cerca de 1.024 projetos em dez anos de existência, leia-se 10 chamadas públicas, como podemos observar nos gráficos que seguem.

Gráfico 1. Projetos recebidos



Fonte: (PACHECO, 2017)

Gráfico 2. Projetos apoiados

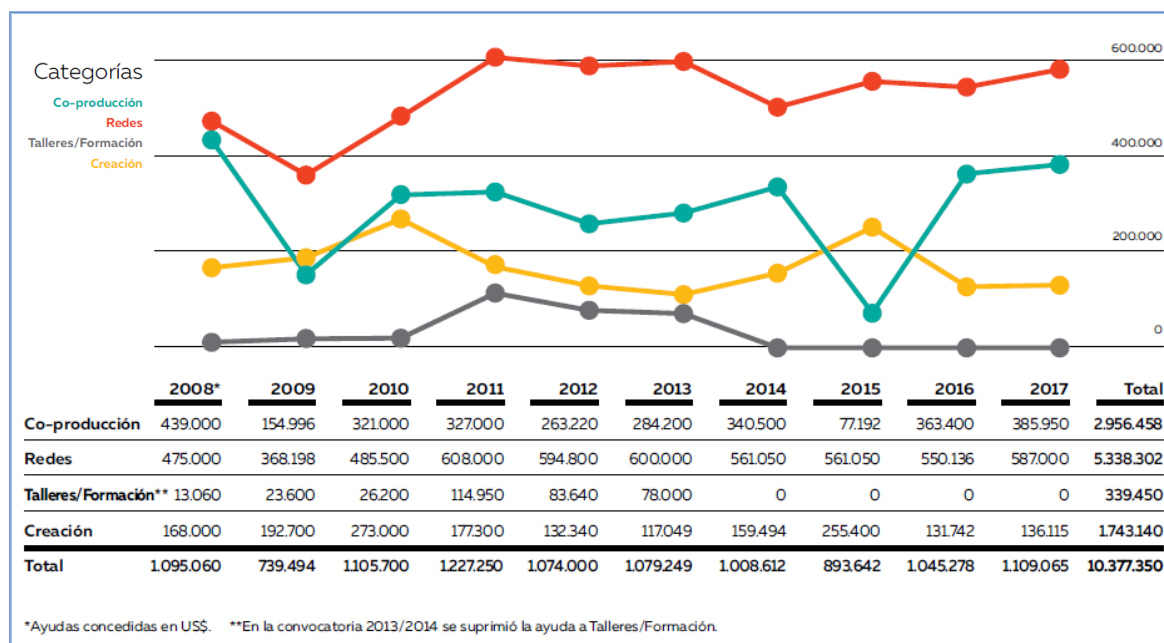


Fonte: (PACHECO, 2017)

Neste contexto, de exposição de dados e “números” entendemos que a produção e discussão, não só desses indicadores que retratam o programa, mas de todos aqueles concernentes ao campo da cultura se fazem imperativos. É a partir deles que podemos empoderar a cultura enquanto política pública e setor que deve receber investimento. Além

disso, os indicativos concretizam o discurso dos trabalhadores e fazedores da arte e da cultura de que o campo é um potencial vetor econômico. Voltando para o nosso objeto, ao observarmos os dados publicados pelo Portal Iberescena e pelos órgãos gestores em forma de informes e documentos podemos traçar um notável desenvolvimento no que se refere ao número de aportes econômicos injetados no fundo do Iberescena, fato que tem reflexo direto no número de projetos aprovados e no valor apoiado.

Gráfico 3. Indicadores de aportes fomentados



Fonte: (PACHECO, 2017)

5. Algumas provocações

Fica explícito, em nível teórico, que o programa se destaca pelo seu viés de democratização e desenvolvimento do setor das artes cênicas. No entanto, a lógica meritocrática dos editais acabam por hierarquizar e qualificar os projetos submetidos, esse é o outro lado da

moeda por usarmos parâmetros neoliberais. Neste sentido, problematizamos a pertinência dos critérios de seleção, não só desta ferramenta de fomento, mas de tantas outras. No caso do Iberescena, a lógica, ou melhor, os critérios de seleção são baseados em quesitos e habilidades que os proponentes devem possuir ou se enquadrar, tais como: trajetória profissional dos coprodutores; trajetória da entidade organizadora do festival; a relevância da programação, etc. Entendemos que esses critérios fazem cair por terra todo o ideário de incentivo às pequenas produções, pequenos produtores e artistas iniciantes. A partir dessa perspectiva surgem diversas dúvidas sobre como produtores locais, ou aqueles iniciantes, sem uma longa carreira, ou até mesmo sem formação técnica, podem acessar e se beneficiar de um programa de fomento tão relevante como o Iberescena, e tantos outros. Infelizmente a lógica capitalista e meritocrática exclui os “já excluídos”.

É válido também, ter em conta uma certa dissemelhança quanto a forma de referir-se ao programa. Em termos regulatórios o Iberescena é caracterizado como um programa de apoio à construção de um espaço cênico ibero-americano, conforme o art. I do *Regulamento de funcionamento do programa*, bem como é promovido no site da SEGIB. Contudo, o Portal Iberescena, assim como seus editais, mencionam o Iberescena como um fundo de ajudas para as artes cênicas ibero-americanas. Tal argumento aparentemente é percebido como algo de menor atenção, no entanto, esse fato implica numa divergência conceitual, dado que um programa compreende um *corpus* mais amplo de atividades, já a concepção delimitada de fundo deixa de fora possibilidades e ações de fomento que estão além da esfera econômica.

6. Considerações finais

Apesar de o programa ter algumas lacunas teóricas, e podemos dizer até mesmo operativas, tem um funcionamento fluido e orientado a resultados. Apesar de sua “juventude” é possível observar, de acordo com os indicadores, que ele ganhou certo protagonismo no cenário ibero-americano em decorrência de os países integrantes, mesmo alguns tendo uma política cultural voltada ao setor das artes cênicas, ainda se apresentam com demandas a serem supridas. Combinado a necessidade de criação de um espaço comum de trânsito cultural, promoção do conhecimento de artistas, produtores e gestores dentro do cenário ibero-americano. Em suma, sua característica multinível e cooperativa, reflete no aumento significativo de projetos submetidos ao longo de pouco mais de dez anos de existência.

Referências

- AGUIAR, Flavio Wolf de. *A América Latina não existe*. In: MARTINS, Maria Helena (Org.) Fronteiras Culturais - Brasil, Uruguai, Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. p. 65- 69.
- BAYARDO, Rubens. *¿Cultura y desarrollo: Nuevos rumbos y más de lo mismo?* In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.) Teorias e políticas da cultura. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 67-94.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: _____. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense. 1994 p. 165-196.
- BURITY, Joanildo. *Cultura e desenvolvimento*. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares. Bahia: EDUFBA, 2007. p.51-65.
- CALABRE, L. *Política cultural no Brasil: um histórico*. In:_____(Org.). Políticas culturais: diálogo indispensável. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 09-20. (Coleção aconteceu na Casa de Rui Barbosa, v 1)
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- FERNANDES, Antonio. A mudança cultural na sociedade moderna. *Revista de Comunicação e Linguagem*, n. 6, 1988.
- FÉRRIZ, Ramón González & PONSÀ, Francesc Montserrat. *Cooperación Cultural al desarrollo: herramientas para la reflexión*. Barcelona: Líniazero Edicions/Fundació Casa Amèrica Catalunya, 2007.
- FLORES, Alicia Pérez; MIGUEZ, Paulo César. A cooperação cultural na perspectiva da UNESCO: trajetória e expectativas. *Políticas Culturais em Revista*. v. 1, n. 8, p. 106-120, 2015. Disponível em: <www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HERMET, Guy. *Cultura e desenvolvimento*. Trad. Vera Lúcia de Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PACHECO, Carlos (org.) *Iberescena 10 años: fondo de ayudas para las Artes Escénicas Iberoamericanas 2007-2017*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Inteatro, 2017.

RAMOS, Rúbia de Araújo. *Sujeito na perspectiva de Alain Touraine*. 151 p. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade de Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.

SEGIB. *Evaluación: Programa Ibero-americano de Cooperación*. Santiago: Gestión y Contenido S.A., 2012.

VILLARINO, Julio; ZANABRIA, Juan Manuel. La cooperación cultural iberoamericana. *Políticas Culturais em Revista*, v. 2, n. 8, p. 243-259, 2015. Disponível em: <www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>

YUDÍCE, George. *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Trad. Gabriela Ventureira. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

Documentos

URUGUAI. 4 de novembro de 2006. Declaración de Montevideo. XV Cumbre de Jefes de Estado. Disponível em: <<http://www.iberescena.org/institucional/declaracion-montevideo>> Acesso em: 02 agosto 2017.

URUGUAI. 2006. Regulamento de Funcionamiento del Programa IBERESCENA. Disponível em: <<http://www.iberescena.org/institucional/normativa-organica>> Acesso em: 02 agosto 2017

PARIS. 4 de novembro de 1966. Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional. UNESCO. Disponível em: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

Sítios

Portal IBERESCENA. Disponível em: <<http://www.iberescena.org>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Portal da Secretaría General Iberoamericana. Disponível em: <<https://www.segib.org/pt-br/>> Acesso em: 20 maio 2018

Portal da Organização das Nações Unidas. A história da organização. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/historia>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Portal da UNESCO. The Organization's history. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Memória Coletiva e Objetos Biográficos: estudo dos oratórios em Minas Gerais/Brasil do período colonial³⁹⁰

Memória coletiva y objetos biográficos: estudo dos oratórios em Minas Gerais/Brasil del período colonial

Collective Memory and Biographical Objects: study of oratories in Minas Gerais / Brazil from the colonial period

Ana Célia Carneiro Oliveira³⁹¹

Nadja Maria Mourão³⁹²

Resumo

O cotidiano da sociedade emerge das tradições de um povo e do seu convívio com o entorno. Alguns objetos recebem uma carga emotiva da vida humana e podem se transformar em objetos biográficos - que representam a cultura de uma sociedade. A memória coletiva é o conjunto de fatos escolhidos por um grupo social, com significados que constituem sua identidade, seus hábitos, sua cultura e tradições. Este trabalho apresenta o estudo dos oratórios, objetos biográficos oriundos da cultura portuguesa, identificados pela memória coletiva, de comunidades do Estado de Minas Gerais, desde o período colonial. A metodologia se realiza pela pesquisa bibliográfica de contextos temáticos e históricos. Em definição, oratório é um nicho ou armário, como uma capela doméstica. Essa pequena capela surgiu na Idade Média, como local para orações e reflexões, para o rei dedicado às práticas religiosas. Os oratórios são objetos que se estabeleceram na cultura mineira, sendo encontrados desde os grandes casarões até em senzalas, desde os tempos do Brasil Colônia. Há registros destes altares nas famílias devotas, que tem o desejo de guardar as relíquias e os objetos de piedade, em atitudes de intimidade com o mundo do sagrado. Os oratórios eram passados de mãe para filha, que guardavam os objetos de devoção em seus quartos e, quando se casavam, eles eram conduzidos para a nova família. Alguns oratórios são bem rebuscados, com entalhes, pinturas e diversos ornamentos. Outros oratórios são simples, como se fossem apenas pequenos armários. Os diversos materiais, tamanhos e estilos mostram hábitos e tradições. Além da influência da cultura portuguesa e seus artistas, são encontrados registros de entalhes de artistas espanhóis e franceses, que ajudaram a manter a herança da religiosidade nas famílias brasileiras. Contudo, esses objetos se constituem na diversidade da cultura mineira, oriundas da memória coletiva de seu povo.

Palavras chave: Memória coletiva; objetos bibliográficos; oratório; período colonial; Minas Gerais.

³⁹⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁹¹ Mestra em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; anaceliadesign@gmail.com

³⁹² Mestra e Doutoranda em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; nadjamourao@gmail.com

Resumen

El cotidiano de la sociedad emerge de las tradiciones de un pueblo y de su convivencia con el entorno. Algunos objetos reciben una carga emotiva de la vida humana y pueden transformarse en objetos biográficos - que representan la cultura de una sociedad. La memoria colectiva es el conjunto de hechos elegidos por un grupo social, con significados que constituyen su identidad, sus hábitos, su cultura y tradiciones. En este trabajo se presenta el estudio de los oratorios, objetos biográficos procedentes de la cultura portuguesa, identificados por la memoria colectiva del Estado de Minas Gerais comunidades de la época colonial. La metodología se realiza por la investigación bibliográfica de contextos temáticos e históricos. En definición, oratorio es un nicho o armario, como una capilla doméstica. Esta pequeña capilla surgió en la Edad Media, como lugar para oraciones y reflexiones, para el rey dedicado a las prácticas religiosas. Los oratorios son objetos que se establecieron en la cultura minera, siendo encontrados desde los grandes caserones hasta en senzalas, desde los tiempos del Brasil Colonia. Hay registros de estos altares en las familias devotas, que tienen el deseo de guardar las reliquias y los objetos de piedad, en actitudes de intimidad con el mundo de lo sagrado. Los oratorios eran pasados de madre a hija, que guardaban los objetos de devoción en sus habitaciones y, cuando se casaban, eran conducidos a la nueva familia. Algunos oratorios son bien rebuscados, con muestras, pinturas y diversos ornamentos. Otros oratorios son simples, como si fueran sólo pequeños armarios. Los diversos materiales, tamaños y estilos muestran hábitos y tradiciones. Además de la influencia de la cultura portuguesa y sus artistas se encuentran artistas de España y Francia ranuras registros, lo que ayudó a mantener el patrimonio de la religión en las familias brasileñas. Sin embargo, esos objetos se constituyen en la diversidad de la cultura minera, oriundos de la memoria colectiva de su pueblo.

Palavras chave: Memória coletiva; objetos bibliográficos; la oratoria; período colonial; Minas Gerais.

Abstract

The daily life of society emerges from the traditions of a people and from their conviviality with the environment. Some objects are emotionally charged with human life and can become biographical objects - representing the culture of a society. Collective memory is the set of facts chosen by a social group, with meanings that constitute their identity, their habits, their culture and traditions. This work presents the study of oratories, biographical objects originating from Portuguese culture, identified by the collective memory of communities in the State of Minas Gerais, from the colonial period. The methodology is carried out by the bibliographic research of thematic and historical contexts. In definition, oratory is a niche or closet, like a domestic chapel. This small chapel arose in the Middle Ages, as a place for prayers and reflections, for the king dedicated to religious practices. The oratories are objects that have settled down in the mining culture, being found from the great houses until in senzalas, since the times of the Brazil Colony. There are records of these altars in devout families, which have the desire to keep relics and objects of piety, in attitudes of intimacy with the world of the sacred. The oratories were passed from mother to daughter, who kept the objects of devotion in their rooms and, when they were married, they were taken to the new family. Some oratories are well-rounded, with carvings, paintings and various ornaments. Other oratories are simple, as if they were just small cabinets. The various materials, sizes and styles show habits and traditions. In addition to the influence of Portuguese culture and its artists, there are records of carvings of Spanish and French artists, which helped maintain the heritage of religiosity in Brazilian families. However, these objects constitute the diversity of the mining culture, originating from the collective memory of its people.

Keywords: Collective memory; bibliographic objects; oratory; colonial period; Minas Gerais.

1. Introdução

A convivência social e relações com o entorno geram os costumes, as tradições e a história de um povo. O processo de valorização do território se realiza no campo de dois circuitos: um – social, e o outro - natural, conforme Santos (2007). Considera-se o circuito social quando o território é analisado a partir do momento em que é pensado juntamente com os atores que o utilizam. Já o circuito natural se estabelece a partir das características físicas geográficas. O autor esclarece que o ser humano necessita de ambas as relações para garantir sua existência.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 22).

Segundo Le Betron (2009) o homem está afetivamente presente no mundo, tanto nas relações com os outros, quanto com os objetos que o circundam. O produto se torna afetivo a partir do momento que ele adquire importância para o usuário, ao ponto dele desenvolver relações afetivas com o objeto, independentemente da sua natureza, ou seja, a afetividade trata de relações.

Para o ser humano, são os padrões mentais que geram as sensações, efeitos emocionais que se refletem nas relações como os objetos. “O cérebro humano mapeia qualquer objeto que esteja fora dele, qualquer ação que ocorra fora dele e todas as relações que os objetos e as ações assumem no tempo e no espaço, corpo, cérebro e mente” (DAMÁSIO, 2011, p.88). Dessa forma, o corpo humano é a fronteira entre os sinais do ambiente e a percepção do cérebro, que mapeia e transforma em sinais essas relações.

Alguns objetos recebem uma carga emotiva da vida humana e podem se transformar em objetos biográficos, elementos transcendentais da cultura de uma sociedade. É possível observar a transformação oriunda da apropriação individual de um objeto, pela análise de seu uso, como: uma xícara, um par de sapatos, um violão ou um anel, entre tantos outros. Estes passam a ser denominados objetos biográficos por carregarem significados que recordam pessoas ou momentos, contextualizando a história de vida de cada indivíduo, conforme Bosi (1979).

Compreende-se que os envoltórios afetivos se referem a conhecimentos subjetivos, que revelam a forma como cada ser humano “(...) é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 2000, p. 128). Portanto, pondera-se que a afetividade é a capacidade que os indivíduos têm de serem positivos ou

negativamente envolvidos, com maior ou menor intensidade, por um dado artefato ou lugar, de forma que cada um deles situa um tipo de afinidade afetiva com esse artefato ou lugar e lhe atribui um sentido único.

Este trabalho apresenta um breve estudo de oratórios, objetos biográficos oriundos da cultura portuguesa, identificados pela memória coletiva, de comunidades pertencentes ao Estado de Minas Gerais, desde o período colonial.

A metodologia se realiza pela pesquisa bibliográfica de contextos temáticos e históricos. Buscam-se bases conceituais para as temáticas de Memória Coletiva, Objetos Bibliográficos e Oratórios Mineiros, de forma a atender os procedimentos da pesquisa. “Como limitação do método proposto pode ser levantada a necessidade de o pesquisador ter conhecimento prévio sobre o tema de pesquisa. Durante todo o processo é necessária a intervenção do autor para identificação das palavras-chave e realização das filtragens” (TREINTA *et al.*, 2012, p. 4). Dessa forma, são pesquisadas as denominações e o contexto no território em que se relacionam.

2. Memória Coletiva e Objetos Bibliográficos

A memória coletiva, de acordo com os pensadores Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo, é o conjunto de fatos escolhidos por um grupo social, com significados que constituem sua identidade, seus hábitos, cultura e tradições (Rios, 2014).

Para Rios (2014); Halbwach (2013), a memória coletiva é construída pelo convívio social entre as pessoas, considerando que a lembrança necessita de uma comunidade afetiva. Para tomar consistência, pode-se considerar que as lembranças de outros indivíduos que compõem o mesmo grupo no qual estamos inseridos, podem compor a percepção individual dos acontecimentos.

Pollak e Halbwachs esclarecem que a memória se faz na construção do passado em tempos atuais. A memória coletiva é variável, e também múltipla, pois cada grupo cultiva um conjunto particular de recordações, de acordo com Rios (2014). O autor ainda contempla os estudos de Beatriz Sarlo pela subjetividade da memória coletiva, pois é mais fácil lembrar um contexto do que a ação “o que lembrar”. Para Sarlo, o indivíduo constrói a memória pelas diversas influências recebidas do meio externo.

Os objetos bibliográficos, conforme García (2009) constitui-se por obras, textos, traduções e edições. Mas, também são os objetos que carregam contextos históricos coletivos ou individuais, significativos entre gerações.

Há uma distinção entre os objetos biográficos e protocolares. Os protocolares seriam aqueles que fazem parte da vida das pessoas sem causar impacto, podem ser obsoletos. “Em relação aos biográficos, são todos aqueles que deixam marcas, tanto no âmbito pessoal como no social”. Neste caso, surge a questão de preservação de tais objetos que pertenceram a pessoas já desaparecidas (SILVA, 2016, P.127).

Na relação com a pesquisa verifica-se que os oratórios são exemplos de objetos bibliográficos pela representatividade na vida das pessoas, de acordo com Russo (2010):

E assim, se contempla uma conformação especial na convocação de imagens, com destaque aos santos patronos e aos símbolos religiosos mais populares, representando relatos históricos ou de tradições religiosas associadas aos santos, como a constituição de cenas da vida de Cristo, da Virgem Maria e dos Santos do hagiológico cristão que exemplificam, entre outros, a caridade, a piedade, o sacrifício, a fé inabalável e a missão evangelizadora (RUSSO, 2010, p. 259).

Contudo, entre uns e outros, citamos os oratórios Algibeira ou de Viagem Miniatura, que são aqueles pequeninos oratórios que podem ser carregados nos bolsos, junto ao corpo do fiel. Como um sinal de proteção cotidiana pedido ao santo de devoção, dentro de pequenos invólucros. Estes, provavelmente se tornaram objetos de memória, contemplados quase que exclusivamente pelos usuários. Dessa forma, conforme Kubler (1977) deve-se observar os objetos além dos traços artísticos, mas também pelos aspectos simbólicos.

3. Os Oratórios de Minas Gerais

Oratório é um nicho ou armário, como uma capela doméstica. Essa pequena capela surgiu na Idade Média, como local para orações e reflexões, para o rei dedicado às práticas religiosas, conforme Russo (2011).

Nesse sentido, [...] “qualquer pessoa pode ter em casa um oratório, destinando para ele um local apropriado; resguardando em seu interior: quadros, estátuas, altar, etc., para meditar,

rezar, fazer novena etc.”, sozinho ou com a família (RUSSO, 2011, p.1) apud (FERREIRA, 1916, p.9).

A expedição de Cabral, em 1500, transportou o primeiro oratório para o Brasil, com uma imagem de Nossa Senhora da Esperança, iniciando uma tradição religiosa neste país. Em Minas Gerais, há registros de oratórios desde os casarões do período colonial até os dias atuais, conforme Gutierrez (2014).

Em 1998 foi inaugurado o Museu do Oratório em Ouro Preto, Minas Gerais, com 162 oratórios e cerca de 300 imagens de santos, doados por Ângela Gutierrez ao IPHAN. Conforme site do Museu, os oratórios que compõem o acervo possuem, na grande maioria, à tradição barroca da criação religiosa, pelo fato de o período artístico corresponder à época de maior produção de arte e artesanato com finalidade religiosa no Brasil.

Gutierrez (2014) descrever que os oratórios eram passados de mãe para filha, que guardavam os objetos de devoção em seus quartos e, quando se casavam, eles eram conduzidos para a nova família. Colocados em altares nas residências de famílias devotas, que guardavam as relíquias e os objetos de piedade, em atitudes de intimidade com o mundo do sagrado.

Estes objetos de fé, com o sabor mágico e místico por diversas mãos, se difundiram no Brasil pelo processo de transportação cultural, inseridos pelo imaginário estético popular, oriundos de fontes portuguesas, desde o período colonial. Em Minas Gerais, a fé significava uma relação natural e imediata do cotidiano devocional com os santos, com a virgem Maria, e a santíssima Trindade. Os motivos do barroco mineiro se mantiveram ao longo dos anos e permanecem sob os trabalhos dos artesãos, conforme Ávila e Trindade (2014).

Alguns oratórios são bem rebuscados, com entalhes, pinturas e diversos ornamentos; outros são simples, como pequenos armários. É possível classificar os oratórios pelas funções e estilos: Os Oratórios de Viagem são chamados de Bala, pela forma semelhante ao projétil. Surgiram no noroeste brasileiro e no norte de Minas Gerais, transportados por tropeiros e mascates. Os Domiciliares eram encontrados em diversos ambientes da residência, refletindo o estilo de vida e as devoções da família. Para cada santo, uma devoção: Santo Antonio, para pedir o casamento das filhas; Santa Barbara, proteção dos que trabalhavam em minas; Santa Rita, para as causas impossíveis, e outros. Já os Oratórios Eruditos ou de Salão e de Sacristia ostentam formas refinadas e elegantes, destinados a espaços nobres sejam residenciais ou públicos (Gutierrez (2014).

A autora também relata a existência dos Afro-brasileiros com materiais diferenciados da madeira recortada e entalada ao ferro. Estão ligados, muitas vezes, aos rituais de cultos africanos ocultamente praticados na era colonial e imperial. Outras peças eram revestidas de *Chinoiserie* (estilo chinês) como ecos da influência oriental na cultura lusitana. Constatam-se também os Ermidas, que são grandes oratórios inseridos na arquitetura em locais de afluência pública. E, não menos importante, os Oratórios de Lapinha, típicos do final do século XVIII, populares em Minas Gerais, confeccionados com calcita, um mineral encontrado nas lapas de Minas Gerais. Alguns dos tipos citados estão representados na figura 1: Oratório de Bala (Icó, Ceará, séc. VIII), Oratório de Salão (Minas Gerais, séc. XVIII) e Oratório Lapinha (Minas Gerais, séc. XVIII).



Figura 1: Oratório Bala, Oratório de Salão e Oratório Lapinha (da direita para esquerda).

Fonte: Catálogo do Museu do Oratório, 2014.

Os diversos materiais, tamanhos e estilos mostram hábitos e tradições. Além da influência da cultura portuguesa e seus artistas, são encontrados registros de entalhes de artistas espanhóis e franceses, que ajudaram a manter a herança da religiosidade nas famílias brasileiras, conforme Russo (2010).

4. Influências da religiosidade em artesãos de Minas Gerais

As referências que o indivíduo adquire e que, por experiências vivenciadas, defini sua identificação com o mundo que o cerca. Como também, interfere nas ações no espaço onde está inserido, onde há influência do meio social, com as trocas e relações no contexto.

Entre os trabalhos desenvolvidos por artesãs, que conciliam o serviço doméstico com as práticas artesanais, estão os oratórios e Santo Antonio de buriti. O Santo Antonio de Buriti é um produto desenvolvido na comunidade de Serra das Araras, no Município de Chapada Gaúcha. A Associação dos Artesãos e Bordadeiras de Serra da Araras aperfeiçoa as técnicas de utilização dos “talos” ou braços de buritis, material amplamente utilizado na região. A Comunidade de Serra das Araras é uma das mais antigas na região, desde os tempos dos cangaceiros. Nas festas do santo padroeiro, Santo Antonio, a população aumenta significativamente, nos três dias do festejo religioso, conforme Mourão (2011).

O Santo Antonio confeccionado de braço de buriti é muito frágil. Maria Rocicley, membro da associação, mostra na figura 2, como o santo pode ser comercializado em diversos tamanhos. Para o santo maior, há um modelo de oratório que também serve como embalagem para transporte.



Figura 2 – Oratório confeccionado de buriti da Associação de Serra das Araras/MG.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2016.

Ainda sobre o trabalho do artesão religioso, Sennett (2012) amplia a reflexão acerca da cultura material para além do entendimento de que a construção das peças artesanais reflete,

tão somente, as normas sociais, interesses econômicos, convicções religiosas e são capazes de contar e explicar a própria história da humanidade.

Assim, através da cultura material é possível aprender sobre a experiência humana em seu processo de habilidade artesanal, entendido como uma habilidade em constante busca da realização. No Brasil colonial, os trabalhos manuais estiveram conexos ao fazer feminino onde “obtinham exclusividade quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras, criadas, cozinheiras ou lavadeiras, acabando por reproduzir os papéis que lhes eram dados tradicionalmente” (LAGES, 2007, p. 17).

Na figura 3, observam-se oratórios em materiais diversos, do artesanato popular, como também, os trabalhos de artesões do Centro Cape (Instituto Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedor), símbolos representativos da religiosidade e das relações afetivas dos artesãos com os santos confeccionados.



Figura 3: Oratórios em materiais diversos e os trabalhos de artesãos do Centro Cape.

Fonte: Acervo da pesquisa e Centro Cape, 2018.

Como atividade social e econômica, o artesanato traz um modelo diferenciado de competitividade, pois o diferencial de cada trabalho, principalmente o artesanato religioso, está

nos traços culturais singulares de cada região, além da melhoria qualitativa de seus produtos. Para o artesão é também uma atividade de prazer e de desenvolvimento pessoal.

5. Análise dos resultados

Analisa-se a existência dos oratórios inseridos na formação da cultura brasileira a partir da colonização portuguesa. E a efervescência sociocultural estimulou a produção intensa dos mais variados tipos de oratórios, diferentes de outras culturas onde os santos também recebiam seus oratórios para atos devocionais.

A cultura de uma sociedade é formada pela produção de bens e valores, que através das coordenadas de tempo e espaço caracterizam as identidades de seus membros, construindo memórias afetivas. Dos exemplos mais simples aos eruditos, os oratórios passaram a ocupar espaços privilegiados, nas casas nos ambientes públicos, nas igrejas e até mesmo nas malas do povo mineiro.

Os oratórios, como objetos bibliográficos assumiram os espaços em museus e principalmente, na concepção do Museu do Oratório em Minas Gerais, possibilitando as mais variadas formas de investigações. Estes objetos da memória coletiva contam relatos de hábitos e costumes e as tradições no território brasileiro, em especial no território mineiro. Uma vez que, somente pela colação de inúmeros objetos foi possível conceber o museu.

6. Considerações Finais

Contudo, esses objetos se constituem na diversidade da cultura mineira, oriundas da memória coletiva de seu povo. Eles permanecem como representantes de uma forma de humanização do divino, assegurando a convivência íntima do devoto com suas entidades tutelares.

A valorização dos saberes culturais, somados às memórias, geram experiências e emoções aplicáveis para a vida prática das novas gerações. A simples lembrança de um artefato ou lugar casual ou familiar é suficiente para fazer com que ele se eternize no coração do seu possuidor, como observado na conservação dos oratórios em residências. A relação afetiva construída ao longo do tempo entre as pessoas e artefatos é um fator aplicável na lembrança de pessoas com vínculo ao grupo social, construindo laços fortes de identidade.

Acredita-se que os oratórios, estabelecidos na história e como patrimônio cultural, pela diversidade de formas e materiais, se apresenta como produto consolidado no turismo de cidades religiosas. Os oratórios poderão gerar novas fronteiras, além do contexto religioso, que transcende os limites e apontam novas relações para a memória do povo.

Referências

- AVILA, C; TRINDADE, S. C. A geografia do Sagrado na Minas Colonial. In: GUTIERREZ, A. (org.). *Catálogo Oratório Relíquias do Barroco Brasileiro*. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2014.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GARCÍA, A. A. R. Los objetos bibliográficos confirmados en la integración compleja de la descripción y acceso a recursos. *Revista Investigación Bibliotecológica*, vol.23, nº. 48, México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 2009.
- GUTIERREZ, A (Org.). *Catálogo Oratório Relíquias do Barroco Brasileiro*. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- INSTITUTO CENTRO CAPE. Disponível em: <<http://www.centrocape.org.br>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- KUBLER, G. *A forma do tempo: Observações sobre a História dos Objetos*. Lisboa: Vega, 2ª. Edição, 1977.
- LAGES, Sônia Regina Corrêa. *Mulheres na encruzilhada: encontros e desencontros no discurso de mulheres possuídas pela entidade da Pomba-Gira Cigana na Umbanda*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- LE BETRON, D. *As paixões ordinárias*. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- MOURÃO, Nadja Maria. *Sustentabilidade na produção artesanal com resíduos vegetais: uma iniciativa prática de design sistêmico no cerrado mineiro*. (Dissertação) Mestrado em Design. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2011.

MUSEU DO ORATÓRIO. Disponível em: <<http://museudooratorio.org.br/>>. Acesso em: 19 jul.2018.

PINO, Angel. *A Afetividade e vida de relação*. Campinas: UNICAMP, 2000.

RIOS, F. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. In: *Revista Intratextos*, 2013, vol 5, no1, p. 1-22. DOI: <<http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RUSSO, S. M. T. *Espaço doméstico, devoção e arte: a construção histórica do acervo de oratórios brasileiro, séculos XVIII e XIX*. Tese (Doutorado). São Paulo: FAUUSP, 2010.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: EdUSP, 2007.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SILVA, Giovani José da. *Objetos biográficos de memória: reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de prática de ensino de história*. Revista Textos FCC, São Paulo, v. 50, p. 1-148, nov. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/4319/3235>>. Acesso em 19 jul. 2018.

TREINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT'ANNAC, A. P; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Revista Produção*, São Paulo, v.24, n.3, p.508-520, jul/set, 2014.

Formação Continuada e Ensino de História: desafios em pluralidade de contextos.

Formación Continuada y Enseñanza de Historia: desafios en pluralidad de contextos.

Continuing Education and Teaching History: challenges in a plurality of contexts.

Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues³⁹³

Resumo

³⁹³ Doutora em História Social; Professora no Curso de História e Coordenadora do Metrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, na Unidade Universitária de Amambai, Amambai, Mato Grosso do Sul, Brasil; marizak@uems.br.

Ensino de história e conhecimento científico são elementos intrínsecos à produção do conhecimento escolar, o qual tem se transformado com a inserção de novas tecnologias, políticas públicas e a qualificação dos profissionais de História. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão a partir do curso de mestrado profissional em ensino de história e de cursos de formação continuada dos docentes de História da Educação Básica. Para esta análise selecionei as experiências de sala de aula dos professores/mestrandos de História que desenvolvem a docência na Educação Básica, ensinando conteúdos organizados e referendados pelo conhecimento científico produzido nas academias, mas também pelos saberes escolares mobilizados. Busco demonstrar que o conhecimento adquirido no curso de mestrado profissional em ensino de história e na formação continuada tem contribuído para inovar as metodologias de ensino e a didática da história, renovando as atividades do fazer e ensinar história, tornando-as mais dinâmicas e democráticas com vista aos desafios que se descortinam diante das demandas educacionais, sociais, políticas, e econômicas impostas por uma nova ordem mundial na organização do trabalho.

Palavras-chave: ensino de história; mestrado profissional; formação continuada; experiências de vida; pluralidade de contextos.

Resumen

Enseñanza de historia y conocimiento científico son elementos intrínsecos a la producción del conocimiento escolar, el cual se ha transformado con la inserción de nuevas tecnologías, políticas públicas y la calificación de los profesionales de la historia. En esta perspectiva, el objetivo de este artículo es presentar una reflexión a partir del curso de maestría profesional en enseñanza de historia y de cursos de formación continuada de los docentes de Historia de la Educación Básica. Para este análisis seleccioné las experiencias de aula de los profesores / maestrandos de Historia que desarrollan la docencia en la Educación Básica, enseñando contenidos organizados y referendados por el conocimiento científico producido en los gimnasios, pero también por los saberes escolares movilizados. Busco demostrar que el conocimiento adquirido en el curso de maestría profesional en enseñanza de historia y en la formación continuada ha contribuido a innovar las metodologías de enseñanza y la didáctica de la historia, renovando las actividades del hacer y enseñar historia, haciéndolas más dinámicas y democráticas con a los desafíos que se desprenden ante las demandas educativas, sociales, políticas y económicas impuestas por un nuevo orden mundial en la organización del trabajo.

Palabras clave: enseñanza de la historia; maestría profesional; formación continua; experiencias de vida; pluralidad de contextos.

Abstract

Teaching history and scientific knowledge are elements intrinsic to the production of school knowledge, which has been transformed by the insertion of new technologies, public policies and the qualification of history professionals. In this perspective, the objective of this article is to present a reflection from the professional master's degree in history teaching and continuing education courses for teachers of Basic Education History. For this analysis I selected the classroom experiences of the teachers / masters of History who develop teaching in Basic Education, teaching organized content and endorsed by the scientific knowledge produced in the academies, but also by the mobilized school knowledge. I try to demonstrate that the knowledge acquired in the professional master's degree course in history teaching and continuing education has contributed to innovate teaching methodologies and didactics of history, renewing the activities of doing and teaching history, making them more dynamic and democratic with challenges to the educational, social, political, and economic demands imposed by a new world order in the organization of work.

Keywords: history teaching; master's degree; continuing education; life experiences; plurality of contexts.

1. Introdução

As mudanças ocorridas no campo da História durante o século XX impactaram nas formas de se escrever e ensinar História. Aquela história com a função de servir de mestra da vida, ou como testemunho entre os homens e seus deuses, estava abolida para os historiadores, os quais descobriram que existem múltiplas interpretações para um mesmo “fato histórico” relacionado aos documentos disponíveis para análise. Também houve significativa mudança no ensino de história a partir dos resultados de novas pesquisas e interpretações históricas. O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores que ensinam os conteúdos de história na Educação Básica. Para esta análise selecionei as experiências de sala de aula dos professores que atuam na disciplina de história, na Educação Básica e são alunos no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Estes professores/mestrandos trabalham conteúdos que são organizados e referendados pela legislação vigente e pelo conhecimento científico, mas também pelos saberes escolares mobilizados na trajetória profissional. Também procuro demonstrar que a formação continuada e o curso de mestrado profissional em ensino de história tem contribuído para inovar as metodologias de ensino e a didática da história, renovando as atividades do fazer e ensinar história, tornando-as mais dinâmicas e democráticas com vista aos desafios que se descortinam diante das demandas educacionais, sociais, políticas, e econômicas impostas por uma nova ordem mundial na organização do trabalho. Mas foi um longo percurso até chegarmos as condições atuais no ensino de história, quer sejam elas positivas ou negativas, o fato é que as transformações no campo História, e no ensino de história tem contribuído para tornar o cidadão mais crítico, propositivo e participativo sobre as questões socioeconômicas e políticas do presente, tendo como referência, em muitos casos, o passado recente ou remoto.

Vale lembrar que em determinado momento deste processo a história serviu para legitimar as construções eurocêntricas que definiram alguns povos como subdesenvolvidos, atrasados ou sem história e outros como desenvolvidos e superiores. A recusa desta “forma de se fazer história contribuiu para inaugurar um novo tipo de história que fosse válida para todos os povos da terra, [...]: todos os homens e todas as mulheres”. (FONTANA, p.17). A História tornou visível as massas, as minorias, aqueles objetos que não faziam parte das pesquisas e narrativas históricas até início do século XX. Assim, com os novas abordagens, novos problemas e novos problemas (LE GOFF, NORA, 1974) a História vem abandonando o discurso etnocêntrico em favor de um mais pluralista e dinâmico.

Diante, portanto, das transformações no campo da ciência da história surgiram novos temas nas pesquisas e novas perspectivas para o ensino de história, transformando o “fazer” em sala de aula num exercício mais complexo do que aquele proposto pelo positivismo. Não bastava apenas enumerar os fatos históricos de uma História política dos vencedores, era preciso questionar e encontrar as respostas para compreender os acontecimentos em seus contextos temporais. Para realizar esta tarefa o professor precisou inovar as metodologias de ensino de história e o fez associando as experiências práticas com a formação científica inicial adquirida nas Universidades, nos cursos de graduação. Rompendo, portanto com

o modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, como naquele não-diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. Por outro lado, as pedagogias não-libertadoras, que radicalmente assumiam o questionamento de saberes dominantes e valorizavam os saberes populares em nome da libertação ou emancipação dos grupos dominados, levaram em alguns casos, a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, muitas vezes se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequência perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar. (MONTEIRO, p. 21),

Diante das incertezas correntes nas sociedades contemporâneas, marcadas por profundos dilemas sociais, onde a diversidade cultural se tornou o foco para a implementação de políticas públicas e programas educacionais, os professores de história que atuam na Educação Básica tem carecido de cursos de formação continuada, que reflitam e contribuam para orientar sobre quais saberes ou conteúdos privilegiar no ensino de história na Educação Básica.

As diretrizes educacionais e a escolha das novas formas de abordagem do ensino dos conteúdos, dentre eles os históricos, resultadas dessas discussões possivelmente foram sintetizadas com a promulgação da LDB em 1996 e posteriormente o lançamento dos PCNs que passaram a nortear o currículo nacional e que apesar das modificações, ainda são utilizados como referência. (VEDOVOTO, 2018, p. 30)

Estas diretrizes educacionais norteiam o trabalho do professor, mas não respondem pelos impasses e dúvidas que surgem no dia a dia das salas de aula. Cabe ao professor mediar os elementos que formam todo o processo ensino aprendizagem, desde o que propõe as diretrizes educacionais e a escola aos conteúdos e saberes mobilizados pelos professores e por alunos. E, a escola tem papel fundamental nesse processo.

Assim, importa ressaltar que a escola passou a ter um papel cada vez mais relevante dentro e para a sociedade brasileira. Dessa forma, os governos tiveram que criar novas políticas

públicas e programas para atender as demandas educacionais, que desde muitas décadas se mantinham nas pautas dos debates, sem solução, dentre outras, se destacavam: acabar com o analfabetismo, ampliar o número de vagas nas escolas e criar condições para formar cidadãos conscientes de suas potencialidades e de seu papel social nas transformações da sociedade.

Nesse fazer/ensinar o professor se tornou o agente principal para tornar a Educação o mecanismo das mudanças pretendidas, ainda que sem grandes investimentos financeiros em recursos humanos e tecnológicos. Embora se tenha ampliado as vagas nas Universidades para atender uma demanda voltada à formação de professores em licenciaturas, nos anos subsequentes aprovação da LDB, continuamos com poucos investimentos nestes cursos e nas pesquisas científicas. Há muitas décadas que a falta de boas bibliotecas, com exemplares da historiografia clássica e daquelas mais atuais, de tecnologias que facilitadores para o ensino/aprendizagem comprometem o trabalho do professor de história na Educação Básica. A carência dessa historiografia comprometia e compromete o desenvolvimento do ensino da disciplina de história. Além disso, desenvolver pesquisas, ainda que seja no ensino fundamental e médio sem ter o mínimo necessário para as leituras, tem sido uma tarefa hercúlea para os profissionais que atuam na área de História na Educação Básica.

Podemos dizer que poucas são as escolas públicas de Educação Básica que possuem computadores para atender os alunos em sala de aula, ou uma biblioteca atualizada para servir de referência aos professores de história ou a maioria acumula livros didáticos e paradidáticos desatualizados. O acesso aos livros de história e as tecnologias são essenciais para o pleno desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem escolar, mas também para a valorização do papel social dos historiadores e da história.

Ainda que os professores da Educação Básica encontrem dificuldades para ter acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, o que se observa para a década pós 1980, é uma preocupação com os conteúdos a serem ensinados na disciplina de História. Neste período e no que se seguiu, os professores passaram a se perguntar quais perspectivas e problemas deveriam ser selecionados para realizar a tarefa de tornar a história um conhecimento valorizado e importante para formar convicções e opiniões sobre os contextos das sociedades atuais? Por que ensinar e aprender História? As discussões, ao longo da década de 80 e 90 do século XX, apontavam para diferentes direções, uma vez que todos os professores passaram a ter como parâmetro a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na Lei está contido um dos princípios básicos da

Educação Nacional que é a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Adentramos o século XXI sem grandes mudanças na formação continuada de professores da Educação Básica.

Cursar um mestrado profissional em Ensino de História e participar dos cursos de formação continuada deveria ser, necessariamente aquele momento em que o professor pode dispor de seu tempo para aprofundar o conhecimento e atualizar os conteúdos da disciplina científica de história; incorporar novos conhecimentos sobre as tecnologias; aprimorar sua didática e metodologias de ensino; e também reavaliar os métodos de avaliação da aprendizagem e de desenvolvimento de competência sócio emocionais dos alunos. O mestrado e a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento do trabalho docente em sala de aula e para a construção da consciência histórica de alunos e professores.

2. Consciência histórica e ensino de história.

O Mestrado Profissional em Ensino de História teve início em 2014, com a adesão de doze (12) núcleos ao Programa ofertado em rede nacional. Em 2015 novo edital permitiu a criação de mais dezoito (18) novos Mestrados e dentre as propostas aprovadas estava a da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implementado Unidade de Amambai, único em MS até o momento. Desde o início os docentes que participam do programa tem sido motivados a diversificar as metodologias para o ensino dos conteúdos da disciplina histórica, em que atuam como professores da Educação Básica. Como parte do processo ensino/aprendizagem, enquanto aluno/mestrando e professor/mestrando, ele tem como tarefa a mediação do processo aprendizagem entre teoria, práxis e pesquisa, tanto no que diz respeito a produção do seu conhecimento histórico como do conhecimento de seus alunos na Educação Básica. Assim temos um “laboratório de práticas de ensino” disponível cotidianamente para interpretar, analisar e aprofundar os debates sobre as questões que permeiam o ensino de história na Educação Básica, em Mato Grosso do Sul e no Brasil.

Dentre as dificuldades apontadas pelos mestrandos/professores da Educação Básica sobre o ensino de história alguns se destacam pela recorrência com aparecem nas preocupações destes professores. Normalmente chegam no mestrado com os seguintes questionamentos: como explicar aos alunos por que estudar História, ou por que conhecer o passado se o mais importante é o presente? O que fazer para despertar a consciência histórica dos alunos, já que a mesma “constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com

a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo” (RUSEN,2001, p.66). Um agir que se configura para os alunos da Educação Básica como algo abstrato, sem vínculos com a vida prática, um algo inexistente. Estamos falando de um tempo que para eles se traduz sempre em presente, já que o passado é algo dado e morto, desvinculado de sua experiência de vida, portanto sem valor para a vida moderna.

Hoje, mais do que ontem, os alunos vivem sob a tutela do “presenteísmo”, ou seja, “um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (HARTOG, 2003, p. 15). Isto talvez ocorra porque na falta de um referencial histórico desde os primeiros anos escolares, o aluno não se percebe como sujeito histórico passível de ações que contribuam para transformar a realidade em que vive. Como não possui um sentido de experiência no tempo, pois ainda não domina a historicidade, que é segundo Cerri (2011) “a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie” (p.30), o aluno se deixa seduzir pelo que oferece o tempo presente, um agir sem vínculos com o passado ou o futuro e sem responsabilidades com a preservação da memória coletiva e histórica.

Então por que ensinar e aprender história? Para uma melhor compreensão restringimos o ato de ensinar como sendo a função do professor em sala de aula, e o aprender para o aluno como partícipe do processo ensino/aprendizagem. Sabemos que o ensinar e o aprender são parte de um mesmo movimento, que tem como base a consciência histórica, que é, segundo Jörn Rüsen (2010), “ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (p. 112), que por sua vez se traduz como:

a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (RÜSEN, 2010, p.112)

Nesta perspectiva observo que cabe ao professor fazer a mediação entre um saber científico da história, adquirido com a disciplina científica de história, a partir das pesquisas e análises historiográficas e aquele conhecimento aprendido no cotidiano, que Luis Fernando Cerri (2010) denominou como conhecimento das massas sobre a história. Partindo do pressuposto de que o aluno é um sujeito “vazio” o professor fica incumbido de preenche-lo com seu conhecimento científico. Nesse modelo o professor apenas impõe um saber especializado sobre um não saber. Debatido e questionado pelos professores de história e historiadores, o

modelo se tornou inapropriado para o ensino de história, uma vez que, a consciência histórica é parte de um processo que envolve as várias dimensões da vida humana, o professor deve fornecer conhecimento e saberes escolares para que o aluno possa construir sua própria interpretação das experiências do passado e assim desenvolver e aperfeiçoar sua consciência histórica, favorecendo com isso o fortalecimento da identidade coletiva do grupo de contato. Mudar o modelo tradicional de ensinar história na Educação Básica tem sido uma tarefa bastante complexa e arenosa, pois a cada nova mudança nos parâmetros que regulam o ensino, a disciplina de História vem perdendo, em especial na Educação Básica, parte da carga horária, componentes curriculares e interesse.

Assim, convém lembrar alguns pontos sobre a importância da História para a formação da identidade cuja base está na atividade mental da memória histórica que é a consciência histórica de um indivíduo, grupo ou sociedade, “que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.” (RÜSEN, 2010, p. 112). Por meio do ensino de História o professor contribui para a formação das identidades de seus alunos e da identidade coletiva do grupo. Para tanto os professores precisam estar aptos a desenvolver os conteúdos em suas aulas de maneira crítica, referendados por um conhecimento científico atualizado, caso contrário, muitos deles continuarão reforçando práticas positivista e ideológicas.

Nem todos os professores conseguem perceber que a História e, mais especificamente a consciência histórica são inerentes a vida prática dos alunos, e que esse “agir humano é, em seu cerne, histórico.” (RUSEN, 2001, p. 79). Dessa forma, a aprendizagem da história contribui para desenvolver tanto no professor quanto em seu aluno competências da memória histórica, que serve para organizar uma ordem cronológica, a qual servirá para dar coerência entre passado, presente e futuro, permitindo, segundo Rüsen (2010), que cada um organize sua própria experiência de vida no tempo.

As discussões entre os professores da Educação Básica sobre formação continuada mostram que o aperfeiçoamento e a atualização do conhecimento científico da História precisam ser realizados a partir de oportunidades em cursos de mestrado e de formação continuada, que realmente tragam os resultados mais recentes produzidos pelas pesquisas e pela historiografia, que apresentem novas sugestões e alternativas para o ensino de História para além do livro didático, que é uma ferramenta valiosa para o professor, mas bastante restritiva

no que diz respeito ao desenvolvimento das competências perceptiva, interpretativa e de orientação.

As três operações – perceptiva, interpretativa e de orientação - fornecem os elementos necessários para o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen (2010) é a partir das percepções que os homens interpretam e orientam suas experiências no tempo, fabricando e modificando suas ações, opiniões e decisões conforme as necessidades que tem o indivíduo, o grupo e a sociedade. Saber perceber o passado, interpretar e articular o passado com as experiências de vida amplia a compreensão do sentido da História e da importância do agir humano em sociedade. “É um processo em que o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato.”(CERRI, p. 29). Assim sendo, convém observar que “a consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas.”(CERRI, 2011, p.30)

Também é importante salientar a importância que vem adquirindo as tecnologias no ambiente escolar, mais precisamente para o ensino de história na Educação Básica. Diante de tantas inovações tecnológicas é necessário criar novos instrumentos analíticos que permitam ao professor e ao aluno interpretar as informações e conteúdos disponíveis na mídia e em redes sociais, muitos, inclusive, com narrativas e discursos históricos totalmente deformados por ideologias e falta de conhecimento científico.

Perrenoud argumenta que precisamos ensinar o aluno a explorar os recursos tecnológicos em prol do desenvolvimento de competências e domínio das estruturas conceituais. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível incorporar ao processo ensino-aprendizagem a ideia de que:

Formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leituras e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.
(PERRENOUD, 2000, p. 126)

Para enfrentar tais questões o professor de história tem buscado a partir de cursos de qualificação na pós-graduação e de formação continuada, em Mato Grosso do Sul, desenvolver e inovar competências que possibilitam a ele selecionar conteúdos e metodologias, criar novas

formas didáticas para interagir, orientar e transferir conhecimentos da disciplina de história. Toda essa dinâmica o obriga a se manter atualizado e informado sobre sua área de atuação na escola. É nesse “fazer docente” cotidiano, repleto de contradições, que surgem as disparidades socioeconômicas e as defasagens de aprendizagem sobre os conteúdos históricos. Cabe, portanto, ao professor mediar não apenas o processo ensino/aprendizagem, provocando e estimulando o aprimoramento do espírito crítico dos alunos, mas também a produção de uma consciência histórica mais voltada para os problemas sociais em múltiplos contextos de experiências de vida.

Nesta perspectiva, a evolução do docente na sua prática de ensino também deve passar pela reformulação da linguagem, pois termos, palavras, noções e conceitos se transformam com as mudanças que ocorrem na sociedade. Além disso, há um universo de termos e palavras que acompanham as ferramentas tecnológicas que são inseridas no vocabulário dos indivíduos e expressos na sala de aula pelos alunos. A atualização da linguagem torna-se um fator determinante para o sucesso das aprendizagens no espaço escolar. Uma formação continuada em ensino de história deve ter a preocupação com a revisão da linguagem histórica. Afinal,

Ensinar conceitos históricos é uma ação complexa, pois os alunos precisam apreendê-los a partir de sua realidade local e de acordo com as particularidades de cada fase de aprendizagem. Isso também faz com que os professores tenham que estudar e entender os conteúdos/conceitos históricos, sistematizá-los, criar metodologias de ensino para só então apresentá-los aos alunos [...]. (VEDOVOTO, 2018, p. 23)

Estas e outras problemáticas tem sido apontadas pelos mestrandos quando das atividades nas disciplinas trabalhadas no ProfHistória. Diante da situação o Mestrado Profissional em Ensino de História tem incentivado pesquisas fundamentadas pela historiografia, documentos e relatos de experiências na Educação Básica, em escolas públicas municipais e escolas do estado de Mato Grosso do Sul. O exercício semanal, no ProfHistória, a partir das disciplinas e troca de experiências, possibilita a articulação entre conhecimento científico e práticas docentes e tem mostrado a importância do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, para a formação e qualificação dos professores que atuam na Educação Básica, mas também, que a integração entre Universidade e Sociedade, conhecimento acadêmico e saberes mobilizados, conteúdos curriculares e práticas docentes, devem ser o caminho para se repensar as condições de trabalho, as vias de possibilidades do diálogo entre poderes instituídos, a implementação da valorização dos profissionais enquanto sujeito histórico capacitado para a formação do “cidadão crítico” e a importância do conhecimento histórico para a promoção de políticas públicas, igualdade social, combate ao preconceito e a violência.

3. Algumas considerações.

Hoje já contamos com professores comprometidos com o domínio de novas habilidades e competências no ensino da disciplina de história. Os resultados deste comprometimento com o fazer/ensinar aparece também na escolha de metodologias que contribuem para o aluno

refletir sobre algumas informações, tanto atuais quanto passadas, sob uma perspectiva histórica não-linear, em que, ao mesmo tempo, conceitos já possuídos seriam refinados e outros construídos, nas diferentes operações de leitura e representação do real. (ROCHA, 2002, p. 65)

Assim, pode se dizer que as experiências em sala de aula tem valorizado o saber escolar tanto quanto o saber científico que o professor domina e utiliza em sala de aula. Entretanto, é precisamos considerar que um curso de mestrado ou de formação continuada será uma boa forma de capacitar o professor para desenvolver e aplicar em suas aulas novas metodologias que contribuam para tornar o processo ensino/aprendizagem mais dinâmico e democrático, uma vez que, as experiências comuns entre professor e alunos, também servem para aperfeiçoar as interpretações históricas sobre os acontecimentos do passado e as perspectivas de futuro. Afinal, “em situação de ensino, há a necessidade de domínio da natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais” (BITTENCOURT, 2011, p. 192)

As transformações vividas pela sociedade nessas últimas décadas, em seus mais diversos aspectos, nos conduzem a um processo progressivo de questionamentos das diferentes estruturas do saber consagradas ao longo do tempo, frente a isso verificamos que há uma crescente tendência de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica. Parte dessas iniciativas é oriunda de medidas governamentais e outras de setores da educação privada, atendendo as demandas cada vez maiores de pais e alunos.

Para bem ensinar é preciso que o professor tenha recebido uma formação adequada e que consiga por meio das metodologias do ensino de história produzir histórias que reflitam questões relacionadas entre presente, passado e futuro.

4. Bibliografia

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 15/12/2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção docência em formação.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

VEDOVOTO, Felipe Silva. O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

FONTANA, Josep. A história dos homens. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Trad. Andréa Souza de Menezes... [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (Org.). **História**: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 3.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauada X, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Novas competências para ensinar: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Ubiratan. História, currículo e cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Resende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. Jörn Rüsen e o ensino de história. Trad. Marcos Roberto Kusnick [et. al.]. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

As Novas Tecnologias na Igreja Assembleia de Deus³⁹⁴

Las Nuevas Tecnologías en la Iglesia Asamblea de Dios

The New Technologies in the Church Assembly of God

Isadora Gonzaga Postingher³⁹⁵

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns dados iniciais da pesquisa PIBIC que venho realizando a respeito da “conectividade evangélica”. A metodologia utilizada foi o trabalho de campo que constou de entrevistas e de observação direta dos cultos da Assembleia de Deus em Toledo, no Paraná. Meu objetivo principal é compreender como os evangélicos das Assembleias de Deus estão aderindo às inovações tecnológicas tais como telefones celulares e telão multimídia durante o culto religioso. Ao longo da pesquisa verificamos a utilização da bíblia online e a transmissão ao vivo do culto como algo recente no espaço do sagrado e que está relacionado ao crescimento cada vez maior do uso da tecnologia no cotidiano contemporâneo.

Palavras-Chave: Bíblia Online; Conectividade; Objetos Tecnológicos; Pentecostais; Tecnologia.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar algunos datos iniciales de la investigación PIBIC que vengo realizando respecto a la "conectividad evangélica". La metodología utilizada fue el trabajo de campo que constó de entrevistas y de observación directa de los cultos de la Asamblea de Dios en Toledo, en el Paraná. Mi objetivo principal es comprender cómo los evangélicos de las Assembleas de Dios se adhieren a las innovaciones tecnológicas tales como teléfonos móviles y pantalla multimedia durante el culto religioso. A lo largo de la investigación verificamos la utilización de la Biblia en línea y la transmisión en vivo del culto como algo reciente en el espacio sagrado y que está relacionado al crecimiento cada vez mayor del uso de la tecnología en el cotidiano contemporáneo.

Palabras claves: Biblia Online; Conectividad; Objetos Tecnológicos; Pentecostales; Tecnología.

³⁹⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

³⁹⁵ Graduanda em Ciências Sociais; Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Toledo, Paraná, Brasil; isadora_gp@hotmail.com

Abstract

The purpose of this text is to present some initial data of the PIBIC research that I have been doing regarding "evangelical connectivity". The methodology used was the field work that consisted of interviews and direct observation of the religious worship of the Assembly of God in Toledo, Paraná. My main goal is to understand how Evangelicals of the Assemblies of God are adhering to technological innovations such as cell phones and multimedia screens during religious worship. Throughout the research we have verified the use of the online bible and the live transmission of the workshop as something recent in the space of the sacred and that is related to the increasing growth of the use of the technology in the contemporary quotidian.

Keywords: Online Bible; Connectivity; Technological Objects; Pentecostals; Technology.

1. Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar dados da pesquisa que realizei no ano de 2017 e 2018 a respeito do uso das novas tecnologias na sede da Igreja Assembleia de Deus em Toledo, Paraná. As novas tecnologias observadas são, por exemplo, projetores, computadores, bíblia online e celulares. Esses objetos tecnológicos são utilizados durante o culto religioso para adoração, louvor e sacralização. Cria-se assim a “subjatividade pentecostal conectada”, ou seja, evangélico pentecostal que se utiliza de aparatos tecnológicos para sua conexão com Deus, além de também propagar a mensagem divina para outras pessoas. Por exemplo, a bíblia online (aplicativo de celular) faz esse papel de intermediação entre o fiel e a palavra divina. Há também a câmera do celular que está sendo utilizada para a transmissão simultânea dos cultos fazendo com que pessoas que não estão presentes no culto localmente possam participar deste momento sagrado.

Hoje em dia a religião e as mídias não são mais “rivais”. “Agora, muitos pesquisadores, inclusive dentro da antropologia, abordam a relação mídia-religião de outra maneira. “A mídia é entendida como intrínseca, e não oposta, à religião, e desempenha um papel dentro de amplas práticas religiosas de mediação que conectam os humanos com o divino, espiritual ou transcendental.” (MEYER, 2011, p.145). Segundo essa mesma autora a religião não corre risco de ser corrompida pelos meios de comunicação, as duas podem caminhar juntas. As mídias transportam conteúdos, conectam as pessoas umas as outras e com o divino.

A pesquisa que realizei tem como objetivo fazer um levantamento bibliográfico da antropologia das mídias e do pentecostalismo. Compreender a simbologia através da utilização

dos objetos tecnológicos usados durante os cultos (celular e telão) pelos pentecostais. Além de explorar o conceito de subjetividade pentecostal e montar um acervo fotográfico relacionado ao uso de aparatos tecnológicos durante os cultos.

Realizei trabalho de campo que inicialmente contou com um período dedicado à observação direta. Durante os cultos que assisti em alguns sábados e domingos, anotei tudo o que vi, senti e pensei em meu diário de campo. Por exemplo, quando fui pela primeira vez ao culto vi que a igreja estava em reforma e o culto seria no segundo andar em um prédio menor ao lado (sede administrativa da igreja). Nesse momento fiquei um pouco apreensiva pelo local ser menor e por existir a possibilidade de eu ser muito notada. Mas não pensei muito e comecei a seguir as pessoas que estavam entrando. Para evitar chamar muita atenção cheguei alguns minutos depois das 19h30, que é o horário de início dos cultos, e sentei no último banco. Já em minha segunda ida à igreja fui de vestido e não de calça, pintei as unhas de uma cor clara e não me senti tão observada na questão do vestuário. Mas por outro lado, fui notada como uma nova integrante ou visitante da igreja, pois havia pouquíssimas pessoas no culto. Pediram meu nome e cantaram uma música para meu “acolhimento”. Uma das “únicas” diferenças entre eu e as outras pessoas era o fato de não ter uma bíblia comigo, objeto que faz parte da identidade do evangélico.

2. História do pentecostalismo

Para entender o universo religioso do pentecostalismo fiz algumas leituras sobre as crenças, costumes e a história evangélica. Por meio destas leituras aprendi sobre este universo, desde a chegada desse grupo religioso ao Brasil à sua efetivação aqui. “Na literatura produzida pela Iead, o Brasil surge como um lugar escolhido por Deus para que o chamado avivamento acontecesse de maneira particularmente importante.” (ISAIA, 2014, p.193). E esse lugar escolhido foi o Pará.

De acordo com Paul Freston (1994, p. 108) houve três ondas evangélicas vindas ao Brasil em diferentes momentos da história. Na primeira surgiram a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã. Foi de 1910 a 1950. A segunda onda ocorreu de 1950 a 1960 quando surgiram a Igreja Quadrangular, Brasil para Cristo e Deus é Amor. E por fim a terceira onda inaugurou o neopentecostalismo e teve início no final do ano de 1970 até os dias de hoje (Universal do Reino de Deus, Mundial etc.).

Segundo Clara Mafra (2001, p. 22), as primeiras igrejas evangélicas chamaram atenção

de trabalhadores livres e ex-escravos, pois estas pessoas tinham direito de sentar nos bancos para ouvir o culto, diferente da igreja católica, onde eles deviam ficar em pé e ceder lugar para famílias mais nobres. Conforme esta mesma autora, as escolas dominicais serviam para alfabetização do povo, tanto que essas escolas atraíram filhos de famílias nobres católicas. O que ajudou na liberdade religiosa na época. A principal característica dos evangélicos pentecostais e neopentecostais é a importância no batismo do Espírito Santo e a fala em “línguas estranhas” (glossolalia) devido a sua incorporação. “Os fiéis acreditam que o dom de línguas seja a evidência explícita do batismo do Espírito Santo e elaboram sua identidade e sua alteridade por meio desse dom.” (RICCI, 2005, p.101).

3. Os objetos tecnológicos na igreja

Usamos suportes tecnológicos para muitas coisas em nosso cotidiano. O celular é um “elemento da cultura digital de nossos dias” (SCIRE, 2015, p.54) que além da função de ligação é usado como calendário, agenda, bloco de notas, tv, rádio, calculadora, tradutor, mapa, uma infinidade de possibilidades de uso. Pode-se também utilizar aplicativos de bancos e fazer transferências, pagamentos, ver o saldo da conta. Porém um dos principais usos e no qual passamos bastante tempo é o uso das redes sociais como Facebook, Instagram, Whatsapp e Snapchat. Nestas redes sociais a vida de todos torna-se publicizada. Os registros vão desde uma viagem à comida que se está comendo. “É como se a emoção do momento só fizesse sentido se compartilhada minutos após seu acontecimento, o que remete à lógica imediatista de eventos irrisórios mobilizados na lógica da hiperexposição dos fatos cotidianos da vida.” (SCIRE, 2015, p.60).

Em minha pesquisa sobre objetos tecnológicos o celular é um dos principais suportes observados. Existem muitos autores que debatem a respeito da relação deste objeto com o sujeito que faz seu uso principalmente no que diz respeito à dependência em relação às novas funções dos celulares. Sabe-se que antigamente os telefones tinham apenas a função de ligação. Hoje a ligação nem é tão utilizada e o celular virou um intermediador de relações sociais e é um tipo de anexo do corpo. Deixamos o celular adentrar tanto em nossa vida que precisamos dele para tudo, calendário, despertador, troca de mensagens, ver avisos importantes do trabalho, faculdade, procurar emprego, contato de algum parente distante. No que diz respeito ao culto evangélico, o celular pode ser usado como “bíblia online” através de aplicativos nos Smartphones. E também para fotografar e fazer transmissões ao vivo dos cultos na igreja.

Segundo Sandra Rúbia da Silva (2007, p.09), o vínculo do usuário com o celular se dá através da história de vida desse usuário com todo seu conteúdo emocional. Ela fez uma etnografia demonstrando que cada lugar tem uma forma específica de usar o celular “Um exemplo está no fato de que os ingleses, mais reservados, usam o modo silencioso do celular bem mais do que os espanhóis. Em Paris, motociclistas usam o telefone celular encostado ao rosto, dentro do capacete”. (SILVA, 2007, p.05).

Já no Brasil, de acordo com a mesma autora, o celular é percebido como símbolo de status. Ter um celular é uma forma de se inserir no mundo moderno. A autora tenta mostrar que o celular não é comprado apenas por sua função utilitária, mas sim por todo significado que ele carrega, mostrando status e sendo uma forma de inserir-se em um grupo “...para o brasileiro, o celular é um item de moda que diz muito sobre o indivíduo e, portanto, o consumidor brasileiro tem a tendência de comprar celulares novos para exibi-lo para outros indivíduos”. (SILVA, 2007, p.08).

Além dessa hipereposição dos fatos cotidianos, da moda e status o celular é uma “tecnologia afetiva”, um “mediador de emoções”, devido a este suporte conseguimos conversar com quem está longe, manter laços de amizade e namoro. As pessoas tem uma relação afetiva com o conteúdo do celular, mas também com ele em si.

4. Minha experiência em Toledo com a tecnologia na Assembleia

Como disse inicialmente, minha primeira ida a campo, no dia 17 de setembro de 2017 foi decepcionante. Não vi nada de muito significativo no que diz respeito à temática da pesquisa. A Igreja Assembleia de Deus (sede de Toledo) estava em reforma e nos cultos que passei a assistir, não se usava quase nada de tecnologia além dos tradicionais, como microfone, instrumentos eletrônicos e caixas de som. Os fiéis só utilizavam bíblia de papel, nunca pegavam o celular na mão e havia um projetor multimídia, que nunca era ligado. Houve momentos de desânimo e que pensei em mudar de igreja ou mudar o foco da pesquisa, quando, por exemplo, eu falei com uma menina na minha segunda ida a campo sobre minha pesquisa ser relacionada à tecnologia na igreja e ela disse com espanto "Aqui mesmo na Assembleia? Você veio no lugar errado."

A partir de minha quarta ida a campo, que foi no sábado, dia 24 de fevereiro de 2018 houve uma mudança muito grande do cenário. A pesquisa começou a tomar forma. Neste dia participei de um culto em outra congregação (no Jardim Porto Alegre) da AD em Toledo. Lá

pude ver pastores fazendo uma espécie gravação do culto com o celular. Em conversas posteriores descobri que, na verdade, foi realizada uma transmissão ao vivo pelo Facebook durante o culto, vi o uso do multimídia durante os cantos, avisos e propagandas. Fiz “amizade” com uma senhora que sentou ao meu lado e que me apresentou um “líder dos jovens”. Conversei muito com ele, questionei sobre nunca ver o projetor multimídia ligado na sede e ele disse que a não utilização do mesmo foi devido à reforma. Falei sobre a bíblia online, se os fiéis da sede da Assembleia usavam e ele disse que não, mas me informou que a partir do dia 03/03, quando a reforma da sede estaria pronta eles iriam fazer um culto de reinauguração e a primeira transmissão ao vivo lá. Além disso, me convidou para um “culto do amigo” na segunda semana de março.

De acordo com o que me narrou pude perceber que cada vez mais as igrejas estão aderindo às tecnologias para dentro do culto, principalmente tirando fotos e filmando para compartilhar com outras pessoas como uma forma de transformar a efervescência religiosa vivenciada durante o culto em algo material e que pode ser compartilhado através dos vídeos que vão para a rede. No caso do meu campo, a entrada no mundo tecnológico da sede da Assembleia em Toledo aconteceu imediatamente após a reforma do templo, algo que presenciei durante o acontecimento. Foram instaladas câmeras no teto da igreja e começou uma constante utilização do celular pelos fiéis e pastores para tirarem fotos ou fazerem transmissões ao vivo. Porém segundo as entrevistas que fiz e minha observação durante os momentos de leitura da bíblia não vi ninguém com o celular na mão lendo a bíblia online.

5. Entrevistas

Além da leitura de textos sobre os pentecostais e as tecnologias fiz algumas entrevistas formais e informais. As informais se deram dentro da igreja mesmo e com pessoas que sentavam ao meu lado. Já as entrevistas formais foram feitas através de um questionário elaborado previamente e gravadas em áudio. As primeiras entrevistas formais aconteceram com algumas fiéis da Assembleia que tenho contato fora da igreja, pois trabalhamos no mesmo ambiente. E as entrevistas finais foram com algumas autoridades da igreja como o pastor, o líder dos jovens e sua esposa. Essas entrevistas foram gravadas. Fiz perguntas relacionadas a conversão para o pentecostalismo, algumas dúvidas que tinha em relação a organização do culto e por fim perguntas sobre a bíblia online, o telão e as transmissões ao vivo. De acordo com as fiéis entrevistadas as pessoas estão cada vez mais fazendo transmissões ao vivo do culto, principalmente quando o mesmo está cheio e é um culto especial. “[...] as experiências

religiosas se materializam, se tornam tangíveis e palpáveis, são transmitidas publicamente, gravadas e reproduzidas – em suma, mediadas – através de intermediários não-humanos e elementos de mediação com os quais atores religiosos interagem.” (STOLOW, 2014 p.153).

Já em relação à bíblia online poucas pessoas a utilizam e se o fazem não é durante o culto e sim em casa ou em algum lugar que não foi possível carregar a bíblia de papel. As autoridades da igreja como o pastor e líder dos jovens me deram respostas bem parecidas com as das fiéis, mas de forma mais objetiva e sempre faziam questão de frisar que usam a tecnologia para “o bem”, como salienta a entrevistada Isabela,³⁹⁶ esposa do líder dos jovens:

Pra nós, é, eu falo que é muito, é, muito positivo. Eu acho que hoje você tem que usar os meios de comunicação, a igreja tem que tá atualizada. Se nosso meio hoje pra levar a palavra de Deus, tá evangelizando, é a internet, então a gente usa, e pra mim é um lado positivo. A gente tem que usar pras coisas boas. (Isabela, 30 anos).

6. Transmissão ao vivo antes do culto e durante o culto

A sede da igreja Assembleia de Deus em Toledo pós reforma conta com duas câmeras instaladas no teto. Uma no meio (360°) e outra em cima do palco que filma os fiéis sentados. A igreja ainda está se adequando a usar esses suportes tecnológicos, por isso acabam utilizando mais os próprios celulares, em alguns momentos filmam com as próprias mãos e em outros usam tripés e deixam o celular fixo em algum ponto da igreja. “Graças ao poder da mídia moderna, parece que a “religião” se espalha continuamente para além desses limites e obrigações “tradicionais”, onde é realocada dentro da fluida cascata de imagens e narrativas que estruturam o espaço público em nosso mundo cada vez mais globalizado.” (STOLOW, 2014, p.149).

Algumas *lives* são realizadas na sexta-feira, uma vez ao mês ou duas, antes do culto, como um “chamado” para o público ir assisti-lo. O líder dos jovens, sua esposa e outras pessoas cantam algumas músicas nessas *lives*, oram, falam com o público (atendem aos pedidos de orações ou pedidos de músicas) e chamam as pessoas que assistem para conhecerem a igreja. Outro tipo de transmissão é a que acontece durante o culto, normalmente em algum momento

³⁹⁶ Todos os nomes dos entrevistados foram alterados.

de grande emoção religiosa, durante uma canção ou uma pregação. O alcance de visualização das transmissões é grande segundo os líderes religiosos.

Além das pessoas da própria cidade assistirem, outras pessoas de diferentes municípios vizinhos ou até mesmo de outros estados também acompanham as transmissões da sede da Assembleia de Deus em Toledo. Segundo o entrevistado Edivaldo, líder dos jovens:

Olha, eu acredito que é um meio de comunicação que abrange muito, muitas pessoas, muitas localidades. Até nós, nosso departamento de jovens começou fazer essas *lives* né, que a gente fala, que são essas transmissões ao vivo. Até ontem nós tivemos aqui na igreja uma vez no mês ou até duas vezes no mês a gente tá fazendo antes do culto, então a gente faz na sexta e nosso culto é no sábado. A gente tem alcançado muitas pessoas, ontem mesmo, na nossa *live* que fizemos tinha pessoas de Americana, pessoas de Santa Lúcia, Ampere, Ribeirão Preto (SP) então assim, a gente consegue atrair essas pessoas. Tanto da igreja quanto não, as pessoas que ainda não servem a Deus, são católicos tal ou até mesmo de outros ministérios. (Edivaldo, 33 anos).

Ao observar o Facebook da “Umadt Tempo Central” e “AD Toledo” as transmissões tem um número de visualizações bem variadas, mas a média é de 300 a 600 e alguns vídeos já chegam a mais de 1000 visualizações. De acordo com Meyer (2011, p.157)

“[...] esta visão de uma conectividade global através das novas tecnologias que permitem encontros “diretos” e “ao vivo” tem uma afinidade eletiva com o projeto Pentecostal de conectar os crentes em redes globais de convertidos e sua ampla visão do mundo como conectado através de circuitos tecno-religiosos alimentados pelo Espírito Santo.”

Para Isabela, Edivaldo e o Pastor o “usar a internet para coisas boas” seria difundir o proselitismo religioso na rede para alcançar diferentes públicos, evangélicos ou não, mas com o objetivo de chamar a atenção dessas pessoas para conhecer a igreja e a palavra de Deus. Relatam como o mundo de hoje está diferente e que a internet não é apenas uma “vilã”, ela também é necessária para evangelizar.

Olha eu vejo, nós temos aqui nossa tecnologia, mas eu vejo o seguinte, há momentos que é bom e outros que não. É porque culto termina sendo algo, alguns momentos que ele é muito íntimo do grupo. Então no nosso caso aqui é mais pro trabalho evangelístico né, mais pra trabalho de evangelização. As pessoas terem conhecimento do nosso trabalho, a forma como nós trabalhamos. Então você termina usando essas ferramentas pra acabar alcançando outras pessoas, mas deve ter um certo cuidado, nem todo mundo compreende a questão de culto e então as vezes você vai ser bombardeado aí por comentários... então tem coisa que é melhor ficar entre a gente. As pessoas conhecerem, verem, estar no meio, eles vão entender o porquê, de repente só um olhar de fora, tem uma interpretação diferente. Então a gente cuida muito nosso culto online pra ser um culto evangelístico, um culto de ensino, mais voltado pra exposição da palavra. (Pastor João*, 50 anos).

A gente não pode deixar a questão, igual a gente vai fazer um evangelismo, levamos a palavra de Deus com a bíblia, com folhetos, mas hoje, igual você falou, nos temos que nos adequar a tecnologia e se hoje a tecnologia ela tem essa opção do celular, do smartphone, de levar a palavra de Deus, através do celular, da transmissão ao vivo, a gente também vai levar. (Edivaldo, 33 anos).

7. A utilização do telão durante os cultos

O uso do telão é comum em igrejas evangélicas e já vem sendo utilizado há um bom tempo. Nele é possível ver avisos de futuros eventos, palavras retiradas da bíblia, músicas que estão sendo cantadas, mensagens motivadoras etc. Por meio desse aparato tecnológico é possível ver os versículos da bíblia em tamanho maior, para aqueles que não a trouxeram ou não sabem procurar de forma rápida podem apenas olhar para o telão. Além de também deixar os visitantes mais a vontade e acompanhando o andamento de todo o culto. Segundo pastor da sede da AD de Toledo o telão é algo interno e a transmissão ao vivo algo externo:

Internamente a gente tem o telão né. Internamente pras pessoas terem algo mais visual. Por exemplo, uma palestra que a gente faz. A gente coloca os textos bíblicos, a gente coloca imagem, a gente quer passar um trabalho missionário, por exemplo, vídeos a gente coloca no telão pra eles. Isso internamente. Dai vem

a questão da bíblia também, bíblia online, joga de lá pra cá. Isso não é um incentivo pra pessoa não usar o meio antigo que é a folha. Mas sim pra pessoa ter no visual, vendo talvez aquilo lhe prenda mais, mesmo tendo a Bíblia. Às vezes você tá falando, você tá expondo ele não precisa ficar folheando, pois às vezes demora mais. Então agiliza no trabalho, isso interno né. Agora externo a questão dos meios de comunicação, o Facebook, Youtube (que a gente vai fazer ainda) que dai é pra atingir outras pessoas. Não é pra quem “ah não vou hoje, vou ficar em casa”. É pra outras pessoas acompanharem, pessoas de fora, fora da igreja, de outra cidade, conhecer o trabalho, de repente alguém “ah eu gostei daquele culto lá, vou lá hoje”. Então é uma maneira de alcançar outras pessoas com os meios de comunicação né. (Pastor João, 50 anos).

É um meio que assim, ajuda muito, por exemplo, nós temos o Datashow né, às vezes a pessoa vem pra igreja, por exemplo, uma pessoa que ainda não serve a Deus, que não é cristão, não é crente, não tem o costume de trazer a bíblia, trazer a harpa e aqui no Datashow é passado, tanto a leitura de palavra quanto também os hinos da harpa, algum hino avulso. Porque às vezes a pessoa vai vim “ah eu não tenho nenhuma bíblia” e às vezes alguém que tá do lado não passa a bíblia pra pessoa também poder acompanhar a leitura. Então o Datashow vai servir pra isso. (Edivaldo, 33 anos).

8. A bíblia online e o tabu de abrir o celular durante o culto

Bíblia online é um aplicativo que contem os versículos da bíblia. Pode-se usar online ou off-line (baixando os versículos). De acordo com as entrevistas este aplicativo é muito mais prático do que a bíblia de papel, porém existe um tabu em abrir o celular durante o culto. As pessoas acreditam que usar o celular significa usar uma rede social, estar sempre em contato com alguém, “conectado” com o mundo e desconectado de Deus, podendo ser prejudicial ao culto.

Eu uso, uso. É...como não é uma questão cultural ainda, eu fico assim um tanto quanto, as pessoas olhando, reparando, de repente até com uma outra ideia, você tá com o celular ali vendo a bíblia ou procurando um texto a pessoa pensa oh: a

pessoa tá no Whatsapp, nas redes sociais e a gente não está, então, como não é uma cultura, ainda, a cultura tá em transição, a gente prefere meio que usar também meio que “off-line”. Em casa... mas eu uso. (Pastor João, 50 anos)

9. Conclusões

O que pude notar a partir de março de 2018 é que a Assembleia de Deus sede em Toledo começou a entrar no mundo da tecnologia transmitindo seus cultos ao vivo de forma contínua e eu pude participar dessa transição. Pelo que observei a entrada no mundo tecnológico se deu imediatamente após a reforma do templo. Através das entrevistas com o líder dos jovens e pastor pude ter certeza. Eles falavam que antes faziam transmissões esporadicamente e agora é um projeto que está em andamento e é frequente, um exemplo são as lives antes do culto e as transmissões durante o culto. O proselitismo religioso é o objetivo principal dessas transmissões. A evangelização é algo que é típico da Assembleia, pois ela é conhecida como a “igreja da palavra” e em todo culto se fala sobre converter os amigos, os colegas de trabalho, os familiares etc. É como se fosse um dever, uma obrigação do fiel evangélico pentecostal. E agora na era da tecnologia a religião está levando a palavra através das telas dos celulares.

Referências

- FRESTON, Paul. “Breve história do pentecostalismo brasileiro”, in Alberto Antoniazzi et al., *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*, Petrópolis, Vozes, 1994. p. 67-162.
- ISAIA, AC. Brasil: três projetos de identidade religiosa. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p.175-202.
- MAFRA, Clara. Os Evangélicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. (p. 08-77).
- MEYER, Brigit. Mediation and immediacy: sensational forms, semiotic ideologies and the question of the medium. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*. 9(1): 23–39, 2011.
- RICCI, Maurício. Glossolalia: Ética e Dimensão Simbólica no Pentecostalismo. *Cadernos de Campo*, n.11, p.101 – 117, 2005.

SCIRE, Cláudia. Vida em conexão: práticas, emoções e afetos a respeito da apropriação dos telefones celulares pelos seus usuários. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v.8, n.24, p. 52-72, out.2015/jan.2016.

SILVA, Sandra Rúbia da. “EU NÃO VIVO SEM CELULAR”:
Sociabilidade, Consumo, Corporalidade e Novas Práticas nas Culturas Urbanas. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 17, p. 1-17, julho/dezembro 2007.

STOLOW, Jeremy. Religião e Mídia: notas sobre pesquisas e direções futuras para um estudo interdisciplinar. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v.34, n.2, p.146-160, 2014.

VICENTE DA SILVA, Andreia. Conectividade, relações e circulações. *Conectando Mundos Repensando Relações*. Porto Alegre: Evangraf Ed.,2016. (p. 07- 12)

Clarice e Macabéa: representações do *bios* e da morte

Clarice y Macabéa: representación del bios y de la muerte

Anny Caroline de Souza Marques³⁹⁷
Dr. Edgar César Nolasco³⁹⁸

Resumo

Este trabalho visa elaborar um perfil ficcional da escritora brasileira Clarice Lispector, fundamentado no recorte epistemológico crítico biográfico fronteiriço (NOLASCO, 2015), teorização cunhada por Edgar César Nolasco no texto “Crítica biográfica fronteiriça”. Para tal, realizaremos uma leitura eminentemente de caráter bibliográfico, relendo *A hora da estrela* (1997), romance em que Clarice narra, através do escritor Rodrigo S.M., a história de uma jovem nordestina de Alagoas, criada pela tia, na cidade do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, buscaremos abordar a figura da intelectual Clarice à luz dos postulados de Edward Said na obra *Representações do intelectual* (2005), bem como a política na escritora. Além disso, buscaremos articular esta relação crítica e intelectual com o *bios* da escritora na esteira das reflexões de Eneida Maria de Souza em *Janelas indiscretas* (2011). Vale salientar que esta discussão emerge da fronteira-Sul, que é tanto territorial quanto epistemológica, e está atravessada por nossas sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2015) enquanto sujeitos que pensam e articulam uma leitura acerca da escritora brasileira a partir deste lugar. Como resultado, espera-se contemplar a figura da intelectual, distanciando-a das imagens atribuídas a ela e à sua obra como “literatura de mulherzinha”. Esse texto respalda-se em teóricos, dentro outros, como Edgar César Nolasco, Eneida Maria de Souza, Walter Mignolo, Edward Said, Silviano Santiago e Nádia Battella Gotlib. Algumas obras que contribuirão para a discussão proposta aqui são: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, *Crítica cult* (2002), *Janelas indiscretas* (2011), *Representações do intelectual* (2005), *Histórias locais/projetos globais* (2003), *A louca da casa* (2004), *Clarice uma vida que se conta* (2010).

Palavras-chaves: *A hora da estrela*; Crítica biográfica fronteiriça; Intelectual;

Resumen

Este trabajo visa elaborar un perfil ficcional de la escritora brasileña Clarice Lispector, basado en el recorte epistemológico crítico biográfico fronterizo (NOLASCO, 2015), teorización hecha por Edgar César Nolasco en el texto “Crítica biográfica fronteiriça”. Así, realizaremos una lectura de carácter bibliográfico, relejendo *A hora da estrela* (1997), novela en que Clarice narra, a través del escritor Rodrigo S. M., la historia de una joven nordestina de Alagoas, creada por su tía, en la ciudad de Rio de Janeiro. En el primer momento, buscamos abordar la figura de la intelectual Clarice en los postulados del crítico Edward Said en la obra *Representações do intelectual* (2005) y también la política en la escritora. Además, buscamos articular esta relación crítica e intelectual con el *bios* de la escritora en las reflexiones de Eneida Maria de Souza en *Janelas indiscretas* (2011). Vale destacar que esta discusión emerge de la frontera-Sur, que es tanto territorial cuanto epistemológica, y está atravesada por nuestras sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2015) en cuanto sujetos que piensan y articulan una lectura acerca de la escritora brasileña a partir de este sitio. Como resultado, esperase contemplar la figura de la intelectual, la distanciando de las imágenes atribuidas a ella y a su obra como “literatura de mujercita”. Ese texto está basado en teóricos, dentro otros, como Edgar César Nolasco, Eneida Maria de Souza, Walter Mignolo, Edward Said, Silviano Santiago y Nádia Battella Gotlib. Algunas obras que contribuirán para esta discusión propuesta aquí son: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, *Crítica cult* (2002), *Janelas indiscretas* (2011), *Representações do*

³⁹⁷ Graduando em Letras habilitação Português e Espanhol pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

³⁹⁸ Professor doutor de Teoria da Literatura na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e coordenador do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC).

intelectual (2005), *Histórias locais/projetos globais* (2003), *A louca da casa* (2004), *Clarice uma vida que se conta* (2010).

Palabras-claves: *A hora da estrela*; Crítica biográfica fronteiriça; Intelectual;

Clarice Lispector, escritora brasileira conhecida e estudada em outros países devido ao seu trabalho mundialmente reconhecido. Alguns talvez pensem sobre o que ainda há para estudar de Clarice Lispector, já tendo passado mais de 40 anos de sua morte. Entretanto, a resposta é clara, pois cada leitura é uma nova leitura e uma nova experiência. Assim, neste trabalho visaremos elaborar um perfil intelectual da autora a partir de nossa leitura singular à luz da Crítica Biográfica Fronteiriça. Mas, antes, de maneira concisa, abordaremos o que é essa teorização.

Segundo Edgar César Nolasco, pesquisador que cunhou tal teorização, explica, em seu texto “Crítica Biográfica Fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)”, a Crítica Biográfica Fronteiriça:

Trata-se do que passo a denominar de (bios = vida + lócus = lugar) biolócus. Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta numa reflexão crítica de base fronteiriça tanto o que é da ordem do bios (quer seja do ‘objeto’ em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta). Nessa direção, pensar a partir da fronteira-Sul faz, sim, toda a diferença colonial. (NOLASCO, 2015, p. 50)

Dessa maneira, compreendemos que a partir dessa conceituação, podemos levar em conta tanto o que é da ordem do *bios* (vida), quanto da ordem do lócus enunciativo. Posto isso, Nolasco (2015) complementa:

uma teorização de ordem biográfica fronteiriça, como estou propondo aqui, não menospreza os saberes advindos da vida do local em questão, mesmo quando se tem consciência de que já existe toda uma articulação epistemológica outra pensada desses lugares outros que permaneceram no fora do sistema colonial moderno. (NOLASCO, 2015, p. 52)

Assim, portanto, não deixaremos de marcar a partir de que lócus pensamos e escrevemos a discussão proposta aqui: localizados na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), no Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC). Porém, é preciso salientar que “esse lócus biográfico e discursivo se trata” não somente “de uma *localização* geográfica”, mas também “epistemológica”. (NOLASCO, 2016, p. 53)

Então, a partir da fronteira-Sul, realizamos uma leitura singular, como já mencionado, da última produção da escritora, *A hora da Estrela* (1977). Embora na esfera escolar e

acadêmica, o nome Clarice Lispector, entre outros, compõe a tradição literária, pensar a escritora brasileira como intelectual na esteira de Said (2005) é estabelecer um novo olhar à mesma. Nos postulados de Said (2005), atribuímos as principais concepções do intelectual à *persona* Clarice e ilustramos tal imagem através de sua vida e obra. Não excluindo, assim, nossas sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2015) de leitores, pesquisadores e intelectuais.

Clarice surpreendeu a crítica com *A hora da estrela*, no qual problematizou questões sociais, como a marginalização daqueles de condições miseráveis. Seus trabalhos não eram reconhecidos por essa temática. Porém, segundo Edgar César Nolasco em *Caldo de Cultura* (2007), Clarice em “sua literatura propõe, no mínimo, rediscutir conceitos hegemônicos e excludentes que repousam na Cultura e na letra” (NOLASCO, 2007, p. 19).

No ensaio “Representação e performance na literatura contemporânea” de Luciene Azevedo, a autora menciona Benjamin, declarando que para ele “era importante que a solidariedade do artista fosse também material, além de ser tema da sua arte ou significar uma atitude política do artista” (AZEVEDO, 2007, p. 204).

Reiteramos que a escritora não tematizou suas obras com questões políticas e sociais. Pelo contrário, a mesma voltava-se ao ser humano com suas angústias e indagações perturbadoras sobre existencialismo. Mas, coincidência ou não, encerrou suas produções com esta novela provocando em nós leitores “uma físgada funda em plena boca” (LISPECTOR, 1998, p. 11), semelhante à dor de dente que acompanha Macabéa durante todo a novela. Dessa maneira, a provocação concretizou-se em uma “atitude política” da artista.

Na esteira de Said (2005) as concepções acerca do intelectual que foram discutidas nas Conferências Reith, em 1993, são apresentadas em seis partes, nas quais aborda o intelectual marcado pelo distanciamento das nações e tradições; pelo exílio intelectual; pelos profissionais, amadores e marginais, bem como discorre sobre falar a verdade ao poder e deuses que sempre falham.

Por tudo seu livro, Said aponta as várias características atribuídas por ele à figura do intelectual. Destas subtrairemos concepções, *grosso modo*, observadas na escritora brasileira para elaborarmos o perfil intelectual da mesma.

Quando Said (2005) aponta as razões para o distanciamento das tradições, observamos que o intelectual não tem como objetivo endossar uma ideia advinda dos centros, ou seja, sua

principal tarefa como intelectual é desconstruir tais ideias também chamada de tradição³⁹⁹. Clarice é uma escritora que foge à regra e à tradição por excelência, a ponto de ter um crítico que a nominou de “escritora desafortunada” (SANTIAGO).

Outra característica na qual podemos nos deter é a condição do intelectual. Esta, na esteira de Said (2005), está inserida em uma realidade inevitável, como explica:

Mas não há como evitar a realidade inescapável de que tais representações por intelectuais não vão trazer-lhes amigos em altos cargos nem lhes conceder honras oficiais. É uma condição solitária, sim, mas é sempre melhor do que uma tolerância gregária para com o estado das coisas. (SAID, 2005, p. 17)

Assim, todo intelectual está sujeito à condição solitária. Clarice, em sua obra, narra através do escritor Rodrigo S. M. que sua “força está na solidão” (LISPECTOR, 1998, p. 18). Ao aproximarmos a escritora brasileira de sua *persona* ficcional Rodrigo S. M., podemos estabelecer uma relação metafórica entre ambos.

Clarice narra à história de Macabéa, a qual é uma pobre nordestina, órfã, criada pela tia beata que pouco antes de falecer leva a jovem para o Rio de Janeiro para sobreviver. Mesmo na cidade grande, habita as mazelas da cidade morando em uma simples pensão, trabalha como datilógrafa e alimenta-se apenas de cachorro quente e bebe *Coca-cola*. Sem contar, é claro, com seus poucos hábitos de higiene.

Compreende-se, então, na conferência de Said, que “a questão central” [...] “é o fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público” (SAID, 2005, p. 25).

Clarice representou, encenou seu corpo na escritura, articulou sua mensagem, seu ponto de vista, não permanecendo estagnada; antes tomou uma atitude tanto filosófica quanto de opinião pessoal. Para tal vocação, lemos que para representar os fracos, ou melhor, se “alinhar aos fracos”, o intelectual deve:

Não tenho nenhuma dúvida de que o intelectual deve alinhar-se aos fracos e aos que não têm representação. Robin Hood, dirão alguns. No entanto, sua tarefa não é nada simples e, por isso, não pode ser facilmente rejeitada como se fosse idealismo romântico. No fundo, o intelectual, no sentido que dou à palavra, não é nem um pacificador nem um criador de consensos, mas alguém que emprenha todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos, ou confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras

³⁹⁹ Cf. *Representações do Intelectual*, Edward W. Said.

sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer e sobre o que fazem. Não apenas relutando de modo passivo, mas desejando ativamente dizer isso em público. (SAID, 2005, p. 35-36)

Representando, assim, os fracos, trabalhar em um texto a condição de um povo, por meio da linguagem, a última coisa que se espera é causar prazer na leitura. O intelectual saidiano promove o embaraço, conforme explicado:

Tampouco existe somente um intelectual público, alguém que atua apenas como uma figura de proa, porta-voz ou símbolo de uma causa, movimento ou posição. Há sempre a inflexão pessoal e a sensibilidade de cada indivíduo, que dão sentido ao que está sendo dito ou escrito. O que o intelectual menos deveria fazer é atuar para que seu público se sintam bem: o importante é causar embaraço ser do contra e até mesmo desagradável. (SAID, 2005, p. 26-27)

Clarice, ao narrar sobre a pobre jovem nordestina, salienta que tal ato:

[...] não é confortável: para falar da moça tenho que não fazer a barba durante dias e adquirir olheiras escuras por dormir pouco, só cochilar de pura exaustão, sou um trabalhador manual. Além de vestir-me com roupa velha rasgada. Tudo isso para me pôr no nível da nordestina. Sabendo, no entanto que talvez eu tivesse que me apresentar de modo mais convincente as sociedade que muito reclamam de quem está neste instante mesmo batendo à máquina. (LISPECTOR, 1998, p. 20)

Observamos que essa passagem narrada contribui para mais um elemento destacado pelo crítico literário Said (2005) acerca dos intelectuais em que comenta: “nesse sentido, penso que a tarefa do intelectual é universalizar de forma explícita os conflitos e as crises, dar maior alcance humano à dor de um determinado povo ou nação, associar essa experiência ao sofrimento de outros” (SAID, 2005, p. 53).

O estranhamento, o embaraço, o conflito explícito, crises, dor humana tornam-se públicos também por meio de Clarice. A mesma se vale da língua, a qual para o intelectual tem grande peso. Said (2005) argumenta que “saber como usar bem a língua e saber quando intervir por meio dela são duas características essenciais da ação intelectual” (SAID, 2005, p. 33).

A novela *A hora da estrela* teve por objetivo *dar maior alcance humano à dor de um determinado povo ou nação?* Não sabemos. Mas, em *Clarice fotobiografia*, de Nádya B. Gotlib, Clarice afirma “o que tudo fiz tinha como núcleo minha real união com o país e que não possuo, nem elegeria, outra pátria senão o Brasil.” (LISPECTOR apud GOTLIB, 2008, p. 147). Em vista disso, é possível depreendermos que a temática nacional foi importante para ela.

Uma prova disso é a carta escrita pela mesma ao Presidente da República, na época Getúlio Vargas (03 de junho de 1942), na qual solicita dispensa do prazo de um ano que se exigia para a obtenção da naturalização. Na carta dizia:

Quem lhe escreve é [...] Uma russa de 21 anos de idade e que está no Brasil há 21 anos menos alguns meses. Que não conhece uma só palavra de russo, mas que pensa, fala, escreve e age em português, fazendo disso sua profissão e nisso pousando todos os projetos do seu futuro, próximo ou longínquo. (LISPECTOR apud GOTLIB, 2008, p.147)

Dessa maneira, reiteramos que Clarice considerava-se brasileira; mesmo assim, outra imagem que circula em torno de Clarice é de a sua origem judia. Segundo Nolasco (2007), é possível estabelecer uma relação de travessia entre Clarice e Macabéa:

A travessia retirante de Macabéa espelha, de forma espetacular, tanto a travessia bíblica dos Macabeus, quanto a travessia pessoal da própria escritora Clarice Lispector. Reconheço, entretanto, que, apesar de trata-la aqui de forma separadas, a travessia biográfica da escritora já se encontra, historicamente falando, dentro da travessia dos judeus/macabeus [...] Entendo que mesmo a aproximação da história de Macabéa com a dos Macabeus já se dá atravessada pela história de vida da escritora. Logo, ler aquelas implica ler esta, mesmo que metaforicamente. (NOLASCO, 2007, p. 21-22)

No enredo, Macabéa, criada pela tia beata na cidade de Recife, em que esta, um pouco antes de morrer, leva a sobrinha para o Rio de Janeiro para sobreviver à miséria do nordeste. Essas passagens se assemelham com o percurso realizado por Clarice também. A jovem nordestina teve seu nome inspirado nos macabeus. Origem essa também da escritora. Como vimos, Clarice emigrou de seu país de origem para o Brasil a fim de fugir da perseguição aos judeus. No Brasil desembarca em Maceió, tempos depois se muda para Recife, onde perde a mãe. Quando adolescente, segue ao Rio de Janeiro com o pai e as irmãs.

Nessa direção, nota-se o paralelo entre a história dos judeus, sendo Clarice uma judia, enquanto Macabéa, de origem brasileira, especificamente de Alagoas, também abandonou seu lugar de origem, fugindo das dificuldades para ganhar a vida na cidade grande. No caso, o Rio de Janeiro, assim como a escritora quando jovem. A moça nordestina, Macabéa, nunca existiu de carne e osso, contudo, por detrás dela, existiu a história ou parte dela na escritora Clarice que deu vida à personagem, sendo esta história “verdadeira embora inventada” (LISPECTOR, 1998, p. 12).

A travessia também tem relação com a *bios* do sujeito crítico, do corpo que pensa e escreve a partir da crítica biográfica fronteira que propomos aqui. Assim, a discussão não dissocia as sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2015) do sujeito crítico. Muito pelo contrário, aqui estabelecemos um emaranhado de corpos e histórias. Emaranhado no qual é possível depreender/encontrar Clarice, Macabéa e nós. Esses corpos de vivências, aparentemente, distintas, mas que, no entanto, aproximam-se no decorrer da amizade que lhes

foi criada durante o percurso o qual um pesquisador crítico biográfico fronteiro percorre com seu objeto de estudo.

Clarice relata em certo momento de sua vida que nunca se considerou russa, pois nem ao menos deu seus primeiros passos na terra em que nasceu. Mas e seus primeiros passos, onde foram? Esses foram dados no Brasil, país o qual a acolhera de uma ferrenha e triste perseguição de raças. Foi vítima de algo que não entendia.

E a personagem Macabéa. “Maca o quê? – Béa, respondeu a moça a Olímpio”, seu futuro namorado. Na ficção de *A hora da estrela*, a principal personagem é uma nordestina miserável. Deprendemos, assim, a partir de nossa leitura que o plano de fundo da novela foi às vivências de Clarice, pois “quando jovem se criou no Nordeste”.

Macabéa narrada por Clarice também passou pela travessia. Travessia essa já atribuída ao seu próprio nome, pois faz referência ao povo judeu, como já mencionado. Macabéa saiu de Alagoas com destino ao Rio de Janeiro fugindo da miséria a qual vivia. Respaldados em Eneida Maria de Souza (2011), é possível afirmar que a escritora, ao falar do outro, fala de si⁴⁰⁰. Mediante isso, não deixamos de salientar que os pontos discutidos acerca do *bios* da escritora também perpassam pelo sujeito crítico, ou melhor, por seu corpo, que se enovela e se diz na teorização crítica que marca e diferencia o discurso da crítica biográfica fronteira.

A travessia é algo presente na vida de um brasileiro. Talvez não no quesito perseguição, como ocorreu com Clarice, mas pela sobrevivência da família. Aproximamo-nos de Clarice pelo deslocamento geográfico e cultural antes mesmo de darmos os primeiros passos. Transitar por locais diferentes, com pessoas diferentes, cultura e sotaques diferentes. Esse deslocamento é quase sempre por razões de trabalho, ou melhor, de sobrevivência de famílias, num país tão imenso e diferente como é o Brasil.

Essa relação de amizade, na qual nos unimos a Clarice aqui, se aproxima e se distancia. A teorização da Crítica Biográfica Fronteira que permite o *por vir*. Ou seja, a morte tomou Clarice e Macabéa. Mas e o que restou? Esquecimento? De forma alguma. Restou o *por vir*. Clarice, como já mencionado, fora uma *válvula de escape* a qual faz chegar aos ricos e letrados a situação do pobre, tanto é que uma prova disso são os países estrangeiros que, ao longo dos anos, usufruiu de uma literatura brasileira a qual tratava apenas de aspectos negativos do povo

⁴⁰⁰ Cf. *Janelas Indiscretas*, de Eneida Maria de Souza.

brasileiro, Clarice, rompeu esse hábito. A “literatura de mulherzinha” de cunho pejorativo não coube a Clarice, embora, tenha tido tentativas falhas.

Através de Rodrigo S.M., Clarice exteriorizava, como intelectual que fora, seu ato político. Ao descrever o momento em que Macabéa é mandada embora da empresa em que trabalha como datilógrafa com brutalidade pelo chefe da firma de representante de roldanas, narra que este agia com brutalidade “que ela parecia provocar com sua cara de tola, rosto que pedia tapa” (LISPECTOR, 1998, p. 24). A descrição de Macabéa como rosto que pedia tapa, leva-nos a pensar que o sentimento básico que as injustiças sociais despertavam em Clarice a motivavam agir.

Clarice foi e continua sendo portadora da voz e lugar daqueles que são silenciados pelo poder hegemônico, no que concerne a fazer o leitor de seu livro olhar para a população marginalizada. De acordo com o narrador Rodrigo S.M./Clarice, a intelectual age como “válvula de escape” dos marginalizados, conforme lemos:

Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente. Faço aqui o papel de vossa válvula de escape e da vida massacrante da média burguesia (CHIAPPINI, 1996, p. 63).

Dessa maneira, segundo Chiappini, “Clarice indaga, investiga, problematiza, e, indiferentemente, aponta, retrata, denuncia” (CHIAPPINI, 1996, p. 63). A escritora brasileira, por meio da escrita, discorreu sobre as mazelas da sociedade. Ao ler seus diversos trabalhos e estudar sua biografia, não é de surpreender que *A hora da estrela* seja um grito por aqueles inferiorizados. Mesmo depreendendo essas noções a partir de nossa leitura da obra, sabemos que Clarice sempre negou escrever literatura, negou ser intelectual e principalmente negou que a literatura era a coisa mais importante em sua vida.

Referências

AZEVEDO, Luciene. Representação e performance na literatura contemporânea. In: *CERRADOS*: revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura – Vol. 1, N. 1. Tema: Literatura e presença: Clarice Lispector. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2007, p. 203-217.

CHIAPPINI, Lígia. Pelas ruas da cidade uma mulher precisa andar: leitura de Clarice Lispector. In: *Literatura e sociedade*. ISSN 1413-2982. São Paulo, 1996, p. 60-80.

GOTLIB, Nádía Battella. *Clarice fotobiografia*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

NOLASCO. *Caldo de Cultura*. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

SAID, Edward. *Representações do intelectual*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

SOUZA, Eneida Maria de. *Janelas Indiscretas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Aisthesis e a Fruição Estética⁴⁰¹

Aisthesis y la Fruición Estética

Aesthesia and Aesthetic Fruition

Me. Gabriel Pereira Faria⁴⁰²

Me. Jordan Antonio de Souza⁴⁰³

Dr^a. Ludmila Brandão⁴⁰⁴

Resumo

Pretende-se, neste trabalho, apresentar uma abordagem sobre a estética e a fruição que dela ocorre. Esta discussão torna-se central na arte contemporânea, uma vez que a estética se encontra sob suspeita aos olhos dos especialistas. Para pensar a fruição do espectador diante da obra de arte, coloca-se em voga a questão da estética e a retomada da sua origem semântica, aisthesis, para traçar um percurso sobre a estética que pretenda dialogar com a arte contemporânea. A arte atual dilui os limites entre arte e não arte, não há diferença entre um evento cotidiano e o acontecimento artístico. A arte está sendo feita, o artista está inventado, está em processo de criação e a estética está presa as suas definições tradicionais. Abordamos na origem do termo estética não apenas a aisthesis, como também, poiésis e aisthetikôs na tentativa de expor o fenômeno e a recepção do fenômeno integrante a esta discussão. A estética apresenta-se como o tecido sensível para pensar a arte no ocidente. O texto traz uma abordagem de Rancière sobre o regime estético da arte como uma forma específica de experiência estética.

Palavras-Chave: Aisthesis; arte; estética; Fruição; objeto.

Resumen

Se pretende, en este trabajo, presentar un abordaje sobre la estética y la fruición que de ella se produce. Esta discusión se vuelve central en el arte contemporáneo, ya que la estética se encuentra bajo sospechosos a los ojos de los especialistas. Para pensar la fruición del espectador ante la obra de arte, se pone en boga la cuestión de la estética y la reanudación de su origen semántica, aisthesis, para trazar un recorrido sobre la estética que pretenda dialogar con el arte contemporáneo. El arte actual diluye los límites entre arte y no arte, no hay diferencia entre un evento cotidiano y el acontecimiento artístico. El arte está siendo hecho, el artista está inventado, está en proceso de creación y la estética está sujeta a sus definiciones tradicionales. Abordamos en el origen del término estético no sólo la aisthesis, como también, poiésis y aisthetikôs en el intento de exponer el fenómeno y la recepción del fenómeno integrante a esta discusión. La estética se presenta como el tejido sensible para pensar el arte en el occidente. El texto trae un enfoque de Rancière sobre el régimen estético del arte como una forma específica de experiencia estética.

⁴⁰¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁰² Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea; Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso – FAC/UFMT; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; gabrieldelook@yahoo.com.br.

⁴⁰³ Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea; Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso – FAC/UFMT; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; jordanbiblio@gmail.com

⁴⁰⁴ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Cuiabá, Mato Grosso Brasil; ludbran@terra.com.br

Palabras claves: Aísthesis; arte; la estética; fruicion; objeto.

Abstract

In this work, we intend to present an approach on the aesthetics and the enjoyment that comes from it. This discussion becomes central to contemporary art, since aesthetics are under suspicion in the eyes of specialists. In order to think about the spectator's enjoyment of the work of art, the question of aesthetics and the resumption of its semantic origin, aisthesis, is put into vogue to trace a course on aesthetics that seeks to dialogue with contemporary art. Current art dilutes the boundaries between art and non-art, there is no difference between an everyday event and the artistic event. The art is being made, the artist is invented, is in the process of creation and aesthetics is stuck to its traditional definitions. We approach the origin of the term aesthetics not only aisthesis, but also, poiésis and aisthetikôs in the attempt to expose the phenomenon and the reception of the phenomenon integral to this discussion. Aesthetics presents itself as the sensitive fabric for thinking art in the West. The text brings Ranciere's approach to the aesthetic regime of art as a specific form of aesthetic experience.

Keywords: Aisthesis; art; aesthetics; Fruition; object.

1. Introdução

Aisthesis e a fruição estética é uma discussão proposta por nós com o intuito de colocar em questão a estética e seus limites. Demonstrar que o objeto de estudo da estética, no caso, a arte, ao longo da história sofreu um deslocamento quanto ao seu entendimento; e, os atributos desta arte, que a partir do século XVIII passa a ser entendido como categorias estéticas. Se na antiguidade não havia estética enquanto teoria, a arte era bem presente e tinha como questão os fenômenos que se apresentam aos sentidos e as sensações, as percepções do homem.

A estética enquanto teoria filosófica, metafísica, distancia-se do alcance do sensível e se instaura num discurso conceitual sobre a obra de arte. Com a abordagem da fruição estética pretendesse problematizar essa concepção tradicional de estética e retornar a sua origem enquanto sensação e percepção. O expectador tem uma relação íntima com o objeto de arte, é tocado, e provocado organicamente pelo objeto, nesta relação não cabe conceitualização, apenas vivências.

O gozo, a fruição do homem no cotidiano, e principalmente ao apreciar arte é puramente orgânico e não racional. Com este entendimento o texto procura abordar a estética tradicional bem como a sua origem, na raiz semântica da palavra, grega, aisthesis. Aborda os fenômenos/objeto da estética, além, da recepção do expectador e sua sensibilidade diante da obra, fruição.

Na arte contemporânea fica evidente que a estética que pretenda dizer sobre a arte, dialogar com ela, ou até mesmo ser um discurso sobre a produção artística, e ainda, colocar em

causa a fruição do espectador, tem que retornar a sua origem sensível que, por sua vez, é o campo da arte. O sensível, a percepção, as sensações devem ser o território comum da estética e da arte. Um território compartilhado.

2. O percurso árduo da estética, a fruição do espectador

A estética enquanto teoria, como ciência do belo, e posteriormente uma disciplina filosófica que estuda a beleza e a arte, surge por volta do século XVIII apropriando-se de questões antigas e caras as filosofias do belo e da arte, dando-lhes uma definição e conceituando-os. Vinculadas a metafísica grega, a arte procura imitar a beleza natural que tem como atributo ordem, harmonia e proporção. Esta concepção de beleza está presente em vários filósofos, inclusive em Platão, sendo um dos responsáveis por separar vida e arte. Separa-os por entender que a arte teria uma função auxiliar nas virtudes éticas em direção as coisas verdadeiras, ou seja, a uma essência que se encontra no mundo das formas verdadeiras e originais, acessíveis apenas pela razão através da contemplação intelectual. Repudiando assim as artes por evidenciar as paixões do corpo, por valorizar o sensível. Separa e hierarquiza alma e corpo, razão e sensibilidade, conhecimento intelectual e sentimento comumente compartilhado com os outros. O mundo e a vida passam a ser interpretados por conceitos, definições e valores a partir da metafísica e da religião. Nega-se as sensações corpóreas enquanto vias para se chegar ao conhecimento. A estética desde a antiguidade ganha uma abordagem intelectual, conceitual sobre a arte e o belo, não se levando muito em conta a sensibilidade, esta, que sempre sofreu preconceitos na tradição filosófica⁴⁰⁵. Conforme Bayer (1978, p. 13):

Tomemos aqui o termo estética no sentido de reflexão sobre a arte. Mas a reflexão sobre a arte nem sempre assim foi designada. A palavra estética só apareceu no século XVIII [...] [com] Baumgarten (1714-1762), e [...] significava apenas teoria da

⁴⁰⁵ Desde os pré-socráticos, salvo algumas exceções, Heráclito, por exemplo, atribuíam importância maior a razão, ao conhecimento intelectual; e o corpo, as sensações, os sentidos, o senso comum advindo da percepção eram menosprezados na produção de conhecimentos. Na modernidade surge pensadores que abordam esses temas referente a experiência sensível, como por exemplo os empiristas, além de Espinoza que aborda o corpo, afetos e paixões, em seguida Nietzsche.

sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega: *aisthesis*. Contudo, a estética, mesmo sem ter ainda esse nome, existiu desde a antiguidade [...] e é essa reflexão sobre a arte e o belo que propomos a estudar através dos tempos. A estética esteve sempre ligada à reflexão filosófica, à crítica literária ou a história da arte. Só recentemente se constituiu em ciência independente com um método próprio.

A sensibilidade corpórea não era uma via confiável para a compreensão da arte, as sensações e percepções não eram meios para produzir conhecimento. Além da contemplação metafísica que definiam os temas e assuntos da arte, a representatividade traz consigo uma interpretação racional de algo que está além do objeto, além da obra de arte. A raiva, o ódio, o prazer, o gozo e a emoção se viam representadas numa encenação, que tinha uma função social de externar as paixões sem causar danos ao coletivo. A fruição corpórea (estética) se dava pela cartarse diante da mimeses (imitação). Com a catarse Aristóteles confere a arte o caráter representativo, poético que o definirá até a metade do século XIX.

Enquanto *Poiésis*⁴⁰⁶ é um processo de criação submetido a razão, a atividade intelectual que produz sentidos, subjetividades, e interpretações que faz do mundo; *aisthesis*⁴⁰⁷, refere-se à fruição, emoção, ao gozo, ao deleite corpóreo dos sentidos, das sensações. Se antes a sensibilidade era menosprezada em detrimento da razão para produzir conhecimento em todas as áreas da filosofia, no século XVIII Baumgarten coloca a sensibilidade no centro das discussões e polemiza, de certa forma ao rivalizar com a razão clássica. Conforme Spinelli (2009, p. 141):

Aristóteles [...] concebeu [...] [o] modo humano de conhecer: o *aisthêtikós*⁴⁰⁸, o empírico⁴⁰⁹ e o noético⁴¹⁰. A *aisthesis*, ele a concebeu [...] de dois modos: um enquanto expressão de um saber superficial, distinto de um conhecimento (racional-noético) profundo e especializado; outro, enquanto fonte de percepção e causa de certificação

⁴⁰⁶ De acordo com o site “Dicionário de Filosofia”, organizado por Sérgio Biagi gregório. *Poiésis* significa - Fabricação, atividade, atividade operatória; poesia.

⁴⁰⁷ *Aisthesis* – sensações, percepção empírica, afeto, sensibilidade, sensível, emoção e imaginação. De acordo com informações no Blog “Filosoficamente Ocupada”, organizado por Inês Castro (2013) - os primeiros filósofos usaram o termo para explicar o processo fisiológico envolvidos no processo de percepção de um objeto [...]. Segundo, Almeida (2015, p. 139), *Aisthesis* significa: capacidade de sentir o mundo, compreende-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações [...].

⁴⁰⁸ *Aisthêtikós* – o que é próprio dos sentidos.

⁴⁰⁹ O que se baseia na experiência, na vivência, na observação metódica ou não.

⁴¹⁰ Atividade intelectual, racional. Baseia-se em interpretações, conceitos e definições racionais.

cognitiva. Consideramos, a respeito das sensações, que nenhuma delas é sabedoria, mas são cognições <gnôseis>⁴¹¹ fidedignas das coisas particulares.

A estética como ciência do belo fomenta a relação entre razão e sensibilidade numa teoria sobre a arte. A sensibilidade surge como uma condição para compreender a arte. A obra de arte passa a ser identificada a partir da sensibilidade do artista, da sua genialidade, que desde o renascimento, quando este ganha status de criador de um objeto autêntico, único com uma áurea metafísica e, que, portanto, através dos seus temas e assuntos representa algo além da obra de arte. A obra é fruto de um trabalho individual, da inspiração do artista. Como diz, Jimenez (2004, p. 38): “A consciência [...] [dos] artistas de poderem criar livremente, de não obedecerem a outras leis a não ser às ditas por seu próprio gênio [...]”. A partir da concepção de que o artista produz ou pinta objetos devido ao seu espírito criador, que tem um talento excepcional evidenciando o instinto e a intuição; é que foi possível pensar numa estética assentada na sensibilidade do artista e do espectador.

Ao abordar a estética encontra-se nas obras filosóficas referências à arte e ao belo, restringindo a estética apenas a narrativas sobre as artes, variando apenas o entendimento sobre categorias. Diz, Vázquez (1999, p. 160): “As categorias estéticas são determinações gerais e essenciais do universo que chamamos estético. [...] o que há de comum [...] entre diferentes categorias particulares, é justamente a categoria do estético. [...] o belo é apenas uma categoria particular entre outras [...]”. A arte, antes era imitação da natureza, depois criação a partir da genialidade do artista. Se antes a beleza era entendida por harmonia e proporção, a ela se soma o sublime e o gosto. Apesar da estética no ato de seu nascimento ser relacionada a sensibilidade, referindo-se a sua raiz semântica grega, *aisthesis* (sensação, sensibilidade) ela é abordada predominantemente pelo pensamento tradicional a partir de conceitos e definições racionais, reservando ao sensível uma importância secundária. Faz-se um discurso racional sobre a obra de arte, definindo normas, regras e padrões a serem seguidas. Atribui categorias, hierarquiza procedimentos às discussões sobre o belo, o gosto, sublime, pois, estes, se dão no campo da abstração intelectual e, a sensibilidade fica reservada apenas um adendo. A estética tradicional ao que parece deixou a sensibilidade de coadjuvante e faz uma narrativa onde a razão é a protagonista do discurso.

⁴¹¹ São sensações, uma cognição superficial, a percepção dos fenômenos são dependentes da capacidade cognitivo-perceptiva de cada um dos sentidos (SPINELLI, 2009).

Estética não é apenas o estudo do belo e da arte, esta delimitação ocorreu devido a Baumgarten no século XVIII ao utilizar o termo grego que se refere ao mundo sensível e as percepções corpórea, *aisthesis*, para abordar a criação artística e a contemplação da obra de arte. As filosofias da beleza e da arte de seu tempo tem bases metafísicas, são pautadas pelo *logos*⁴¹². O iniciador das discussões estéticas toma como tarefa um estudo que possa conciliar *logos* e *aisthesis*, uma vez que a tradição filosófica é sustentada pelo *logos* refutando a *aisthesis*.

A obra *Aesthetica* é o marco do surgimento de uma disciplina filosófica, uma teoria sobre a arte e o belo, Baumgarten, compreende a estética como uma ciência do conhecimento sensível ou gnosiologia, ou apenas conhecimento sensível. Para Hermann (2005, p. 25): “A estética associa-se, desde seu surgimento, com a totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações”. Estética está vinculada ao termo grego, *aisthesis*, que se refere ao mundo fenomênico percebido pelo corpo orgânico, ou seja, refere ao mundo percebido pelos sentidos, pelas sensações, sensibilidade, percepção empírica; percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível sensorial.

Com intuito de instaurar um conhecimento, uma ciência sobre o fazer artístico, a obra e a apreciação do objeto, Baumgarten, assumiu como tarefa, a teorização da percepção empírica, das sensações corpóreas. A teoria ou ciência, tal como reza a tradição filosófica necessita de princípios, doutrinas, conceitos e definições racionais. Contudo, ao abordar a estética, o faz a partir da metafísica e relaciona-se ao belo e a arte esquecendo-se da sua origem que é a percepção do objeto sensível. Em acordo com Lacoste (1986, p. 81-82):

[...] Hegel, sugere Heidegger, concebe a essência da arte a partir da metafísica ocidental que Heidegger, precisamente, tenta superar relacionando-a com a sua origem esquecida. Ora, a concepção metafísica da arte ostenta o nome tradicional de estética. A estética considera a obra de arte com o um objeto (voltado para nós) e, mais precisamente, como o objeto de uma percepção sensível (de uma *aísthêsis*) (cf. Heidegger, Nietzsche, I, p. 91 ss.). Essa percepção sensível é definida hoje com uma vivência, uma experiência psicológica (*Erlebnis*) (Kahnweiler, p. 65 ss.). Não somente a contemplação das obras de arte tornou-se uma *Erlebnis* que Proust caricaturou fielmente com as nevrálgias de Mm e Verdurin, mas a própria criação artística equipara-se à experiência vivida, à "vida" de que ela seria a expressão. Assim, a obra de arte relaciona-se exclusivamente com os estados psicológicos do homem: seus sentimentos, seu gosto, sua sensibilidade. Hegel tem, pois, razão: a vitória da estética, isto é, de fato, o domínio do sentimento e da embriaguez, encarnada pela música de Wagner, significa a morte da grande arte. A crítica dessa estética, que acaba por não

⁴¹² De acordo com o site “Dicionário de Filosofia”, organizado por Sérgio Biagi gregório. *Logos* - Discurso, relato, razão, definição, faculdade racional. Latim: *ratio*.

ser mais do que uma "fisiologia aplicada", é, portanto, indispensável, se se quiser, com o Heidegger, reencontrar na arte uma "necessidade absoluta" (Nietzsche, I, p. 101) que se relacione mais com a verdade do que apenas com a beleza, que seja um saber (Wissen) e não o excitante de nossos afetos, de nossas emoções. Para tanto, cumpre vincular a obra de arte (e o artista) à sua origem, que é a arte [...].

A teorização da aisthesis no campo das artes, ou seja, a teorização racional da experiência empírica, da experiência psicológica, da vivência, do afetar e ser afetado, do contato com as obras de arte, do fazer artístico, e a fruição mediante ao contato com o objeto pelos sentidos, é a origem da estética. Segundo Pareyson (1984, p. 16): compreende a estética como “[...] toda teoria que, [...] se refere à beleza ou à arte [...] ou como metafísica que deduz uma doutrina particular de princípios sistemáticos, ou como fenômeno que interroga e faz falar os dados concretos da experiência [...]”. A estética parte da experiência (aisthesis) para ascender as reflexões filosóficas, sobre a arte, pois esta é seu objeto por excelência. O fenômeno da estética enquanto teoria é a arte, que por sua vez, diferencia-se dos outros fenômenos do cotidiano que se apresenta aos sentidos sensíveis.

A tradição filosófica ao refletir sobre estética, e nesta tradição, podemos acrescentar a filosofia analítica, que retira da abordagem conceitual-metafísico, o campo do sensível, ou seja, o território da arte. Nas discussões estéticas sobre a obra de arte deve-se levar em consideração o sensível, o campo perceptível, porque se não, não haverá correspondência entre o discurso/narrativa e o fenômeno/objeto. Lembrando que o discurso/narrativa é a explicação sobre o fenômeno/objeto de estudo, que por sua vez, pertence ao campo dos sentidos. A arte e suas implicações é a exposição do fenômeno/objeto sensível estudado ao qual esse discurso/narrativa (estética) se refere. A estética aborda o objeto concreto sob bases metafísica, conceitos abstratos. Ramos (2014, p. 2): “[...] a abordagem da filosofia analítica em estética retira-lhe o que é mais fundamental, a saber, a experiência sensível que deve acompanhar toda abordagem conceitual da obra de arte [...]”. A estética não consegue dizer sobre arte no contemporâneo; esta ineficácia do discurso sobre a arte atual, ocorre justamente pelo motivo da narrativa manter-se arraigado nas categorias estéticas, citadas anteriormente. Filosoficamente trata-se do discurso sobre o objeto de arte pautando-se por conceitos, e não se leva em conta a experiência sensível.

Ao retornar a raiz semântica grega ao qual a estética se assenta, encontra-se primeiramente, a palavra, aisthêtikôs, que significa o que é próprio dos sentidos; ou seja, o

mundo dos fenômenos que se apresenta ao homem, a realidade das coisas sensíveis, os acontecimentos banais do cotidiano perceptíveis pelos sentidos. Depois, a *aisthesis*, cujo seu significado já foi explicitado anteriormente, que remonta, como afirma Almeida (2015, p. 139) já comentado acima, “a capacidade do homem sentir o mundo, de compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações [...]”. *Aisthêtikôs* é - os objetos, os fenômenos naturais, os cotidianos, e também, o objeto, o fenômeno da estética, o objeto de arte. *Aisthesis*, é descrito por Castro (2013) como o processo fisiológico de percepção de um objeto, ou seja, é o sistema sensorial formado por órgãos e células chamadas de receptores, através desses órgãos e células responsáveis pela recepção do mundo externo, o homem captura informações do ambiente ao qual está inserido, e, além das informações e acontecimentos que os cercam, e ainda, do seu próprio corpo. Mas não só isso, além da interpretação racional e/ou da compreensão corpórea que a sensação produz, há também o psicológico e a imaginação que suscita da recepção do objeto. Hermann afirma (2005, p. 29-30):

A experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa auto compreensão, justamente porque ela revela o ser [...] A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A estética modifica quem a vivência e permite ver o mundo sob uma nova luz. Se a estética clássica não mais dispõe de meios para compreender as novas experiências artísticas, Gadamer lança mão do conceito de jogo como base antropológica do conceito de arte. No jogo está implícita uma ideia de movimento, um ir e vir sem finalidade última, que mantém seu impulso pelo próprio auto movimento. A característica especial do jogo humano —é que o jogo tanto pode incluir a razão, essa característica tão própria do homem, de poder dar-se objetivos e tentar alcançá-los conscientemente, como pode também anular a característica distintiva da razão de impor-se objetivos [...] Assim como no jogo qualquer um é um parceiro, também no jogo da arte não há separação entre o todo da obra e —aquilo a partir do qual a obra é vivenciada [...]. A verdade —acontece na experiência da obra de arte enquanto jogo, e —todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecer inconcluso e, por sua vez, é parte deste acontecer [...]. Quando se joga, não há domínio da consciência subjetiva, mas uma primazia do próprio jogo e seu acontecer. O jogo adquire sentido quando é representação para alguém, o que se realiza plenamente na obra de arte, pois ela transforma a realidade construindo-a. Para Gadamer, o jogo provoca prazer no espectador ao assistir a transformação que a obra de arte realiza pela representação. A arte, enquanto jogo, contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual.

A fruição estética é um jogo, uma troca com o objeto de arte, é um vivenciar o acontecimento, aonde a consciência subjetiva não é explícita, ela fica imbricado a recepção

sensorial, ao psicológico e a imaginação. A interpretação racional, a hermenêutica do objeto de arte é quase impossível, porque não há muitas vezes um ponto de referência que permita fazê-lo. E por isso surgem acusações de deméritos a certos trabalhos artístico. Dizer sobre algo que nos afeta, talvez a consciência racional não seria a mais recomendada, sob o peso de cair numa afasia⁴¹³. A experiência artística é uma vivência que ultrapassa o domínio da reflexão, é um espetáculo que possibilita novos arranjos, novas sensações, novos questionamentos, tirando do habitual, do ordinário e apresenta muitas vezes o inefável. O jogo pode causar estranhamento, repulsa, mas também pode incitar prazer, alegria.

Fruição ou experiência estética é a excitação dos sentidos, é degustar o mundo, é mobilizar todo o corpo para experienciar o objeto. Medeiros (2005, p. 38): os sentidos mobilizam-se todos para a aisthesis, mas também, todos e inteiros, para sentir desprazer [...] Todos os sentidos se mobilizam: aisthesis. A apreciação da obra de arte não é assentada em conceitos racionais, em conhecimentos lógicos, em definições precisas e últimas. Na apreciação estética o conhecimento racional-lógico é suspenso, ou fica em segundo plano, entra em cena a dita licença poética, esta, tem uma espécie de autorização para brincar com a realidade lógico-racional, tem permissão para expressar o absurdo. Conforme, Medeiros (2005, p. 47):

[...] a aisthesis se dá antes que se estabeleça uma relação entre o eu e o mundo; ela é relação do eu com a obra. No momento do gozo (jouissance, fruição), não há conhecimento possível; depois, poderemos discutir sobre o conteúdo, a técnica utilizada, a propriedade do trabalho naquele contexto [...]. Poderemos, inclusive, discutir se o objeto é arte ou não, mas aí já não estaremos em comunhão [...] exposta na obra.

No momento da fruição não tem como fazer uma análise racional, não tem como interpretar, julgar, analisar hermeticamente, porque, o gozo, o prazer ou o desprazer é uma solicitação do corpo em sua totalidade, é uma exigência orgânica, é uma demanda dos sentidos. Aisthesis é estar aberto ao mundo para que a fruição aconteça; a fruição estética é estar aberto a obra de arte, ao acontecimento artístico, antes que se estabeleça uma relação com o mundo da

⁴¹³ Afasia – pode ser entendida como algo que a pessoa sente, mas não consegue traduzir em palavra. No campo médico refere a danos causados no mecanismo auditivo ou em centros cerebrais. No sentido grego, uma interpretação, como uma perturbação da formulação e compreensão da linguagem.

linguagem, pois o estabelecimento desta relação já solicita interpretação logico-conceitual. Reitera, Almeida (2015, p. 146):

Não se pode prever onde e quando uma experiência vai acontecer, mas pode-se estar mais ou menos aberto a ela, mais ou menos disponível, porque a experiência é o que nos passa, é o que nos afeta, é o que nos marca e depende sempre do encontro entre uma pessoa e uma ocasião, entre uma pessoa e um objeto, entre uma pessoa e outra pessoa. A experiência não é suscetível, portanto, ao controle. Pode-se buscar a ocasião, dedicar-se ao uso e à apreciação de um objeto, caçar paixões, entregar-se a pessoas, mas nenhuma dessas disposições é garantia de experiência.

A experiência é sempre orgânica (aisthesis), são vivências do corpo. No ato da ocorrência, da afetação a consciência lógica é pega de surpresa, a análise fica a posteriori. A fruição estética referente a obra de arte, é um campo específico dessa experiência orgânica. Jorge Larrosa (2014 apud ALMEIDA, 2015, p. 146) explica que: “[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passa muitas coisas, porém [...] quase nada nos acontece”. A dinâmica do cotidiano, do mundo do trabalho, cheio de informações, solicita conhecimento e posicionamento lucido de quem está inserido no processo, aonde as coisas acontecem com rapidez, dá a impressão que nada acontece, porque tudo acaba sendo superficial, não há contato. Há uma distância entre as pessoas, cada uma usa uma couraça e não vivencia o que passa, o que acontece e o que o toca. A consequência é o distanciamento da vivência da arte, da experiência, da fruição estética.

A estética enquanto uma disciplina que faz um discurso conceitual sobre a arte encontra-se em crise por não dar conta mais de conceituar, definir, dizer sobre o objeto artístico, não consegue delimitar, estabelecer uma fronteira entre arte e não arte. A teoria estética tornou-se obsoleta para dizer sobre a arte no contemporâneo. Há quem defende a ideia que a estética chegou ao seu fim, que esta seria um discurso parasitário da filosofia sobre as práticas das artes. Talvez a estética tradicional do discurso metafísico distante da obra de arte esteja em crise, mas não chegou a seu fim. A estética retornando a sua origem tem muito a dizer.

Jacques Rancière, pensa a estética não como apenas uma disciplina, uma teoria que lida com obras de arte, mas principalmente como um regime de percepção, de pensamento. A partir desta perspectiva o autor acredita que não há arte se não há um conjunto de modos de percepção, de formas de julgamentos que possa permitir dizer se algo é ou não arte, se pertence a esta ou

aquela arte. Confirma Rancière (2011, tradução nossa): “Aisthesis [...] é o nome da categoria que, durante dois séculos, designou o tecido sensível no ocidente e a forma de inteligibilidade do que chamamos de arte”. (em prelúdio a aisthesis). A estética como disciplina ou regime, para Rancière (2011), tem a arte como o seu campo de estudo, sendo a arte uma noção que designa uma forma específica de experiência do sensível.

A arte refere-se a formas de experiências sensíveis, como as de perceber, e ser afetado, ser tocado por um modo de experiência particular. A percepção, sensação e interpretação da arte são constituídos e constantemente se transformam. O campo da experiência sensível é o lugar aonde a obra de arte é produzida, e a estética enquanto aisthesis parte deste mesmo campo. A estética que pretende dialogar com a arte deve levar em consideração estas condições bastante materiais como lugares de performance e exposições, formas de circulação e reprodução, mas também, modos de percepção, emoção, afeto. Essas condições do campo da experiência sensível possibilitam, como assegura Rancière (2011, tradução nossa): “[...] [que] palavras, formas, movimentos, ritmos são sentidos e pensados como arte [...]”.

Para que haja uma troca entre o discurso estético e o trabalho criativo do artista, o objeto de arte, é preciso compartilharem do mesmo território. Afirma, Rancière (2011, tradução nossa):

Alguma ênfase é posta na oposição entre o evento da arte e o trabalho criativo dos artistas a esta rede de instituições, práticas, modos de afetos e padrões de pensamento, é o último que permite uma forma, uma explosão de cor, a aceleração de ritmo, um silêncio entre palavras, um movimento ou cintilação em uma superfície são sentidos como eventos e associados à ideia de criação artística.

3. Conclusão

Aisthesis e a fruição estética é uma problematização que procuramos mostrar no decorrer do percurso traçado, que a estética tradicional não tem mais uma relação íntima com a arte, se é que teve algum dia com a grande arte. A arte contemporânea, o artista contemporâneo, atual, não se pauta pelos manuais estéticos. Contudo, o artista continua fazendo arte. Quais são seus manuais norteadores, quais são os parâmetros que os cercam? Arthur Danto, fala de um mundo

da arte que batiza o que é arte e o que não é arte; é uma questão mesmo de designação. Por ser um artista reconhecido pelas instituições de arte, ele o faz, inventa um objeto de arte e designa que aquele arranjo em questão é arte, as instituições endossam – é um ato de designar. A teoria estética, a ciência do belo, a ciência do conhecimento sensível não é nem lembrado, nem mesmo como nota de roda pé. Ao que parece usam o termo “estético”, apenas como uma palavra de luxo.

A invenção artística mudou muito a partir do final do século XIX em diante e a relação com o público também. Não a arte, mas os discursos e os debates sobre arte (estética) nos últimos anos demonstram o desejo de encontrar algumas referências confiáveis. Tal como ficou explícito no decorrer do texto, a intenção, é retornar a origem do termo estética. A relação da arte com o público ou um segmento dele, por vezes, apresentam-se tensa, devido as provocações que adentram valores religiosos e morais.

Rancière (2011) não pensa a estética como uma disciplina, mas como um regime⁴¹⁴. O autor estabelece três regimes de identificação que estão relacionados a forma como se lida com o sensível. Estende esses regimes como identificadores de arte, ainda que houvesse um momento de surgimento de cada um desses regimes, contudo, não estão ligadas a um período histórico, mas também e principalmente a percepção, a forma de perceber a obra; relaciona-se com a fruição estética.

Primeiramente, o regime ético teve seu surgimento em Platão, sobressai o caráter transcendental das obras, existe algo além da obra e o apreciador é passivo cabendo a ele apenas a contemplação de valores, significados já estabelecidos; a obra para ser aceita como obra deve se enquadrar nesses valores metafísicos. No regime representativo ou poético as regras são específicas e as obras estão submetidas a elas; a arte representa algum valor, ou acontecimento, é a concepção de catarse. Aristóteles é o grande expoente. E por último, o regime estético que surge no século XVIII com as discussões estéticas. O regime estético opõe-se ao regime representativo, rompe com as hierarquias estabelecidas pela representatividade.

Rancière chama de revolução estética a estrutura que foi abolida, ou seja, a ordem hierárquica da representatividade que fica preso ao institucional, ao estabelecido, passa em

⁴¹⁴ De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, regime – é a ação ou maneira de reger, governar, conjunto de regras ou disposições legais, regimento.

revista para ver, se contempla as regras para ser arte. Havia nesse regime a estabilidade do sensível. As sensações eram domesticadas, a percepção não poderia fugir do campo da representatividade. O autor entende como revolução porque no regime estético faz oscilar, mudar as ordens, as hierarquias, as regras estabelecidas. Aliás, não tem nenhum problema transgredir, não há regra para o sentir, para o gosto, pois, é um processo não consciente.

Os regimes de identificação das artes, são históricos por terem surgidos em um certo período, mas não se prende a eles; estão presentes e coexistem, principalmente, no expectador, no apreciado em sua relação com a obra de arte. Diante da obra, a reação do observador pode ser a partir de um desses regimes de identificação da arte, ou mais do que simplesmente um. Ranciére entende o regime estético como uma abertura ao objeto de arte. O estético dilui os limites de arte e não arte, entre o que pertence a arte e o que pertence a vida ordinária. Ao valorizar o sensível, o estético enquanto aisthesis, aboli a fronteira dos limites da arte e não arte. A fruição ocorre na partilha comum do sensível. A arte é um momento específico da percepção do sensível. A estética tem que se reinventar para não ser um discurso parasitário sobre a arte contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*. 2015. 204 f. Tese (Livre-docência) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-15032016-143517/pt-br.php>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BAYER, Raymond. *História da estética*. Trad. José Saramago. Lisboa: Estampa, 1978.

CASTRO, Inês. Aísthesis. *Filosoficamente Ocupada*, 5 jan. 2013. Disponível em: <http://filosoficamenteocupada.blogspot.com/2013/01/aisthesis.html>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. *Dicionário de Filosofia*. Cidade: Ed. Livraria Cultura e amazona, ano. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefisofia/página-inicial?authuser=0>.> Acesso em: 26 dez. 2018.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia, 193). Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/rodrigovidal/disciplinas/filosofia-integrado-regular/texto-sobre-estetica-jean-lacoste>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RAMOS, Pedro Hussak van Velthen. Modernidade e regime estético das artes. *Aisthe*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/view/10511/7835>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. Aisthesis: [entrevista 17 nov. 2011]. Entrevista concedida a Eric Loret. *Libération*, nov. 2011. Disponível em: <http://www.editions-galilee.fr/images/3/p_9782718608525.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

“Regime”, in *Dicionários Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2018, <<https://dicionario.priberam.org/REGIME>> Acessado em: 26 dez. 2018.

SPINELLI, Miguel. Aísthêsis e nóêsis: de como filosofia grega rompeu com as aparências. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 137-158, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2009000100007>. Acesso em: 26 dez. 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Um convite à estética*. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Sou Diáspora: Construção Social e Mobilidade através da Memória de Haitianos no Brasil

Soy Diáspora: Construcción Social y Movilidad por medio de la Memoria de Haitianos em Brasil

I am Diaspora: Social Construction and Mobility through Memory of Haitians in Brazil

Taíse Staudt⁴¹⁵

Resumo

O objetivo da pesquisa é a análise de lembranças de haitianos que atualmente residem no Brasil. Este trabalho é uma versão reduzida da pesquisa de conclusão de curso para graduação de História pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. A pesquisa realiza-se a partir de entrevistas de História de Vida, dentro da metodologia de História Oral. As entrevistas foram realizadas com três imigrantes haitianos que residem no oeste de Santa Catarina, com diferenciações em gênero e idade, sendo posteriormente transcritas e transformadas em texto. A partir dos temas que se destacam nessas narrativas, são analisados alguns fatores determinantes para a formação social e cultural haitiana, da construção da característica de mobilidade e das experiências dos indivíduos na trajetória e no Brasil. Para além, são realizadas reflexões sobre o que foi dito e não dito nas narrativas e a fórmula do sucesso que envolve a saída do Haiti. Os resultados demonstram a carga da violência colonial nas experiências desses indivíduos e da estruturação de uma sociedade diáspora. Revelam a ligação indissociável da memória e da identidade com a mobilidade nas falas dos haitianos no Brasil. Espera-se que essa pesquisa coloque em evidência, com base nas histórias de vida, a experiência de mobilidade contemporânea pela visão dos indivíduos que passaram e passam por tal processo, contribuindo na redução de preconceitos e na criação de políticas públicas que facilitem a mobilidade e integração dos indivíduos.

Palavras-Chave: Construção Cultural; Diáspora; História de Vida; Mobilidade Haitiana.

Resumen

Esta pesquisa tiene el objetivo de hacer un análisis de recuerdos de haitianos que residen actualmente en Brasil. Este trabajo es una versión reducida de la pesquisa que hace parte del requisito para la conclusión de carrera en historia por la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. La pesquisa se realiza a partir de entrevistas de historias de vida, dentro de la metodología de historia oral. Las entrevistas fueron realizadas con tres inmigrantes haitianos que residen en el oeste de Santa Catarina, con las diferencias en género y edad, posteriormente transcritas y transformadas en texto. A partir de los puntos que se destacan en esas narrativas, son analizados algunos factores determinantes para la formación social y cultural haitiana, da construcción de la característica de movilidad y de las experiencias de los individuos en esa trayectoria y en Brasil. Además, son realizadas reflexiones sobre lo que se ha dicho y no dicho en las narrativas y la receta del suceso que envuelve la salida del Haiti. Los resultados muestran el peso de la violencia colonial en las experiencias de esos individuos y de la estructuración de una sociedad diáspora. Demuestran la relación indisoluble de la memoria e identidad con la movilidad en los relatos de los haitianos en Brasil. De este modo, la pesquisa es una contribución, con base en las historias de vida, que trabaja las experiencias de movilidad contemporánea vividas por los sujetos envueltos en

⁴¹⁵ Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó; Santa Catarina, Brasil. taisesta@gmail.com.

ese proceso y una forma de contribución en la disminución del prejuicio además en la creación de políticas públicas que faciliten la movilidad e integración de esos individuos.

Palabras claves: Construcción Cultural; Diáspora; Movilidad Haitiana; Recuerdos de Vida.

Abstract

The research objective is the analysis of memories of haitians, who currently live in Brazil. This paper is a reduced version of a research for an undergraduation thesis in History at Federal University of Fronteira Sul - Campus Chapecó. The research is done from Life-Histories, within Oral History methodology. The interviews has been done with three haitins immigrants who live in western Santa Catarina with gender and age distinctions, been transcribed and turned into text posteriorly. From the themes that have highlighted into these narratives it's analyzed some determinant factors for Haitian social and cultural formation, on building the mobility feature and individual experiences in the trajectory and in Brazil. Furthermore, it's been done reflexions on what has been said and not been said on naratives and the formula of success that involves leaving Haiti. The results shows the load of colonial violence on experiences of these individuals and it shows the structuring of a diaspora society. It reveals the inseparable link between the memory and identity with the mobility into Haitians' speech in Brazil. It's expected that this research highlights, based on Life-Histories, the contemporary mobility experience through individuals vision who has gone through and goes through this process. In this way, contributing to a reduction in prejudices and the creation of public politics that get easier the individuals mobility and integration.

Keywords: Cultural Constriction, Diaspora, Life-History, Haitian Mobility.

1. Introdução

Os estudos sobre memória, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, abriram possibilidades de pesquisa e têm se tornado um dos temas centrais de debate dentro da História nas últimas décadas. Para a historiografia ocidental eurocêntrica existe uma forte ligação dos estudos da memória com o tema do Holocausto, as reflexões sobre trauma, memória e história se baseiam em sua grande maioria nesse momento histórico de genocídio étnico que aconteceu na Europa.

Césaire em seu “Discurso sobre o colonialismo” (2010), coloca um contraponto no que se refere a centralidade do Holocausto, do Nazismo hitleriano, como assombroso e capaz de gerar indignação mundial. Para o autor, vale a pena estudar clinicamente esse movimento, que não se mostra imperdoável por Hitler e seu crime contra a humanidade, mas o que mais gera indignação é o fato de ter cometido tal crime contra o homem branco, humilhando o branco europeu de uma maneira que só havia ocorrido anteriormente nos processos colonialistas aos árabes argelinos, aos coolies indianos e aos negros africanos.

Falamos neste trabalho sobre memórias em mobilidade de sujeitos que carregam em si, na sua cultura, na sua negritude e na sua nacionalidade o traço da violência colonial, exercida pela ideia de superioridade europeia, assim como é marcada a população brasileira, na qual tais

sujeitos convivem atualmente. A violência exercida contra a população não-branca - na forma de escravização de corpos, religiosidade, língua e cultura em geral - durante os séculos de expansão imperialista europeia, ainda marcam intensamente as experiências das populações colonizadas.

Este artigo é uma versão adaptada de uma monografia realizada como requisito para obtenção do grau de licenciada em História, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, defendida em vinte e nove de junho de 2018. Este é um estudo sobre memórias de pessoas que passaram recentemente por mudanças intensas em suas vidas: a migração do Haiti para outros países, e que, no momento, residem no Brasil, mais precisamente no oeste de Santa Catarina. Por esse fator, um dos principais interesses da pesquisa é perceber, nas memórias, características culturais da população haitiana, formada, historicamente, de migração para outros países e os resultados das dinâmicas e trocas culturais e organizacionais que tais características possibilitam, tanto para os haitianos que saem do país quanto para os que ficam.

As memórias dos migrantes instigaram atenção pelas vastas lembranças que podem ser reveladas sobre a cultura em que estavam inseridos no Haiti, os ambientes de socialização, as dificuldades, a decisão de partida, a travessia, a chegada, a nova realidade, as formações identitárias a partir da característica migrante, as experiências em outros países e, para além, as diversas lembranças que não se pode imaginar de antemão, que são únicas da experiência de vida do indivíduos. São novas experiências onde a memória pode ser instrumento de reflexão.

Optei pela pesquisa na seguinte linha: ouvir o que os haitianos tem a falar sobre si, a história e formação, ouvir as memórias desses sujeitos por sua própria voz. Pretendo que esse trabalho possa ser participativo em proporcionar reconhecimento aos sujeitos que são agentes de suas próprias histórias e fazem parte, agora, da história dos novos locais onde vivem.

Importa a esta pesquisa o contingente cultural dessa população assim como suas características formadas a partir de sua tradição migrante, que, segundo Luís F. A. Magalhães (2014), é formada desde o período colonial como consequência de fatores estruturais atualmente materializados a partir de indicadores sociais, econômicos e demográfico precários. Os elementos diaspóricos presentes nas identidades desses indivíduos, quando repensada a trajetória histórica por que passou o Haiti desde o período colonial quando colônia da coroa francesa, a diáspora forçada, as problemáticas políticas e econômicas até os recentes processos

migratórios que vivem, serão pensados a partir, principalmente, de autores haitianos ou da região caribenha, priorizando uma perspectiva teórica que abrange de maneira mais completa a realidade investigada.

As narrativas de história de vida são o ponto de partida para os debates propostos, possibilitando analisar instrumentos de pesquisa gerados pelas lembranças. Ouvir essas experiências a partir de suas próprias percepções é um desafio e também uma abertura para conhecer espólios, características, identidades, simbolismos, dinâmicas e experiências individuais e grupais que a memória possa ser capaz de acessar.

2. Metodologias e fontes

De maneira breve, apresentarei as metodologias utilizadas para a realização da pesquisa, considerando que esta apresentação é importante por dois motivos principais. O primeiro deles é a importância da escolha da metodologia para os resultados alcançados, tanto a utilização da história de vida como método de reunir memórias e experiências quanto a utilização do referencial bibliográfico latino-americano e caribenho para realizar as reflexões. O segundo motivo se refere ao leitor: objetiva-se que todas e todos possam ler e compreender como se deram os procedimentos para que a pesquisa fosse possível, e não apenas pessoas envolvidas com o meio acadêmico ou que conheçam os métodos historiográficos de pesquisa.

Sendo assim, falar sobre memória e coletar lembranças, é (re)construir conjuntamente uma história de vida individual, com características e movimentações singulares que dizem respeito à trajetória intelectual e geográfica do próprio indivíduo. Da mesma maneira, possibilita refletir sobre outras características históricas, em diversos níveis, compreendendo que os elementos da memória dos indivíduos não estão separados das influências sociais, políticas e econômicas que os sujeitos estão atrelados.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é denominada História de Vida, que é uma das possibilidades da História Oral. A história de vida consiste em realizar uma ou mais entrevistas que não possuem uma temática específica, mas pretende obter o máximo de acesso as memórias do sujeito, desde o que sabe sobre seus ancestrais e remota infância até o presente e desejos futuros. As entrevistas são geralmente mais longas que as entrevistas temáticas e necessitam de uma aproximação mais íntima entre entrevistado e entrevistador, pois

revelar memórias é muitas vezes relembrar coisas negativas da sua história. A metodologia passou a ser mais aceita entre as ciências humanas com a abertura e espaço para o reconhecimento das diferenças e a “existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade” (ALBERTI, 2011. p. 158). As entrevistas, gravadas e transcritas, são a fonte da pesquisa realizada e objetivam colocar em evidência as experiências de vida dos narradores.

Para as reflexões, foram realizadas três entrevistas de história de vida que objetivaram buscar diferentes perfis de imigrantes haitianos que possuíam certa facilidade com a língua portuguesa. Sendo assim, os entrevistados foram: Louis Sainne Bernadel, 44 anos que trabalha em um frigorífico da cidade de Xanxerê e é presidente da Associação de Haitianos de Xanxerê; Marie Merlande Divers, 27 anos, que é estudante do curso de Administração na UFFS mas atualmente se encontra fora do Brasil; e Roberson Damis, 23 anos, estudante do curso de Engenharia Ambiental (UFFS) e funcionário de uma agência de viagens na cidade de Chapecó.⁴¹⁶

Opto por pensar a situação identidade e mobilidade a partir da memória de maneira que se possa também pensar a história, o trauma e a própria memória desviando da perspectiva eurocêntrica e aproximando-se das perspectivas decoloniais que visam pensar a realidade assim como a teoria epistemológica das populações colonizadas a partir delas próprias, e não continuar vislumbrando a si mesmo pelo óculos do colonizador europeu. A metodologia possibilita pensar a partir de indivíduos contemporâneos, com uma realidade de dificuldades através de problemáticas sociais atuais, ainda reflexos diretos do processo colonizador. Para tal, utilizo grande maioria de autores americanos, enfatizando caribenhos e haitianos para maior aproximação com a realidade da memória haitiana, entre eles o jamaicano Stuart Hall (2003; 2015), os martinicanos Aimé Césaire (2010) e Frantz Fanon (2008), e o haitiano Joseph Handerson (2010; 2015).

3. Um breve histórico sobre o Haiti

Um conjunto de processos históricos, levaram a uma configuração de constante emigração de indivíduos do seu país, Haiti. Apesar de registros informarem a presença de

⁴¹⁶ As entrevistas adequadas em texto estão disponíveis no item três do trabalho completo, que pode ser acessado pelo seguinte link: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2070>.

haitianos no Brasil desde a década de 1940, o grande fluxo dessa movimentação aconteceu a partir de 2010. Segundo dados de Joseph e Handerson (2015), eram cerca de 4 a 5 milhões de haitianos em outros países do mundo em 2015 - o que representava a metade dos habitantes estimados no Haiti no ano de 2013 - estando, desses, aproximadamente 60 a 65 mil no Brasil.

Diversos alicerces estão ancorados na atual presença haitiana no Brasil. Magalhães (2014), refletindo sobre a formação de uma tradição migrante haitiana, defende que existe um processo histórico de expulsão da população haitiana de seu país, resultado de sua posição sócio-histórica de dependência e subalternidade. Apesar de ser a colônia francesa mais próspera do mundo durante os séculos XVI e XVIII, as condições de subalternidade iniciadas com o violento processo colonial e com a estruturação e hierarquia do sistema capitalista, tornaram o Haiti o país mais pobre da América na atualidade.

Depois de largo período sob as ordens e coroa francesa, a libertação e independência haitiana acontece em consequência de uma organização e união dos negros escravizados em intenso ciclo de organização e revoltas, que se iniciaram por volta de 1789 e aconteceram até a proclamação da Independência, em janeiro de 1804. A Revolução Haitiana se caracteriza e simboliza a afronta ao regime colonial, ao racismo e a escravização de almas e de culturas no século XVIII.

Essa luta pela independência foi facilitada ou até possibilitada pela linguagem através da língua crioula haitiana, e do sincretismo religioso com o Vodou (espiritualidade e ancestralidade africana associada a alguns aspectos cristãos). Ambos os mecanismos significavam linguagem própria, demonstrando a diferença da vida escrava em relação ao mundo dos senhores brancos, agindo como possibilidade de demonstração de inquietudes que colaboraram para a revolta.

Após o processo colonial, a complexidade de instauração de uma política e economia menos dependentes dos franceses ou outras potências, se mostra dificultosa. O poder foi mantido centralizado numa minoria mulata assegurando privilégios herdados da colônia, e ainda havia a cobrança da própria França pela indenização de perda da colônia. Tais fatores e as disputas internas de poder e instabilidade econômica favoreceram a presença de potências no país, até que em 1915 os EUA passaram a controlar militarmente o país, o que perdurou até 1934 (MATIJASCIC, 2010).

Examinando a relação da história política do Haiti com a sua mobilidade, é possível visualizar um conjunto de subalternidades – classe, cor, crença, origem – que hierarquizam as populações conforme interesse do capital, decorrente do modelo econômico atual, se apropriando das mobilidades e das forças de trabalho e dominando todos os sistemas de produção e relações sociais. Tais fatores formaram os eixos de dependência do Haiti, hoje demonstrados em dados concretos de marginalidade e miséria, que são fatores fundamentais para compreender os processos migratórios da população haitiana:

Analisando em perspectiva histórica, o Haiti reproduz sistematicamente fatores estruturais de expulsão de sua força de trabalho: não se trata de um país que não é capitalista, mas sim de um país capitalista dependente, que ocupa posição das mais subalternas na divisão internacional do trabalho, cujas relações de produção são incapazes de incorporar as massas haitianas à produção, ao consumo e a formas dignas de existência. (MAGALHÃES, 2014. p. 9)

A partir do terremoto ocorrido no início do ano de 2010, as condições do país e da população para manter as exigências mínimas de sobrevivência se tornaram mais complexas, gerando a necessidade de buscar de maneira urgente tais condições em outros países. A partir desses movimentos, o Brasil se torna rota mais frequente de passagem haitiana.

Durante os anos de 2012 e 2013, a região sul do país foi um dos destinos centrais dessa população. O oeste do estado de Santa Catarina, localizado no sul do Brasil e local central deste estudo, é atualmente grande centro em ascensão de atividade industrial, com a economia focada, sobretudo, no ramo de agroindústrias. No período entre 2012 e 2015, a economia brasileira fora considerada em ascensão, exigindo, em consequência, fortificação da mão de obra nas funções laborais, necessitando que as indústrias buscassem intensamente pessoas para sanar essa carência. (ANDREOLA, 2016)

A população haitiana é possuidora de uma cultura singular formada a partir de um intenso processo histórico e de subalternização que caracterizam sua cultura, memória e mobilidade. Os reflexos dessa história se entrecruzam nas narrativas de história de vida coletadas. As lembranças registradas irão nos aproximar e da realidade de ser haitiano em mobilidade no século XXI.

4. Memória e diáspora: as dinâmicas familiares e de sociabilidade no Haiti

Ao pensar a memória haitiana a partir das entrevistas realizadas, percebi a necessidade de refleti-las em conjunto com a característica cultural de mobilidade e hibridismo presente nos indivíduos. As lembranças narradas, carregam constantemente e de maneira indivisível traços que refletem a diáspora haitiana em condições cotidianas, dentro do contexto familiar, local, escolar até o presente.

As falas do narrador Roberson, por exemplo, quando relembra sua infância ou momento que mais marcaram este período de sua vida, as lembranças são associadas diretamente ao seu pai e aos poucos momentos que passou com enquanto era criança, já que seu pai estava em mobilidade desde o nascimento de Roberson, trabalhando em Bahamas. De maneira muito interessante as falas dos outros narradores, Bernadel e Marie, também associam todas as etapas de suas vidas com situações de mobilidade, suas próprias ou de membros da família.

Quando se fala em mobilidade, ela não significa necessariamente momento emigratórios e imigratórios em âmbito internacional, mas também movimentações dentro do próprio país em busca de melhores condições de vida, ou até as dinâmicas de mobilidade entre casas de familiares, como forma de organização. Desta forma, a mobilidade se coloca como parte estruturante das formas de vida e cotidiano de grande parte da população haitiana. (HANDERSON, 2015).

Todos os relatos demonstram que os narradores conheceram a mobilidade, dentro do núcleo familiar, já durante a infância com a saída de membros do país ou de sua cidade, em busca de melhores condições. A fanmi é geralmente o local central de inserção na mobilidade e dela que parte a necessidade de saída.

As condições citadas anteriormente que geram a necessidade de mobilidade haitiana na atualidade atingem de maneira inicial esse núcleo: as famílias, responsáveis pela inserção social e pela manutenção das condições de vida, não conseguem manter economicamente, por falta de emprego e políticas sociais, essa sustentação. A necessidade primária, principalmente de alimentação e financiamento dos estudos, aparecem como objetivos finais do salário dos haitianos que vivem no Brasil.

A importância do papel familiar na mobilidade é expressa nas falas dos entrevistados em diversos momentos, como motivação central de saída do país e também motivação e força para ultrapassar as dificuldades. Roberson comenta diversas vezes sobre realizações de reuniões

com seus pais para decidir a situação de sua saída do país e como eram pensadas coletivamente tais procedimentos, como financiamento e destino.

Dessa maneira, existe uma relação muito próxima entre os escolhidos a partir e aqueles que ficam, pois aquele que migra, escolhido pela família, parte com a responsabilidade de trazer os retornos aguardados por aqueles que ficam. Os critérios de escolha não são iguais ou pré-definidos, mas planejados através das possibilidades, ajustando as relações internas da família através das dinâmicas de circulação. (HANDERSON, 2015)

Esses indivíduos partem com a possibilidade do que Bernadel cita diversas vezes: “tem que ajudar a família”. A família, parte do processo migrante, aguarda o retorno da empreitada no exterior para suprir, geralmente, as necessidades básicas. Segundo Handerson (2015), é negado a esse escolhido para viajar, a possibilidade de não obter sucesso financeiro na viagem. São sua responsabilidade a manutenção da escola, dos rituais religiosos (roupas para a primeira comunhão), rituais de morte (velórios), entre outros. Para além da manutenção e ajuda familiar, o envio de dinheiro ao Haiti simboliza que esse sucesso está sendo alcançado e a legitimação total está no ato de “mandar buscar” outro familiar que ficou no Haiti.

As expressões haitianas, *chèche lavi miyò* (tentar uma vida melhor), *chèche lavi lòt bò dlo* (tentar a vida além do mar), *chèche lavi aletranje* (tentar a vida no exterior)(...) essa busca não se resume apenas à pessoa que viaja, mas também aos familiares que ficam é a busca de uma melhor condição de vida, um melhor salário para garantir à família, um melhor nível de educação, sobretudo, uma moradia digna que se concretiza através da construção de uma casa no Haiti. (HANDERSON, 2015. p. 182)

As lembranças demonstram, a partir disso, que a mobilidade e a família, além de centrais na memória, possuem uma dinâmica coletiva, que não pode ser desvinculada, mas ela é por conseguinte, completa.

Além do fator da importância da família, um tema quanto às experiências narradas por Roberson que se mostrou central foi a centralidade das casas (*kay* em crioulo), de sua construção e do caráter e status social que ela representa. Roberson (2018) nos diz que “lá [no Haiti], quando você tem um monte de bens você é rico. Você não tem dinheiro guardado, mas se você tem bastante casas ou terrenos enormes, você é rico”. A mesma seguridade é solicitada quando haitianos resolvem casar e formar famílias, como relata Roberson: “A questão de casamento lá é também, como posso dizer, uma coisa gigantesca. Pra eles é muito, porque pra casar, lá, você tem que ter tudo. Quando falo tudo, você tem que ter pelo menos uma casa”

(DAMIS, 2018). O narrador também cita fortes regramentos religiosos e familiares quanto a relacionamentos e práticas sexuais, demonstrando uma cobrança extrema para que não tenham relações antes de casar e estejam com uma certa estabilidade financeira. Para o narrador, não se pode ancorar estas práticas sociais apenas em alicerces culturais ou influências religiosas, mas algumas práticas são consequência de estruturação econômica, política e social de muitos anos, obrigando a população a se adequar as maneiras e modelos de vida possíveis, assim como se adequou e incorporou a mobilidade:

Não é uma questão somente da cultura, é uma questão de preparação também. Imagina só, o cara com 15 anos ter um filho... Aqui no Brasil não é nada, mas lá no Haiti é muito, porque lá o cara tá com 28 anos, não consegue trabalhar... Imagina o cara com 15. (DAMIS, 2018)

4.1 Sociabilidade e inserção social no Haiti

A infância e adolescência: o local de convivência e da formação identitária, de se conhecer e conhecer aquilo que faz parte de si, a introdução e a socialização. Todo esse momento da vida do indivíduo é reativada, ou melhor, (re)inventada, durante uma entrevista de história de vida. Os narradores viveram e formaram essas características no Haiti, em regiões distintas, no entanto, carregam traços singulares que nos aproximam um pouco mais de como é, ou como foi para Roberson, Marie e Bernadel, a socialização e formação nos espaços pessoais - principalmente em suas casa - ou sociais, caracterizado principalmente pelo papel escolar no seu país de origem. Perante as singularidades das experiências dos indivíduos e inúmeras possibilidades de temáticas possíveis de análise a partir das falas, necessitei limitar alguns temas que se tornaram centrais dentro das narrativas quanto as experiências e formações sociais no Haiti.

Considerando o limite de discussões possíveis neste artigo que resume um estudo maior, irei debater aqui quatro questões que se mostraram centrais nas narrativas dos entrevistados: a centralidade da família, que se mostrou o grande alicerce de toda a sociabilidade e inserção social haitiana; a escola, que manifestou-se o local de maior inserção social fora do ambiente familiar e também evidenciou diversas relações de poder instituídas, a língua crioula, seus usos, restrições e importância para a cultura haitiana; e ainda a religiosidade Vodou, que não foi citada

diretamente pelos entrevistados, mas que as entrelinhas revelam relações de silenciamento alicerçadas na violência colonial.

Tanto as memórias de história de vida dos entrevistados, quanto o material bibliográfico e literatura haitiana, colocam em evidência o local e importância da família para a formação social haitiana, a maneira como ela localiza e estrutura as identidades coletivas e individuais. Por esses fatores e pelo destaque dado a essa instituição nas lembranças dos entrevistados, considere necessário compreender a maneira como a família ou os outros laços afetivos influenciam na formação social e na mobilidade dos haitianos. Como na já citada fala de Roberson “família é primeiro lugar”. Nas memórias narradas, o papel familiar e a sua dinâmica e identidade é o fator principal de inserção na sociedade e na própria mobilidade.

O histórico familiar, os antepassados e a identidade familiar manifestam ser muito respeitadas, como primordial, aquilo a que se deve sacrifícios. Para Roberson (2017): “agora o meu maior objetivo é o quê? Primeira coisa é família, sempre vai ser, e depois é estudo...”. Na fala de Bernadel, já citada, ele ressalta que “não tem essa sorte pra viver com a família, certinho”, lamentando a maneira com que viveu e vive distante de toda a sua família, inclusive tios e outros que nunca conheceu. A família é colocada também num papel central em sua fala, porém, a necessidade da mobilidade e as questões sociais, impedem Bernadel de conhecer e viver com seu núcleo familiar quando criança e jovem. No entanto, quando fala dos motivos de sua mobilidade atual, cita, assim como Roberson que é para ajudar a família. As oportunidades que Bernadel não teve por viver sozinho a maior parte de sua juventude, a distância da família, aparecem como motivações para não ficar distante da família que formou com sua esposa e filho. Ele relata a dificuldade de deixar os dois no Haiti, buscar uma vida fora do país, sem saber ao certo onde iria. Mas um ano depois de se estabelecer em Xanxerê e conseguir emprego, conseguiu juntar o dinheiro suficiente para que sua família também viesse.

Ao pensar a questão familiar a partir da violência do sistema colonial, uma das coisas que foi negada aos negros escravizados na América, era o direito à memória e a família, os laços afetivos e sentimentais. A importância da família nos alicerces atuais no Haiti podem atuar como contraponto aos laços retirados a partir da crueldade colonial, pois:

Com estratégica crueldade e rude pretensão, procurava-se condenar o negro à dúvida da origem, assim como à ignorância do ponto de chegada, buscando fazer do escravo uma tabula rasa. Um ser sem memória, sem afetividade, sem laços de família, sem vínculos de pertencimento, sem história a ser partilhada. Eis o projeto escravagista em

sua face cruel, pois significava negar ao escravo a sua humanidade. (HANDERSON, 2010. p. 72)

Essa negação efetuada durante tanto tempo no projeto colonizador, que objetivava a retirada dos enlaces sentimentais que caracterizam, assim como a religião e a língua, sua tradição, memória e humanidade, podem ter sido convertidas na atual posição da família e dos laços sentimentais, afirmando assim sua ancestralidade e humanidade por tanto tempo violentadas. Abrangendo essa discussão, Frantz Fanon destaca a necessidade de demonstração dessas características em contraponto ao que o branco colonizador impõe, quando diz que:

No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra. (FANON, 2008, p. 46)

As condições citadas anteriormente que geram a necessidade de mobilidade haitiana na atualidade atingem de maneira inicial esse núcleo: as famílias, responsáveis pela inserção social e pela manutenção das condições de vida, não conseguem manter economicamente, por falta de emprego e políticas sociais, essa sustentação. A necessidade primária, principalmente de alimentação e financiamento dos estudos, aparecem como objetivos finais do salário dos haitianos que vivem no Brasil. Dessa maneira, a família é centralidade na fala dos entrevistados do início ao fim como a base sentimental e social dos sujeitos.

Quanto a introdução no meio social dos indivíduos, as histórias de vida possibilitaram perceber que o maior contato social se dá, fora das casas e da família, nas instituições escolares. Os relatos, com exceção do de Marie, trazem poucas socializações externas ao ambiente escolar, como encontros e brincadeiras com amigos em ruas ou praças. A escola é central quando se fala da infância e da adolescência, o local de experiências e inserção social.

Entre os entrevistados, todos tiveram oportunidade de frequentar regularmente uma escola no Haiti, pública ou paga, realizando toda a formação básica. Dois deles, Bernadel e Marie, iniciaram um curso de ensino superior no próprio Haiti. Isso nos revela algumas características sociais dos entrevistados, quando se considera que as condições para realização dos estudos no país não são consideradas funções do Estado, voltados quase totalmente para iniciativa privada, sem efetivação de políticas de inclusão das crianças e adolescentes na educação básica.

É importante ressaltar que 50% das crianças haitianas estão fora da escola e, entre as que estão dentro, mais de 80% frequentam escolas privadas. Nessas, a prática de “seleção por eliminação” vem afastando centenas de milhares de jovens do ensino médio e superior. (MARQUES, 2012. p.106)

Marques (2012) teme que o sistema de ensino haitiano reproduza uma estrutura baseada na exclusão, garantindo ensino e aprendizado, que são essenciais para o alcance de condições de trabalho no Haiti, apenas para a elite econômica. As falas dos entrevistados refletem essa busca e dificuldade que se mostra o estudo para as famílias em situação econômica menos favorecida. Bernadel cita diversas vezes que “tem que batalhar pra estudar”, enquanto relata as dificuldades enfrentadas por sua mãe, para conseguir mantê-lo na escola.

Quanto o ambiente escolar como local de formação identitária do indivíduos, se destacaram alguns aspectos citados pelos entrevistados quanto a comportamentos e regras que as instituições, voltadas aos padrões e normas eurocêntricas. Marie cita que uma das lembranças que lhe surgem quando lembra a época da escola, é a vestimenta obrigatória de uniforme com saia abaixo do joelho e a maneira que as meninas tinham que usar o cabelo preso, não podendo deixar os cachos soltos (já que a maioria da população possui cabelos cacheados) e nem fazer as tranças no estilo nagô. Com a população negra e característica de cabelos crespos e a cultura das tranças nagô, a negação dessas expressões corporais culturais na escola, demonstram uma negação aos traços culturais afro presente nas estudantes. Para além, são citadas pelo entrevistados as questões das escolas católicas, das escolas divididas por gênero e da diferenciação de conteúdos ministrados aos meninos e as meninas.

Dessa forma, a escola se mostra como um local divisor e marcador de status e classe social: aqueles que estudam representam a parcela que, mesmo com dificuldade, encontra meios de frequentar, e aqueles que não alcançam a oportunidade pelos espaços econômicos e sociais que ocupam.

Durante as falas em relação a escola, outra questão muito interessante foi citada por todos os entrevistados: é proibido falar crioulo haitiano na escola. A língua crioula, que possui importante papel na história e cultura haitiana, sendo juntamente com a religiosidade Vodou instrumento que possibilitou a revolução contra o sistema colonial, é a linguagem falada por toda a população, ensinada e repassada geracionalmente. No entanto, nos espaços de formalidade a língua utilizada é a língua francesa, instituída a partir da colonização. Na escola, por exemplo, os narradores comentam que é somente é permitido dialogar em francês, língua

que também é utilizada pelos professores e pelo livro didático. Marie e Roberson comentam até de certos castigos psicológicos e físicos para aqueles que utilizarem a língua crioula em sala de aula.

O crioulo é a linguagem popular, falada por praticamente toda a população. Bernadel (2018) expõe: “Na rua tudo bem, porque todo mundo tem um conhecimento bem diferente. Não dá pra chegar e falar francês com ninguém, não, tem que chegar e falar crioulo, porque o povo, o idioma dele é crioulo.” Dessa maneira, as expressões cotidianas da grande massa populacional haitiana é feita através dessa linguagem, mas as relações realizadas formalmente, geralmente acontecem em francês.

Fanon, em sua obra “Peles Negras, Máscaras Brancas” (2008), trabalha de maneira específica a questão das populações negras que passaram pelo processo de colonização e sua utilização das linguagens. Fanon (2008, p. 42) destaca que nas Antilhas “os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada”, e tudo isso estaria ancorado no violento e desumanizador processo colonizador. Para Fanon, falar o francês aproxima o negro antilhano do branco, se aproximando conseqüentemente, da humanidade, aumentando suas possibilidades de atitude, abrir portas que foram fechadas por muito tempo. Ou seja:

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008. p. 34)

Da mesma maneira que é possível perceber por esta leitura o peso da violência colonial e pós-colonial nos usos das linguagens, ela pode ser percebida nas expressões de religiosidade Vodou dos entrevistados. Diferentemente da língua, o Vodou não é citado pelos narradores, a não ser quando questionados, e o fato de não ser citado também é motivo para análise.

A religiosidade Vodou se mostra, assim como o crioulo, um elemento essencial quando se pensa no processo histórico de formação cultural haitiana, ou até mesmo o principal elo para revolução que alcançaria a primeira república negra na América. Dany Laferrière, escritor haitiano, em seu livro “País sem Chapéu”, ressalta como até a atualidade, as crenças e rituais Vodou se fazem presentes de maneira constante no dia-a-dia dos haitianos, principalmente nas camadas menos abastadas da população.

As fala dos narradores demonstra que existe um preconceito no próprio Haiti com a religiosidade Vodou:

é que tem muito preconceito assim... porque a religião principal do Haiti seria o Vodou, que é tipo macumba, só que quando você pratica esse tipo de religião tem muito preconceito, aí quando você tá praticando, você pratica escondido, entendeu? (...) Eu não sei ninguém da minha família que tenha praticado, até porque quando eu tava crescendo a mãe, a vó, me ensinavam a não praticar, falavam que não era pra praticar porque quando você vai lá você tem tendência a fazer mal pras pessoas e não é pra mim ir, essas coisas. (...) Isso não quer dizer que a mãe nunca foi, talvez ela foi, escondido. (DIVERS, 2018)

A fala de Marie demonstra que o preconceito ao voduísmo é temido no Haiti, e no Brasil ele também acontece pois aqueles que praticavam vodou, geralmente receiam se identificar como praticantes, principalmente devido aos estigmas que relacionam vodou com superstições (HANDERSON, 2015). Dessa forma, não falar sobre o voduísmo de maneira aberta e próxima, como aconteceu nas entrevistas, pode estar relacionado a alguns fatores: ou os entrevistados não possuem nenhuma proximidade com as práticas Vodou, ou, falar sobre o voduísmo para alguém que não é do universo haitianos - entrevistadora - pode ser uma tarefa complexa e também desconfortável pelos estigmas relacionados à religião.

A prática, proibida até a legislação de 1987 e regularizada no decreto de 2003 do Haiti, é considerada religião. “Com o Decreto, na verdade, é como se estivéssemos finalmente diante de uma verdadeira ruptura com mais de dois séculos de marginalização do Vodou” (PIERRE, 2009. p.105). O “não-dito” demonstrado pelas narrativas de histórias de vida, perante o Vodou, pode então representar muito e ser analisado sobre a formação cultural haitiana, assim como tudo o que é - ou pode ser – dito.

4.2 A mobilidade: trajetória e integração

A formação de cultura e identidades em movimento, característica dos haitianos como vimos nas reflexões realizadas até o momento, carrega traços formados por diversas gerações que realizam na movimentação sua formação e organização social. Stuart Hall (2003) demonstra como essas movimentações haitianas se assemelham a de outros países caribenhos e de que maneira essas trajetórias estão ancoradas em sua identidade e historicidade cultural formada a partir da violência colonial estabelecida nesses territórios:

Nossas sociedades [caribenhas] são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo — dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser "sagrada", pois foi "violada" — não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil lentamente desenvolvido, tão central ao discurso liberal da modernidade ocidental, nossa "associação civil" foi inaugurada por um ato de vontade imperial. O que denominamos Caribe renasceu de dentro da violência e através dela. A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência 'colonial. (HALL, 2003. p.30)

Diretamente relacionado com o “status social” possibilitado pela diáspora, é possível perceber a importância dessa possibilidade - migrar - para a comunidade haitiana, como alternativa de uma melhoria de vida. A mobilidade significa então, a possibilidade de encontrar aquilo que o Haiti, a partir de seu histórico político e econômico, não pode oferecer a toda a população.

O mundo da mobilidade possui lógicas próprias que ordenam a vida das pessoas e o seu mundo social. A mobilidade se desenvolve, ao mesmo tempo, como uma perspectiva econômica, mas também como um modelo social. De prática conjuntural, a mobilidade tende a se constituir, a partir de uma lógica estrutural. No Haiti, ela se impõe como uma realidade social de primeira ordem. (HANDERSON, 2015. p. 187)

A relação da obrigatoriedade da mobilidade, de ser diáspora, se coloca em diversos momentos históricos no país por diversas condições se torna um objetivo de vida, um sonho, pelo papel estrutural, pelo retorno e imaginário criado na sociedade haitiana.

As rotas realizadas pelos narradores tiveram suas singularidades: umas planejadas, outras de “surpresa”; algumas com visto prévio para entrar no Brasil, outra sem, mudando muitas das dinâmicas de viagem; algumas com destino certo e outras buscando as melhores possibilidades durante a movimentação⁴¹⁷. Apesar de muitas possibilidades de destino, de vários países pelo caminho, o Brasil foi a escolha dos três entrevistados e eles citam, de forma diferente, o mesmo motivo: a abertura do país em questões burocráticas após o terremoto de 2010. A facilitação da realização da documentação a partir da Resolução no 97 de 12 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração, assim como a abertura das Universidades

⁴¹⁷ Os mapas das rotas dos narradores e maiores informações sobre a trajetória se encontram no trabalho completo

brasileiras com vagas direcionadas aos imigrantes haitianos foram motivações importantes na decisão de vir ao Brasil.

No entanto, o imaginário criado sobre o Brasil não correspondeu por completo com a realidade encontrada, principalmente quando Roberson, Marie e Bernadel chegaram no sul do Brasil. Roberson não acreditava que o Brasil seria um país preconceituoso pela multiplicidade cultural que ele via, através da mídia, antes de chegar. Não aparecem referências diretas a situações que o narrador tenha sido alvo de algum tipo de racismo no Brasil, mas ter citado o preconceito, demonstra que conhece situações desse cunho. A fala de Marie, nos leva a outra dimensão desse caráter, sendo que em sua narrativa, ela demonstra como sofreu diversas situações de xenofobia, racismo e de machismo na cidade de Chapecó. Ambos citam que o que conheciam a partir da mídia, o Brasil demonstrava ser muito diferente. O estranhamento - dos brasileiros à presença haitiana- aparece diretamente na fala ou nas entrelinhas das narrativas, evidenciando a conduta da maioria dos brasileiros, no oeste catarinense, em diferenciar o imigrante daquele que nasceu na região.

O Brasil é reconhecido, a contragosto de alguns, como miscigenado a partir da década de 1930: a criação das primeiras universidades demonstra a fragilidade dos institutos e a decadência teórica do evolucionismo social que idealizada e sustentava a ideia de embranquecimento do Brasil (SCHWARCZ, 1993). O oeste catarinense, no entanto, assume um contraponto quanto a idealização de hegemonia nacional por ter um processo de colonização tardio, uma dinâmica econômica que não foi inserida no modelo colonial de grandes plantações, se voltado para a pequena propriedade e agricultura familiar e uma economia regional, diferenciada também pelas características da população que habitou os espaços. (SOARES; ANDREOLA 2017) As terras da região oeste catarinense foram vendidas apenas para descendentes diretos de imigrantes, geralmente alemães e italianos, justamente com a ideia de transformar a região num espaço de população branca com cultura eurocêntrica.

Compreendo que a região oeste é, dessa forma, uma região com característica de imigração. No entanto, apesar do número de haitianos no Brasil ser muito inferior a diversos outros grupos que imigram, a presença haitiana gera um impacto diferenciado quando se refere ao oeste catarinense: a negritude presente em seus corpos revela o impacto com uma estrutura de poder baseada na perpetuação da hegemonia branca instaurada com os ideais europeus (SOARES; ANDREOLA, 2017). A presença haitiana é para os brasileiros da região, a

configuração daquilo que é diferente de si, a característica e identidade que não é sua, é o outro, como demonstra a situação que Marie nos revela:

Teve uma vez que eu fui no Brasão Avenida, eu cheguei pra pagar as minhas compras, a moça que tava no caixa falou, ficou olhando pra mim assim e falou pra outra moça: “Vem aqui, vem aqui ver, olha que linda. Posso tocar no seu rosto?”. Eu olhei pro meu amigo e ele falou: “Ela falou pra você se ela pode tocar no seu rosto”. Aí eu falei: “mas por quê?”. Ele falou: “Você quer ou não?”. Eu falei: “Ela pode”. Aí ela tocou: “meu deus do céu, que macia, vem aqui tocar o rosto dela”. Tipo... Eu fiquei: “O que que é isso, gente?”. (DIVERS, 2018)

O processo tardio desta habitação reflete nas formações identitárias e de poder regionais que podem ser percebidas em alguns relatos dos entrevistados, mas principalmente da entrevistada Marie, que sofre para além das expressões de xenofobia e racismo, o peso da estrutura patriarcal e machista nas suas relações. No vídeo em que Marie participou, realizado e publicado pelo NEABI da UFFS- Campus Chapecó, a entrevistada relata, além de situações de racismo vividas dentro da universidade, as dificuldades que teve quando em busca de trabalho na cidade de Chapecó, de visitar e realizar entrevistas em locais que negavam - mesmo com a oferta de vaga exposta - que necessitavam de funcionários. Cita ainda uma situação específica em que vai a um local em busca de emprego e deixa o telefone. O funcionário ou dono da empresa a segue na rua assim que sai do local, dizendo que pode ajudar e arrumar um emprego pra ela, mas antes ela teria que viajar com ele, entre outras coisas. Nas palavras de Marie no vídeo:

A pessoa não, não fala com você, não fala “qual o seu nome? O que você tá fazendo da vida? O que você quer da vida?” não quer saber isso. A pessoa só vê em você uma mulher preta que, que com certeza pobre, porque não tem como você ser preta e rica ao mesmo tempo, ainda pior quando você é haitiana! Tipo você chegou aqui a pessoa começa a “ah, ela não tem dinheiro, ela não tem nada, daí eu vou oferecer dinheiro pra ela e ela vai me oferecer o corpo dela, é a única coisa que ela tem”.⁴¹⁸

A socialização nesse processo diaspórico se mostra como um desafio diário quanto a chegada de homens e mulheres haitianas no Brasil e se torna mais complexo quando se analisa que todo esse processo se deu, em uma língua que era desconhecida, de maneira total, para a maioria dos imigrantes que chegam ao país.

⁴¹⁸ SER imigrante e negra no sul do Brasil.. Direção de Gerliane Mendes. Chapecó: Neabi: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, 2017. Son., color. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3bDrSEZgtvw&t=297s>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

Importa ressaltar que a linguagem ultrapassa toda a pesquisa pela característica e diferenciador cultural que ela carrega, e especificamente no caso pesquisado, é elemento fundamental para compreender um processo identitário e de integração dos indivíduos. Todos os entrevistados conseguem se expressar de maneira razoavelmente boa em português, mas esse detalhe também é interessante ser analisado: muitos haitianos que residem na região a alguns anos, ainda não falam ou se expressam na língua portuguesa, e essa estatística se dá principalmente nas mulheres, a partir do que pôde ser observado nas conversas informais na universidade, outros locais de socialização e a partir do trabalho de pesquisa realizado. Sobre o assunto da língua entre as mulheres haitianas, Marie nos diz que:

Primeiramente eu acho que é por causa da timidez. Em segundo lugar, eu acho que tem o machismo também, tem um monte de mulheres haitianas que tem marido. Aí o marido pressiona a mulher, fala que “não é pra você conversar com ninguém”. Quando você vai fazer alguma coisa junto contigo, o homem vai lá e aprende falar português e ele vai lá falar com as pessoas. Quando a mulher quer alguma coisa, ele que vai lá também pedir, porque ele quer saber tudo da vida da mulher, aí a mulher fica na dela, não quer se relacionar, não quer aprender porque o marido vai ajudar, o marido vai fazer o seguinte, o marido vai... Mas não é bem que ele vai ajudar, é machismo mesmo. O homem acha que ele é superior, que ele que tem que fazer tudo, que ele tem que ter o poder. (DIVERS, 2018)

Observo assim, que para além das dificuldades enfrentadas pelas mulheres haitianas, por serem imigrantes com a negritude presente em sua pele, elas enfrentam essa dificuldade estrutural, patriarcal, marcada de forma intensa pela língua e por outros fatores que envolvem o fato de serem mulheres negras: as vagas de emprego ofertadas para elas, no Brasil e outros países, são as principais dificuldades que elas enfrentam.

É possível perceber nas narrativas muito apreço ao governo brasileiro pelas oportunidades de mobilidade, de estudo e de trabalho quando as condições de seu país de origem não pode oferecer. No entanto, de maneiras diversas, é possível perceber como algumas formas de relações de poder estabelecidas historicamente principalmente na região onde estes haitianos vivem atualmente, dificultam alguns processos de integração e sociabilidade dos mesmos com os brasileiros. Os marcadores linguísticos quanto ao diferencial de gênero, demonstram na linguagem, que é local social de poder (COSTA, 2016), que na estrutura social as mulheres haitianas permanecem em uma esfera ainda mais distante da sociabilidade e integração no Brasil. Com a dificuldade de emprego para as mulheres, que tenham um retorno mediano ou bom no salário, fica evidentemente mais distante o alcance do sucesso da empreitada, as mulheres relatam muitas dificuldade de enviar as remessas de dinheiro

necessárias para o sustento da família que ficou no Haiti e a tristeza de não alcançar, nem de perto, o sucesso planejado com a mobilidade.

Por fim, a mobilidade se coloca como constante nas falas dos narradores. O Brasil não é um destino final, mas é um lugar de trânsito, um local momentâneo para se alcançar melhores condições de vida. Os planejamentos futuros de Bernadel, Marie e Roberson são destoantes, cada um planeja seguir algum caminho, mas os sonhos de todos eles está relacionado com mobilidades, seja de volta para o Haiti, seja para qualquer lugar do mundo.

3. Conclusões

As questões ligadas a presença haitiana no Brasil e na região, puderam ser analisadas em profundidade com base nas histórias de vida que revelam, juntamente com as análises bibliográficas, a formação de uma tradição migrante (termo utilizado por Magalhães (2014) e a construção histórica política, econômica e social do Haiti, possibilitando um conhecimento aprofundado no que se refere ao fenômeno de presença massiva de haitianos no Brasil.

É essencial pensar a presença haitiana no Brasil a partir do Haiti e dos haitianos, e não ao contrário. Apesar da presença brasileira no Haiti no século XXI e do aquecimento da economia brasileira no início da presente década, investigar a vinda de haitianos para o Brasil através da inversão, demonstrou que a mobilidade está historicamente ancorada na identidade cultural haitiana e que ela se coloca como necessidade estrutural dentro de uma realidade de subalternizações acumuladas. Em relação ao Brasil estar, nesse momento, entre os países que os haitianos buscam, ficou evidenciada a opção dos narradores pela facilitação na legalização da presença dos haitianos no país, após o terremoto de 2010.

Observo alguns aspectos que correspondem a formação social e cultural haitiana que mais se destacaram considerando as histórias de vida e leituras relacionadas. Foi possível revelar a estreita ligação entre a identidade e a mobilidade nas memórias dos haitianos entrevistados, assim como a importância e centralidade familiar em todos os períodos da vida, exercendo um papel central nas motivações e colaborações para a mobilidade. Priorizei destacar elementos que se demonstraram centrais nas características sociais do Haiti, abordando a centralidade da língua crioula haitiana como marca de quebra dos alicerces coloniais e sua proibição nos espaços escolares, e também, as possíveis motivações para ser pouco citada nas

narrativas a religiosidade Vodou, também elementar quanto a história de revolução haitiana mas estigmatizada e ligada a atividades negativas.

Considerarei necessária uma abordagem quanto as dinâmicas de mobilidade haitiana, o histórico de fluxos migratórios e o ideal de sucesso profissional e financeiro que envolve, no imaginário haitiano, a emigração do Haiti, geralmente para grandes potências econômicas. Da mesma forma, foi possível elucidar sobre as utilizações do termo diáspora no campo teórico e seu uso social no Haiti, que simboliza sujeitos em mobilidade e alcançando o sucesso, que retornam momentaneamente para o país de origem, assim como os objetos relacionados com os sujeitos diáspora.

Explorei também as trajetórias realizadas pelos entrevistados, os processos de socialização e integração na região em que residem os casos racismo e xenofobia, centralizando a experiência e dificuldades enfrentadas pelas mulheres haitianas que enfrentam dificuldades frequentes pelas opressões machistas, racistas e xenofóbicas estruturadas.

Dessa maneira, se evidencia esta pesquisa no campo historiográfico do tempo presente, que pela proximidade com a memória, a literatura e outras ciências sociais e humanas como a sociologia, antropologia e a linguística, é capaz de refletir sobre fenômenos contemporâneos, construídos historicamente. A metodologia em história de vida se apresenta como fundamental para a realização das análises. Entrar em contato, aproximar-me, dialogar e entrevistar o Roberson, a Marie e o Bernadel foi de uma grandiosidade inigualável. O acesso as suas lembranças, aos seus contatos familiares, sua infância, namoros, experiências interessantes e desesperadoras do momento de deixar o Haiti, da jornada ao desconhecido e da socialização no Brasil, tornaram possível aproximar-me de maneira completa, e também sensível, aquilo que envolve cada experiência de mobilidade contemporânea de maneira singular e também o que corresponde as migrações coletivamente.

Os debates realizados neste trabalho são o resultado de uma caminhada de pesquisa que não finaliza nessas considerações. As lembranças narradas disponibilizaram um grande campo de pesquisa, sendo debatidos aqui brevemente aqueles que mais se destacaram considerando a caminhada realizada. Os estudos que envolvem o fenômeno de mobilidade contemporânea, os aspectos sociais haitianos, a diáspora e a presença haitiana no Brasil e no mundo, é um universo em movimento, que não cessa de renovar suas características e conseqüentemente, suas compreensões.

Registro as lembranças e trajetórias de três pessoas que passaram e passam por transformações em suas vidas, de país, de cidade, de amizades, de língua. No momento em que esta pesquisa foi finalizada, Roberson estava em Chapecó, Bernadel em Xanxerê e Marie nos Estados Unidos. Evidenciar suas memórias e narrativas objetiva demonstrar a experiência de mobilidade haitiana contemporânea pelos sujeitos que estão em mobilidade e que fazem parte, neste momento, da sociedade e história brasileiras, assim como dos outros locais por onde passam.

Busquei demonstrar as dificuldades enfrentadas no processo de mobilidade, bem como as situações vivenciadas pelos haitianos no oeste catarinense - de modo significativo, o preconceito evidenciado pelos estigmas e construções sociais baseadas em nacionalidade, língua e, principalmente, cor de pele -, no intuito de possibilitar uma ponte entre o universo haitiano e o brasileiro, que se encontra em socialização e integração.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2005.

ANDREOLA, Neuri José. *Os Brasileiros e os Estrangeiros: as relações de sociabilidade entre o grupo de brancos e o grupo de negros "em um bairro de Chapecó"*. 2015. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó Sc, 2015.

BERNADEL, Louis Sainne. Entrevista concedida à Taíse Staudt. Xanxerê, 2018. Gravada. Transcrita.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa CNIg no 97 de 12/01/2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=225206>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CÉSAIRE. Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Anísio Garcez (trad.). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010, 1ª reimpressão.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSTA, Debora Cristina. *Constituição identitária no espaço entre-línguas: marcas discursivas em narrativas de imigrantes haitianos*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

DAMIS, Roberson. Entrevista concedida à Taíse Staudt. Chapecó, 2017. Gravada. Transcrita.

DIVERS, Marie Merlande. Entrevista concedida à Taíse Staudt via videoconferência de Porto Príncipe, Haiti. Chapecó, 2018. Gravada. Transcrita.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. 194 p.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2003.

HANDERSON, Joseph. *Diaspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*. 2015. 430 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. *Vodu no Haiti- Candomblé no Brasil: Identidades culturais e sistemas religiosos como concepção de mundo afro-latino-americano*. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

JOSEPH, Rose-Myrlie; HANDERSON, Joseph. *As Relações de Gênero, de Classe e de Raça: mulheres migrantes haitianas na França e no Brasil*. Revista de Estudos e Pesquisas Sobre As Américas, Brasília - DF, v. 9, n. 2, p.1-33, 11 dez. 2015. Anual.

LAFERRIÈRE, Dany. *País sem chapéu*. São Paulo: 34, 2011. 240 p. Tradução e posfácio de Heloisa Moreira.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. *O Haiti é Aqui: Análise das informações preliminares sobre os imigrantes haitianos em Santa Catarina - Brasil*. In: VI Congresso da Associação Latino-Americana de população, 6., 2014, Lima- Peru. Lima – Peru, 2014. 28 p.

MARQUES, Pâmela Marconatto. *Outras Estórias Haitianas: educação, resistência e esperança no mais desconhecido dos países latino-americanos*. Rebel: Revista brasileira de estudos latino-americanos, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.99-112, jun. 2012. Disponível em: <<https://rebel.emnuvens.com.br/pc/article/download/85/156>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MATIJASCIC, Vanessa Braga. *Haiti: Uma história de instabilidade política*. Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade, Franca, p.1-16, set. 2010. Anual. Disponível em: <<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Vanessa%20Braga%20Matijascic.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018.

PIERRE, Jean Gardy Jean. *Haiti, uma República do Vodou?: Uma análise do lugar do Vodou na sociedade haitiana à luz da Constituição de 1987 e do Decreto de 2003*. 2009. 144 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SER imigrante e negra no sul do Brasil.. Direção de Gerliane Mendes. Chapecó: Neabi: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, 2017. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3bDrSEZgtvw&t=297s>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

STAUDT, Taíse. *Sou diáspora: Identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil*. 2018. 141 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2070>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SOARES, Claudete Gomes; ANDREOLA, Neuri José. *Integração de imigrantes haitianos no oeste catarinense: raça e relações de poder no Brasil não mestiço*. In: COPENE SUL 3, 2017, Florianópolis. Anais 2017. Florianópolis: Ufsc, 2017. p. 161 - 171. Disponível em:

Memória Cultural: uma experiência em comunidades de Minas Gerais/Brasil⁴¹⁹

Memoria Cultural: una experiencia en comunidades de Minas Gerais / Brasil

Cultural Memory: an experience in communities of Minas Gerais / Brazil

Ana Célia Carneiro Oliveira⁴²⁰

Nadja Maria Mourão⁴²¹

Rita de castro Engler⁴²²

Resumo

Esta atividade é parte do estudo sobre a memória e cultura dos objetos residenciais no Brasil, que analisa os hábitos e os costumes estabelecidos na relação com objetos de desejo. Investiga-se a história destes objetos nas casas brasileiras e seu contexto social. Relata-se sobre um projeto social que envolve questões relacionadas à memória de objetos de vivências. Este projeto, de ação extensionista, teve o objetivo de oportunizar o fortalecimento das relações de pertencimento junto às comunidades da região da capital mineira, por meio de oficinas de memória. As oficinas (workshops) são instrumentos metodológicos que possibilitam maior espontaneidade e expressividade com o objetivo de refletir e reviver a memória cultural, pelo design social. A metodologia consiste na realização de oficinas e debates com a comunidade por meio do lúdico em espaços inusitados. As oficinas foram executadas em dois grupos: no Palácio da Cultura em Matozinhos/MG e Gráfica O Lutador, em Belo Horizonte/MG tendo como público alvo alunos da comunidade que participavam de cursos de artesanato ofertados por estas instituições. Nas análises das oficinas, percebe-se que muitos objetos foram usados em épocas passadas e até hoje existem com funções muito semelhantes às iniciais. Todos são objetos que marcaram gerações, porém existem até hoje e pouca coisa foi modificada desde seu surgimento. Um objeto para ser memorável ou afetivo não precisa estar associado a valores monetários e sim aos acontecimentos e as sensações que existiu quando o utilizava. As emoções afloram e os vínculos se restabelecem. As memórias trazem o imaginário, o senso coletivo de um tempo vivido no âmbito individual, familiar e também em sociedade. Fortalecem os vínculos com o território e com a cultura local em possíveis intergerações.

Palavras-Chave: Design Social; Projeto Extensionista; Memória Cultural.

⁴¹⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴²⁰ Mestra em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; anaceliadesign@gmail.com

⁴²¹ Mestra e Doutoranda em Design; CEDTec - Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; nadjamourao@gmail.com

⁴²² PhD Gestão de Inovação Tecnológica/ECP França; Professora PPGD/UEMG; Coordenadora do CEDTec da UEMG; Cidade de Belo Horizonte/ Estado de Minas Gerais/Brasil; rcengler@uol.com.br

Resumen

Esta actividad es parte del estudio sobre la memoria y la cultura de los objetos residenciales en Brasil, que analiza los hábitos y las costumbres establecidos en la relación con objetos de deseo. Se investiga la historia de estos objetos en las casas brasileñas y su contexto social. Se relata sobre un proyecto social que involucra cuestiones relacionadas con la memoria de objetos de vivencias. Este proyecto, de acción extensionista, tuvo el objetivo de oportunizar el fortalecimiento de las relaciones de pertenencia junto a las comunidades de la región de la capital minera, por medio de talleres (workshops) de memoria. Los talleres son instrumentos metodológicos que posibilitan mayor espontaneidad y expresividad con el objetivo de reflejar y revivir la memoria cultural, por el diseño social. La metodología consiste en la realización de talleres y debates con la comunidad a través del lúdico en espacios inusitados. Los talleres fueron ejecutados en dos grupos: en el Palacio de la Cultura en Matozinhos / MG y Gráfica El Combatiente, en Belo Horizonte / MG teniendo como público objetivo alumnos de la comunidad que participaban de cursos de artesanía ofrecidos por estas instituciones. En los análisis de los talleres, se percibe que muchos objetos fueron usados en épocas pasadas y hasta hoy existen con funciones muy similares a las iniciales. Todos son objetos que marcaron generaciones, pero existen hasta hoy y poca cosa ha sido modificada desde su surgimiento. Un objeto para ser memorable o afectivo no necesita estar asociado a valores monetarios sino a los acontecimientos y las sensaciones que existió cuando lo utilizaba. Las emociones afloran y los vínculos se restablece. Las memorias traen el imaginario, el sentido colectivo de un tiempo vivido en el ámbito individual, familiar y también en sociedad. Fortalecen los vínculos con el territorio y con la cultura local en posibles intergeneraciones.

Palabras claves: Diseño social; Proyecto Extensionista; Memoria Cultural.

Abstract

This activity is part of the study on the memory and culture of residential objects in Brazil, which analyzes habits and customs established in relation to objects of desire. We investigate the history of these objects in Brazilian houses and their social context. It is about a social project that involves questions related to the memory of objects of experiences. This project, an extensionist action, had the objective of encouraging the strengthening of relations of belonging to the communities of the region of the capital of Minas Gerais, through workshops of memory. The workshops are methodological tools that allow for greater spontaneity and expressiveness in order to reflect and revive cultural memory through social design. The methodology consists of holding workshops and debates with the community through play in unusual spaces. The workshops were carried out in two groups: at the Palace of Culture in Matozinhos / MG and Gráfica O Lutador, in Belo Horizonte / MG, targeting community students who participated in craft courses offered by these institutions. In the analysis of the workshops, it is noticed that many objects were used in past times and to this day exist with functions very similar to the initials. All are objects that mark generations, but they exist until today and little has been modified since its emergence. An object to be memorable or affective does not have to be associated with monetary values but rather with the events and sensations that existed when using it. Emotions arise and bonds are restored. The memories bring the imaginary, the collective sense of a time lived in the individual, familiar and also in society. They strengthen the links with the territory and the local culture in possible intergenerations.

Keywords: Social Design; Extensionist Project; Cultural Memory.

1. Introdução

A memória permite que o ser humano encontre meios de estabelecer a base do conhecimento, concebendo a orientação no tempo e no espaço, em habilidades intelectuais e mecânicas. Ela pode ser considerada como uma prática de intermediação entre estruturas socioculturais, expressões individuais e coletivas de identidade.

Conforme Lima (2011), o ser humano se relaciona com o ambiente e outros indivíduos por meio da mediação de objetos desde os tempos primórdios. Em estudos arqueológicos são os vestígios de objetos utilitários ou decorativos que forneceram pistas relativas à importância do estudo destes artefatos para o entendimento de uma determinada cultura.

Contudo, os atributos morfológicos, fisiológicos e semânticos de um objeto, estão vinculados ao contexto em que o mesmo está inserido, segundo Lima (2011). Embora, muitas vezes os significados se mantêm na relação da memória, percebe-se que existem possibilidades de alterações, seja pelo estado original ou intermédio.

Assim, este artigo é parte do estudo sobre a memória e cultura dos objetos residenciais no Brasil, que analisa os hábitos e os costumes constituídos na relação com objetos de desejo. Investiga-se a história destes objetos nas residências brasileiras e seu contexto social. Relatam-se atividades de um projeto social que envolve questões relacionadas à memória de objetos de vivências.

O projeto se utiliza da metodologia de um estudo sobre os objetos memoráveis e de um breve levantamento acerca do público alvo e dos relatos da cultura local. Foram elaboradas oficinas (workshops) com atividades práticas de reconhecimento dos objetos que possuem simbolismo para os membros da comunidade. Em seguida, foi realizado estudo descritivo quanto às relações design, memória, cultura e as vivências constituídas das pessoas com objetos – estes, em suas múltiplas significações e funções.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de dados das comunidades envolvidas e dos ambientes de convívio, base em estudos bibliográficos e investigações locais. Após análise dos estudos realizados com a comunidade da periferia da Cidade de Matozinhos e da comunidade do bairro de São Bernardo, em Belo Horizonte, ambos do Estado de Minas Gerais/Brasil. Programou-se a realização de oficinas para identificar o reconhecimento dos objetos de memória e suas contribuições para a comunidade.

2. Os objetos e a memória cultural

No Brasil, pelo seu contexto histórico, etnológico e cultural, percebem-se divergências em relação aos objetos residenciais, sejam eles decorativos ou utilitários. Reis (2003) relata que em análise de vários pesquisadores, a relação do brasileiro com o território se diversifica historicamente e em contextos diferenciados. É uma temática constante para pesquisadores compreender como uma comunidade percebe a importância, ou não, de preservar os seus lugares de memória e como esses se relacionam com a contemporaneidade.

O Museu da Casa Brasileira (MCB) dedica-se às questões da morada brasileira pelo viés da arquitetura e do design. É uma referência nacional e internacional, contribuindo na formação de um pensamento crítico em temas diversos como urbanismo, habitação, economia criativa, mobilidade urbana e sustentabilidade. Na figura 1, verifica-se um os ambientes do MCB, cujo acervo preserva uma seleção de móveis e objetos representativos da casa brasileira desde o século 17 até os dias de hoje. São objetos e utensílios em diversos suportes (madeira, couro, tecido e metal, entre outros) que fazer parte da memória cultural da população brasileira.



Figura 1 - Imagens da Oficina "Memória e Pertencimento" no Palácio da Cultura, em Matozinhos/MG.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Entre as pesquisas, relata-se a diversidade de móveis e utensílios de madeira. Contudo, conforme o site do museu, a pesquisa por períodos pode oferecer um estudo mais amplo da função de cada objeto, desde o período colonial.

Segundo Manzini (2008), não há mudança sistêmica se ela não for focada em uma escala local. O desenvolvimento de um projeto que trabalha a valorização da cultural local precisa reunir referências significativas e aplicá-las em produtos, promovendo o diálogo com os agentes locais para que o resgate seja eficiente e coerente com a realidade.

A memória forma a base de nosso conhecimento, estando envolvida com nossa orientação no tempo e no espaço, em nossas habilidades intelectuais e mecânicas. Ela pode ser pensada como uma prática de intermediação entre estruturas socioculturais, expressões individuais e coletivas de identidade. “O diálogo se faz na exigência epistemológica para uma vivência socialmente comprometida, cuja reflexão coletivamente partilhada faz se geradora de múltiplas autorias” (FREIRE, 2001, p. 27).

A memória cultural, portanto, preserva a herança simbólica institucionalizada, à qual os indivíduos recorrem para construir suas próprias identidades e se afirmam como parte de um grupo. Isso é possível porque o ato de rememorar envolve aspectos que impõem regras, de modo que, se "(...) você quer pertencer a uma comunidade, deve seguir as regras de como lembrar e do que lembrar” (ASSMANN, 2013, p.13). É através dela que se agrega o significado ao cotidiano e que ocorre o acúmulo de experiências para utilizar durante a vida.

Segundo Assmann (2013), memória cultural é constituída por heranças simbólicas materializadas em textos, ritos, monumentos, celebrações, objetos, escrituras sagradas e outros suportes mnemônicos que funcionam como gatilhos para acionar significados associados ao que passou.

Com base nos estudos fundamentados por Halbwachs (1990), uma vez que o ser humano sustenta suas lembranças nas lembranças dos outros, ele se sente mais confiante quando as utiliza, e nesse momento é “como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 1990, p. 25). Conforme o autor, mesmo estando sozinho o indivíduo lembra-se de algo e assim, as lembranças permanecem impregnadas de informações de outros, elas permanecem sendo coletivas.

Ainda conforme Halbwachs (1990) é na esfera familiar que a memória está em seu estado mais firme, sendo que, na infância é que a pessoa adquire as memórias que as posicionam em um espaço de pertencimento. As perdas que possam ter ocorrido no decorrer da vida, por

inclusão em outros grupos e por outras e contínuas experiências, seu alicerce inicial de pertencimento continua sendo a família, pois, “(...) é no quadro da família que a imagem se situa, porque desde o início ela estava ali inserida e dela jamais saiu” (HALBWACHS, 1990, p. 39).

Todos esses objetos são preciosos, sagrados, não se vendem e nem são cedidos. Estes objetos e instrumentos conservados em armários e espaços e trazidos a público são muito mais do que museus de lembranças, pois, “(...) as coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com sua alteridade e tomaram algo do que fomos” (BOSI, 2003, p. 27).

Norman (2006) acredita que o homem, quando cercado de objetos pouco tangíveis e imemoráveis, pode encontrar dificuldades para sentir-se realizado e feliz. Poderá, inclusive, ter sentimentos contraditórios. Esvazia-se a emoção da herança, da possibilidade de utilizar a função e sua dimensão espacial. “Um número excessivo de coisas no mundo são projetadas, construídas e nos são impingidas sem nenhuma compreensão e conhecimento ou mesmo preocupação com relação a como as usamos” (NORMAN, 2006, p. 7).

Maldonado (2012) relata que a sociedade vive circundada de objetos da vida cotidiana que se acumulam em espaços, cantos, que geram complexidades espaciais. Essa complexidade conduz a destruição do universo da memória emocional e em detrimento da simplicidade de ações, comunicações, produtos e suas funções. Portanto, incentivos à preservação da memória cultural se faz necessário para o desenvolvimento da sociedade.

3. As oficinas e seus resultados

Após os estudos, foram realizadas oficinas com o objetivo de resgatar o conhecimento e as memórias de comunidade como proposta de uma ação social, de construção de futuro com equilíbrio para as gerações futuras. Essas oficinas estão inseridas na programação do projeto extensionista “Design Social: Análise do ambiente em função da memória cultural realizada em Belo Horizonte – MG”. Esse projeto foi desenvolvido com a participação de professores e voluntários do Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design – Universidade do Estado de Minas Gerais.

O design social, de acordo com Löbach (2001), trata-se de uma questão ética e social orientada pelos problemas da própria sociedade, com o objetivo de melhoria das condições de vida de determinados grupos, designando as questões do usuário como centro das atenções no

projeto, privilegiando a mão de obra local, respeitando o meio ambiente, a cultura como valor agregado.

Na primeira oficina com a temática de Memória e Pertencimento, oferecida para os moradores do município de Matozinhos (MG), contou-se com a participação de 40 pessoas, as quais apresentavam idades variadas, entre os 12 aos 60 anos de idade (figura 2).



Figura 2 - Imagens da Oficina "Memória e Pertencimento" no Palácio da Cultura, em Matozinhos/MG.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Trata-se de registros de uma atividade de conhecimento dos objetos de memória, com objetivo de sensibilizar e estimular a preservação cultural dos bens tangíveis e intangíveis do cotidiano, por meio da memória social, nesse caso, de afetividade aos brinquedos. Foram apresentados alguns objetos do cotidiano infantil, principalmente brinquedos e brincadeiras.

Foram apresentados aos participantes algumas histórias de membros da comunidade e objetos relacionados aos costumes da cidade e da região, como bonecas de pano, pião e jogos infantis.

Acredita-se que uma das opções para a reflexão sobre possível mudança nas relações sociais está no resgate do passado cultural infantil. A realidade da sociedade hoje não é a mesma dos seus antepassados. Contudo, pode-se transformar as relações e sensações do presente momento pelas recordações e elos trazidos dos objetos de memória.

Por haver referências culturais disponíveis (biblioteca) no Palácio da Cultura de Matozinhos, onde os encontram ocorriam, os participantes foram questionados sobre as

tradições e sua cultura local. A maioria deles não possuía nenhum conhecimento sobre a história, a cultura e as tradições locais.

Na segunda oficina, foi realizada em parceria com a Gráfica O Lutador, em Belo Horizonte, por meio do projeto social "Casa da Arte" instalado no pátio da empresa, figura 3. Neste espaço trabalha-se a socialização e o fortalecimento de vínculos através da arte e artesanato, propiciando a reflexão, a sensibilização para as questões humanas, sociais e culturais, valorizando o saber de cada um. A oficina contou com a participação de 20 pessoas com idades entre 30 a 65 anos. Com base nos exemplos e nas histórias apresentadas, os participantes foram recordando de vivências, casos e objetos antigos que ainda estão em suas casas.



Figura 3 - Imagens da Oficina "Memória Cultura" na casa da Arte.
Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

As oficinas surtiram efeito nas pessoas estimulando a memória das mesmas e instigando a reflexão e valorização dos objetos que possuíam e de objetos de outras pessoas através de casos contados pelos participantes. Este contato mostrou que os participantes também tinham interesse em contar seus casos, suas histórias de vida relacionadas aos objetos que tinham.

As oficinas possibilitaram a percepção dos participantes quanto a importância dos objetos de memória. Observou-se que cada um possui objetos que ativam recordações, acontecimentos, vivências ou resquícios de acontecimentos passados. Há também uma significativa relação dos objetos com as memórias familiares dos participantes das oficinas.

4. Considerações finais

A cultura de uma sociedade é formada pela produção de bens e valores, que através das coordenadas de tempo e espaço caracterizam as identidades de seus membros.

O projeto Objetos de Memória, na aplicação das oficinas, pode constatar que o sentimento de nostalgia pode ser despertado quando um indivíduo entra em contato com alguma lembrança, situação ou objeto do passado - uma vez que pode sentir saudade de um tempo que já viveu ou até mesmo de um ontem que apenas ouviu falar.

Foi observado que objetos favorecem lembranças, disparam a imaginação, promovem a introspecção, entendimentos, anunciam ou denunciam uma realidade, evocam memórias pessoais e visões de mundo. Os objetos culturais são veículos de sentido e se propõem a realizar uma compreensão profunda dos significados, das diferentes visões de mundo.

Referências

- ASSMANN, A. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La Mémoire collective.
- LIMA, T. A. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2011.
- LÖBACH, B. *Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: Edgar Blusher, 2001.
- MALDONADO, T. *Cultura, Sociedade e Técnica*. São Paulo, SP: Editora Edgard Blucher Ltda., 2012.
- MANZINI, E. *Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. Tradução de C. Cipolla. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- NORMAN, A. D. *O Design do Dia-a-Dia*. Rio de Janeiro RJ: Rocco, 2006.
- PAPANEK, V. *Design for the real world*. 2. Ed. London: Thames & Hudson, 2004.

REIS, J. C. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 6. ed. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2003.

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: AS ESCOLAS DA COMUNIDADE KALUNGA EM
CAVALCANTE / GO⁴²³**

**EDUCACIÓN QUILOMBOLA: LAS ESCUELAS DE LA COMUNIDAD KALUNGA
EN CAVALCANTE / GO**

Celiomar Emídio Martins⁴²⁴

Lusinaide Cordeiro de Sales Lima Marques⁴²⁵

Uhênia Caetano Pereira⁴²⁶

Marlon Cristhian Bellé Duarte⁴²⁷

Maria Margareth de Sousa dos Anjos⁴²⁸

Resumo

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam para que elas reproduzam entre todos os que ensinam e aprendem o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para se reinventar todos os dias. O objetivo é entender a organização das escolas e a relação com o desenvolvimento da comunidade. Este artigo traz reflexões de como a educação ainda apresenta situações precárias, como em unidades educacionais nas comunidades quilombolas do Kalunga, e estão longe de serem consideradas adequadas, comprometendo a qualidade dos estudos. É uma pesquisa qualitativa, com subsídios bibliográficos e documentais utilizados para obtenção de dados precisos sobre as comunidades Kalunga. Assim, concluem-se, que as salas de aula são insuficientes para atender a demanda, em muitas escolas as salas são multisseriadas e muitos professores não são formados nas respectivas disciplinas e outros nem formação têm. Estas dificuldades são encontradas em escolas mais distantes da comunidade do Engenho, muitas não têm infraestrutura para ter aulas de qualidade ficando a aprendizagem comprometida, assim o trabalho do professor não surte muito efeito, comprometendo o aprendizado das crianças, sendo estas as que necessitam de uma educação diferenciada, pois os pais não têm condições de fazer um acompanhamento em suas residências, principalmente devido sua baixa escolaridade.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Educação; Quilombo Kalunga.

⁴²³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴²⁴ Especialista em Gestão ambiental; Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; Minaçu, Goiás, Brasil; celiomarga@hotmail.com

⁴²⁵ Mestre em Ciências Sociais e Humanidades; Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; Minaçu, Goiás, Brasil; lusinaidecordeiro@gmail.com

⁴²⁶ Mestre em Natureza e Produção do Espaço; Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; Minaçu, Goiás, Brasil; uhenea@hotmail.com

⁴²⁷ Especialista Metodologia de ensino e pesquisa na educação em história e Geografia do Brasil; Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; Minaçu, Goiás, Brasil; profmarloncristhian@gmail.com

⁴²⁸ Especialista Geografia meio ambiente e turismo; Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; Minaçu, Goiás, Brasil; margasousa203@gmail.com

Resumen

La educación es, como otras, una fracción del modo de vida de los grupos sociales que la crean y recrean entre tantas otras invenciones de su cultura en su sociedad. Formas de educación que producen y practican para que ellas reproduzcan entre todos los que enseñan y aprenden el saber que atraviesa las palabras de la tribu, los códigos sociales de conducta, las reglas del trabajo, los secretos del arte o de la religión, de la artesanía o de la artesanía tecnología que cualquier pueblo necesita para reinventar todos los días. El objetivo es entender la organización de las escuelas y la relación con el desarrollo de la comunidad. Este artículo trae reflexiones de cómo la educación todavía presenta situaciones precarias, como en unidades educativas en las comunidades quilombolas del Kalunga, y están lejos de ser consideradas adecuadas, comprometiendo la calidad de los estudios. Es una investigación cualitativa, con subsidios bibliográficos y documentales utilizados para obtener datos precisos sobre las comunidades Kalunga. Así, se concluye, que las aulas insuficiente para atender la demanda, en muchas escuelas las salas son multiseriadas muchos profesores no están formados en las respectivas disciplinas y otros ni la formación tienen. Estas dificultades se encuentran en escuelas más distantes de la comunidad del Ingeniero, muchas no tienen infraestructura para tener clases de calidad, quedando el aprendizaje comprometido, así que el trabajo del profesor no tiene mucho efecto, comprometiendo el aprendizaje de los niños, siendo éstos los que necesitan una educación diferenciada, pues los padres no tienen condiciones de hacer un seguimiento en sus residencias, principalmente debido a su baja escolaridad.

Palabras claves: Aprendizaje; Educación; Quilombo Kalunga.

Abstract

Education is, like others, a fraction of the way of life of social groups that create and recreate it among so many other inventions of their culture in their society. Forms of education that they produce and practice so that they reproduce among all those who teach and learn the knowledge that goes through the words of the tribe, the social codes of conduct, the rules of work, the secrets of art or religion, craftsmanship or technology that any people need to reinvent themselves every day. The goal is to understand the organization of schools and the relationship with community development. This article reflects on how education still presents precarious situations, such as in educational units in the Kalunga quilombola communities, and are far from considered appropriate, compromising the quality of studies. It is a qualitative research, with bibliographic and documentary subsidies used to obtain accurate data about Kalunga communities. Thus, it is concluded that classrooms are insufficient to meet demand, in many schools the classrooms are multi-seriated and many teachers are not trained in their respective disciplines and others neither have training. These difficulties are found in schools far from the Engenho community, many do not have the infrastructure to have quality classes, and the learning is compromised, so the teacher's work does not have much effect, jeopardizing the learning of the children, who are in need of a differentiated education, since parents are not in a position to follow up on their homes, mainly due to their low level of schooling.

Keywords: Learning; Education; Quilombo Kalunga.

1. Introdução

Observa-se que uma situação não diferente às demais regiões auríferas do país, os escravizados que eram deslocados para Goiás sentiam muito com as punições impostas pelos seus senhores, “[...] e fugiam escondendo-se na mata entre serras em local de difícil acesso, conhecido como Morro do Chapéu, onde os escravizados construíram o Quilombo dos Kalunga” (BRASIL, 2001, p. 21). Com maus tratos, ausência de liberdade, sem perspectiva de melhorias, trabalhando incansavelmente, os negros fugiam para locais onde dificilmente eram encontrados, sendo estes localizados no Norte e Nordeste de Goiás.

Os aspectos geográficos geralmente eram os referenciais para esse tipo de denominação. Estes nomes vêm da cultura africana, e chega à região devido aos povos escravizados ajudarem a explorar e cultivar estas terras, e está muito relacionada às questões de religiosidade dos povos da parte Oeste do continente, conforme Brasil (2001), Kalunga era uma palavra ligada às suas crenças religiosas. Ela se referia ao mundo dos ancestrais. Eles acreditavam que as pessoas deveriam prestar culto aos seus antepassados. Nota-se, que a região Kalunga tem esse nome em respeito à religiosidade que muitos conservaram e foram repassando para as futuras gerações, principalmente devido terem permanecido no mesmo local por muitos anos.

A localização geográfica dificulta o contato diário dos integrantes entre si e com outras comunidades. Contudo, a região das comunidades do Kalunga apresenta relevo que tinha uma funcionalidade grande na época da escravidão, suas encostas, planaltos, declives, privilégio de quem escolheu este lugar para esconder. As características de isolamento e de certa forma de tranquilidade estão bem perceptíveis e hoje chega a ser um transtorno.

Assim, devido ao isolamento, os quilombolas do Kalunga mantiveram uma especificidade única na forma como vivem. Suas divisões de terras, seus festejos, as relações de uma comunidade com as outras, com a natureza, os laços matrimoniais, pois as origens são de poucas famílias que ali chegaram e implantaram suas casas, seus arados. Esse modo de viver peculiar pode ser representado através de estudos do ambiente físico e cultural, retratando o território que escolheram para viver e a endoculturação que sofreram desde a saída da África, que ocasionou formas diferenciadas de convivência em grupo.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a cria e recria entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade. Formas de educação que produz e pratica para que reproduza entre todos os que ensinam e aprende o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou

da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para se reinventar todos os dias através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra em que ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizada (BRANDÃO, 1995). Ainda de acordo com Brandão (1995), a educação existe em toda parte, em algumas localidades de formas mais sofisticadas, sendo meios para dominação, submissão, modos de vida. Em outros de maneira mais precárias, como em unidades educacionais nas comunidades quilombolas do Kalunga, e estão longe de serem consideradas adequadas, comprometendo a qualidade dos estudos, pois geralmente está longe da residência dos alunos, suas estruturas é inadequada, escassa a água potável, não possuem instalações de energia elétrica, as instalações de higiene pessoal são de péssima qualidade e muitas escolas são de palha ou pau-a-pique.

2. Histórico e Localização da comunidade

Uma situação não diferente às demais regiões auríferas do país, os escravizados que eram deslocados para Goiás sentiam muito com as punições impostas pelos seus senhores, “[...] e fugiam escondendo-se na mata entre serras em local de difícil acesso, conhecido como Morro do Chapéu, onde os escravizados construíram o Quilombo dos Kalunga” (BRASIL, 2001, p. 21). Com maus tratos, ausência de liberdade, sem perspectiva de melhorias, trabalhando incansavelmente, os negros, quando tinha oportunidades, fugiam para locais onde dificilmente eram encontrados, sendo estes localizados no Norte e Nordeste de Goiás.

Este local denomina “Kalunga”, não está relacionado há algum nome de região, relevo, rio ou vegetação, como era de costume para a época. Os aspectos geográficos geralmente eram os referenciais para esse tipo de denominação, como iremos observar mais adiante nos nomes das comunidades destas localidades. Estes nomes vêm da cultura africana, e chegam à região devido ao povo escravizado ajudar a explorar e cultivar estas terras, está muito relacionada às questões de religiosidade dos povos da parte Oeste do continente.

A localização geográfica dessa comunidade dificulta o contato diário dos integrantes entre si e com outras comunidades, mas em momentos como festas e romarias, aproximam famílias, fortalecendo os laços de união, de compromisso e respeito, aumentando a amizade e reforçando o parentesco. Contudo, a região das comunidades do Kalunga apresenta relevo que tinha uma funcionalidade grande na época da escravidão, suas encostas, planaltos, declives,

privilégio de quem escolheu este lugar para esconder. As características de isolamento e de certa forma de tranquilidade estão bem perceptíveis e hoje chega a ser um transtorno.

Mas não se pode mencionar que a região era desabitada, nela já se encontravam indígenas de diversos tipos como: Acroá, Capepuxi, Xacriabá, Xavante, Kaiapó, Karajá, e Avá-Canoeiro⁴²⁹. “A procura de índios e os indícios de existência de ouro em Goiás fizeram com que inúmeras bandeiras penetrassem em terras goianas” (CHAUL, 2002, p. 33). Todo este convívio, estas trocas entre os negros e indígenas vêm imbricadas de aprendizagem, sendo a principal fonte de riqueza, não como era antes, com o ouro, a prata, que era concentrada nas mãos de um grupo pequeno de senhores.

A comunidade quilombola ganha espaços e novos significados, e em particular a região do Kalunga foi reconhecida pelo estado, e na Constituição Federal de 1988, foram efetivados seus direitos e nos artigos 215 e 216 o direito à propriedade de suas terras, foi firmado no artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias (BRASIL, 1988, p. 75). A Assembleia Legislativa do estado de Goiás criou a lei nº 11.409, de 21 de janeiro de 1991 que dispõe sobre sítio histórico e patrimônio cultural do estado de Goiás.

2.1. Festas e organização social como meios de Educação

A diversidade de atividades culturais encontrada na região quilombola do Kalunga é impressionante. Seus festejos, datas sagradas como natal, reis magos, corpus Christi, caçada da rainha, semana santa, festa do Divino Espírito Santo, Nossa Senhora, São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, São Sebastião, Santo Antônio, São Gonçalo, Santa Luzia, casamentos, o preparo da terra, a colheita, colore de alegria e anima as famílias de várias comunidades. “Essas festas, além de uma ocasião para celebração religiosa, também são momentos de encontrar parentes e amigos que há muito tempo não se vê, tratar de negócios, arranjar casamentos” (LIMA, 2014, p. 185), e nestas datas surge namoro, marca casamento, batizados, encontros, negócios diversos, sendo os mais velhos os intermediadores destes momentos reafirmando a sabedoria que acaba sendo passada de geração para geração.

⁴²⁹ Grupos indígenas localizados no norte do Estado de Goiás e Tocantins, perseguidos e dispersados nas vastas regiões do Brasil central. No Tocantins, estão localizados na Ilha do Bananal, sendo que todos os indivíduos já contactados estão localizados na Aldeia Canoanã. Em Goiás um grupo localiza-se no município de Minaçu, onde grande parte de suas terras foram inundadas pela Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa. Nova Enciclopédia Barsa (1998). Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações. São Paulo. Vol. I, p. 91.

As festividades são tradições que estão sendo passadas de geração em geração levando o sentimento de educação, respeito, cultura e religiosidade. E atualmente além da comunidade Kalunga outros integrantes participam dos eventos, principalmente turistas, “[...] a maior parte do turismo que se faz no mundo se dá em espaços previamente ocupados, ou seja, em lugares em que populações historicamente se estabelecem e onde vivem suas vidas cotidianas” (CRUZ, 2007, p. 14), com festejos tradicionais, atraindo a curiosidade de muitos.

O festejo atrai milhares de pessoas de todos os lugares. Os Kalunga de todas as regiões comparecem, os emigrados retornam para ficarem com suas famílias, turistas do entorno e de fora participam também dos festejos, das atividades turísticas (LIMA, 2014, p. 169).

Assim, as representações sejam religiosas ou comemorações dos ciclos de plantio, colheita, eventos sociais, tornam-se encontros familiares, “[...] são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos” (MOSCOVICI, 2003, p. 105). Estas acabam influenciando as crianças e jovens, fazendo estes adquirirem mais conhecimento a respeito de suas origens.

2.2. As escolas da comunidade quilombola Kalunga

Em alguns lugares a educação está presente de maneira mais precária que em outros, como em unidades educacionais nas comunidades quilombolas do Kalunga, elas estão longe de serem consideradas adequadas, comprometendo a qualidade dos estudos, pois geralmente está longe da residência dos alunos, suas estruturas são inadequadas, escassa a água potável, não possuem instalações de energia elétrica, as instalações de higiene pessoal são de péssima qualidade e muitas escolas são de palha ou pau-a-pique como se observa na figura 1.



Figura 1 - Escola da região quilombola Kalunga - Cavalcante - Goiás.

Fonte: MARTINS, 2013.

Muitas escolas foram construídas, algumas existem carência de mão de obra qualificada e faltam projetos viáveis para muitas comunidades, pois existem muitos adultos que ainda hoje não puderam estudar, e isso não é uma realidade apenas da cidade de Cavalcante.

Segundo o Instituto de Geografia e Estatística (2010), “[...] a população goiana ultrapassa o número dos seis milhões de habitantes, e destes 362 mil estão na faixa de 15 anos ou mais, correspondendo a mais de 6% da população total que não sabe nem ler e nem escrever”⁴³⁰, e, segundo ainda o IBGE (2010), “[...] a cidade de Cavalcante apresenta o maior índice de analfabetismo registrado no estado de Goiás com uma porcentagem de 26,9%, correspondendo a um grupo de 1.693 pessoas”⁴³¹. Estas pessoas são prejudicadas pela distância da escola, o relevo acidentado, precariedade das vias de acesso, seus roçados, cansaço diário e outros.

Sendo assim, o fracasso escolar refletido com maior intensidade nesta região devido à desigualdade de oportunidades que estas populações tiveram, principalmente nas classes menos favorecidas, “[...] o crescimento precisa dar conta das inclusões quantitativa e qualitativa no mercado de trabalho para toda a população ativa” (DEMO, 1994, p. 33), caso contrário haverá grupos desfavorecidos e com número baixo de rendimento educacional, e Cavalcante tem o maior número de analfabetismo do estado (IBGE, 2010). Um escândalo social, podendo inferir que o analfabetismo leva sim à pobreza. E esse fracasso está distribuído nas diversas faixas etárias como demonstra o quadro abaixo.

⁴³⁰ Dados do IBGE, retirados da revista Goiás Industrial, da Federação das Indústrias do estado de Goiás, nº 254, ano 2013; p. 32.

⁴³¹ Dados da revista Goiás Industrial, da Federação das Indústrias do estado de Goiás, nº 254, ano 2013; p. 32.

ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, POR GRUPOS DE IDADE. CAVALCANTE – GOIÁS.

15 anos ou mais Total	%	15 a 24 anos	%	25 a 39 anos	%	40 a 59 anos	%	60 anos ou mais	%
1694	26,9	101	5,9	296	17,5	683	40,4	613	36,2

Quadro 1 - Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Observando os dados, tem-se dimensão da problemática enfrentada pelas pessoas desta comunidade. Em um mundo organizado pela informação, o trabalho direcionado a concursos, a análise de currículos, o grau de escolaridade, e os números de analfabetismo são alarmantes. As porcentagens mais altas estão nos grupos mais velhos, levando a pensar que estão quase fora do mercado de trabalho, porém são orientadores dos jovens, incentivam-nos, são as referências, e ao mesmo tempo um descompasso. O ensino trabalhado nas escolas não consegue despertar o interesse de muitos destas comunidades, com exemplos de sua vida cotidiana e muitos acabam desistindo, pois não veem um sentido prático, principalmente os adultos.

Contudo, a escola está sendo a diferença em alguns locais, pois ajuda a administrar estes anseios e necessidades mostrando que é possível crescer, interagir sem perder seus hábitos e costumes. Com a chegada da escola (D. Joselina na comunidade do Engenho), principalmente nas novas gerações, pois trabalha com alunos da pré-escola até a terceira série do Ensino Médio, minimizando a carência educacional nesta comunidade. Como mostra a figura abaixo:



Figura 2 - Escola municipal Joselina Francisco Maia, comunidade do Engenho - Cavalcante – Goiás.

Fonte: MARTINS, 2014.

Com total de cento e trinta e quatro alunos⁴³² e uma oferta de ensino para quase todos os moradores, sendo assim, a escola leva algo mais que educação, ela liberta, proporciona maior interação, troca de experiências, sociabilidade uns com os outros, enfim, toda uma dinâmica própria que ela tem e transforma toda uma realidade onde instala.

3. Conclusão

⁴³² Dados secretária da Escola Municipal Joselina Francisco Maia, ano de 2014. Engenho – Cavalcante.

O trabalho apresenta como contribuição, denunciar a realidade de muitas comunidades que ficam à margem do desenvolvimento de todas suas formas, algumas mais atrasadas que outras, como o caso da referida região. Assim, percebem-se nas relações sociais suas diversidades, onde enfrentam dificuldades devido à precariedade de suas vias de acesso, pois as condições geográficas dificultam os estudos e a qualificação profissional. A comunidade não é diferente de tantas outras, enfrentam problemas, e também encontram soluções. A relevância da pesquisa esta em mostrar grupos desfavorecidos conseguindo ascender-se socialmente, sem perder suas origens e costumes. Este trabalho também objetiva mostrar possíveis formas de mudanças de realidades, sugerir transformações em outras regiões que enfrentam baixo nível educacional, econômico e social.

A pesquisa denuncia suas carências e necessidades. Posteriormente a isso, sensibilizar os órgãos públicos para terem maior atenção, e um acompanhamento diferenciado para minimizar os problemas. Com os desdobramentos dos trabalhos, percebe que muitas famílias acreditam na educação como um agente real de transformação social. E acredita-se que é possível melhorar a qualidade de vida de povos negros, indígenas e baixa renda, com um sistema que resgata estes grupos, elevando seu nível educacional, sua condição financeira, enfim, melhorando a autoestima, então, não mais haverá grandes diferenças sociais e econômicas.

4. Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995. 33ª ed. 116 p. (Obra completa).

BRASIL, Constituição. *Constituição da Republica Federativa do Brasil: Texto constitucional de 05 de outubro de 1988*. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicações, 2007. 27ª ed. 88 p. (Obra completa).

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Uma história do povo Kalunga*. – MEC; SEF. Brasília. 2001.

CHAUL, N. N. F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia-Goiás: Ed. UFG. 2ª ed. 2002. 253 p. (Obra completa).

CRUZ, R.C. A. *Geografias do turismo: de lugares a pseudo-lugares*. São Paulo: Ed. Roca. 2007. 138 p. (Obra completa).

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas - São Paulo: Ed. Papirus. 1994. 3ª ed. 124 p. (Obra completa).

LIMA, I. B. *Etnodesenvolvimento e gestão territorial: Comunidades indígenas e quilombolas*. Curitiba – PR: Ed. CRV. 1ª ed. 2014. 234 p. (Obra completa).

MOSCOVICI, S. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história*. In. JODELET, D. (ORG). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2001. p. 45-66 (Capítulo de livro).

O Cordel em Sala de Aula

El Cordel en Sala de Clases

The Cordel literature in Classroom

Simone Maria Bacellar Moreira⁴³³

Mini Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência com o uso de sequência didática sobre literatura de cordel em turmas do ensino básico. Foram trabalhados vários gêneros literários como mitologia, poema e cordéis de autores consagrados. Esta proposta situa-se numa perspectiva educacional interdisciplinar com Artes e História voltada para a leitura e o trabalho com folhetos na sala de aula. Apontam-se e discutem-se algumas metodologias de trabalho com a literatura, como elementos importantes para a efetivação de experiências com um gênero da literatura popular. Desse modo, a presença da literatura popular em sala de aula, mais especificamente a literatura de cordel, além de revelar as características desta produção cultural, permite aos envolvidos, refletirem sobre a cultura popular, sua realidade, sua própria identidade.

Palavras-Chave: Letramento Literário; Prática de Ensino; Interdisciplinaridade.

Mini Summary

This work aims to present an experience with the use of didactic sequence on cordel literature in school classes. Various literary genres have been worked out, such as mythology, poem and lines of consecrated authors. This proposal is based on an interdisciplinary educational perspective with Arts and History focused on reading and working with brochures in the classroom. Some methodologies of work with the literature are pointed out and discussed as important elements for the realization of experiences with a genre of popular literature.

. In this way, the presence of popular literature in the classroom, more specifically the cordel literature, besides revealing the characteristics of this cultural production, allows those involved to reflect on popular culture, its reality, its own identity.

Keywords: Literary Literacy; Teaching Practice; Interdisciplinarity.

⁴³³ (Doutora em Letras; UERJ – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil; simonetrales@yahoo.com.br.)

Mini Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia con el uso de secuencia didáctica sobre literatura de cordel en clases de la enseñanza básica. Se trabajaron varios géneros literarios como mitología, poema y cordeles de autores consagrados. Esta propuesta se sitúa en una perspectiva educativa interdisciplinaria con Artes e Historia orientada a la lectura y el trabajo con folletos en el aula. Se apuntan y se discuten algunas metodologías de trabajo con la literatura, como elementos importantes para la efectivización de experiencias con un género de la literatura popular. De este modo, la presencia de la literatura popular en el aula, más específicamente la literatura de cordel, además de revelar las características de esta producción cultural, permite a los involucrados, reflexionar sobre la cultura popular, su realidad, su propia identidad.

Palabras Clave: Letrado Literario; Práctica de Enseñanza; Interdisciplinarietà.

1. Introdução

“Entendo por *humanização* (como um 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 senso da beleza, da percepção da complexidade do mundo e dos seres, do cultivo do humor. A literatura desenvolve entre nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2007, p.35)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular dos Ensinos Fundamental e Médio (BNCC), documentos oficiais referentes à educação brasileira, assim como as diferentes avaliações externas (Prova Brasil, Saeb, Enem, Pisa) têm demonstrado, em concordância com as tendências mundiais, a necessidade de realizar atividades no ensino e na aprendizagem, tendo como fundamento norteador o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, não mais no conteúdo conceitual.

“A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2017, p. 13)

Alguns conceituados pesquisadores da língua, como Rodolfo Ilari, Maria Helena Moura Neves, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Sírio Possenti, Marcos Bagno, entre outros, têm contribuído de forma substancial, propondo atividades de conteúdo conceitual sem um enfoque puramente normativo, relacionando-os à dimensão semântica e social da língua.

“Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1997, p. 20)

Ao longo do tempo, a linguagem e as necessidades de um ensino básico que considerem a demanda da sociedade mais complexa, da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades, vêm sofrendo alterações significativas provenientes das mudanças ocorridas na sociedade, na economia, na cultura e na tecnologia. Todas essas mudanças são provocadas pelas multimodalidades de aprendizagem e pelo letramento digital.

O ensino tradicional, descontextualizado de sua função social, tem sido considerado por especialistas da educação como um dos possíveis fatores de exclusão e do fracasso escolar do aluno. Entende-se como Bakhtin, que todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como e não como elementos linguísticos isolados. Assim “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva em numa cultura e não um simples modo de produção textual.” (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

2. Da teoria à prática pedagógica

O Projeto Literário criado para trabalhar a Literatura de Cordel em sala de aula foi aplicado aos alunos do sétimo ano do Instituto Gaylussac, escola da rede particular de ensino, em Niterói, Rio de Janeiro, no primeiro semestre letivo de 2018. O Projeto foi organizado de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa, Produção Textual, História e Artes. A sequência didática foi estruturada para contemplar algumas expectativas de aprendizagem para este ano nas disciplinas envolvidas e, no caso especial de Língua Portuguesa e Produção Textual, para desenvolver as capacidades leitora e escrita dos alunos.

“Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com a atenção especial para funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, mas como formas culturais e cognitivas de ação sócia corporificadas de modo particular na linguagem.” (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

A Literatura de Cordel foi escolhida como tema por se considerar uma Literatura pouco conhecida pelos alunos de grande poder aquisitivo e com pequeno contato com a cultura popular brasileira, sendo esta de caráter motivador e desafiador para todos os envolvidos: professores e alunos.

O trabalho com a literatura, principalmente a popular perpassa pela relação afetiva e empática como nos ensina Alfredo Bosi:

“ só há uma relação fecunda entre o artista e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, se uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que parece popular, ou ainda projetará as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano”. (BOSI, 1992, p. 331)

Seria impensável trabalhar qualquer metodologia de ensino de literatura de cordel, sem que esse aspecto emotivo fosse levado em consideração. É necessário pensar numa metodologia que pense os aspectos da informação, não somente como objeto de informação,

e saiba aliar às experiências culturais que estão ali representadas, levando em conta também seu valor estético.

3. A Literatura de Cordel

Os pesquisadores Joaquim Dolz e Bernardo Schneuwly, em *Gêneros orais e escritos na escola*, concebem o gênero textual como um instrumento que possibilita uma ação linguística na realidade social dos alunos, ampliando a capacidade e o conhecimento destes em relação ao objeto de ensino. Além disso, o ensino de diversos gêneros textuais amplia significativamente a competência linguística e discursiva dos alunos, tornando-os mais seguros e competentes a participar de forma efetiva como cidadãos.

“A língua é, assim, um grande ponto de encontro, de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aquele que de alguma forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na nossa memória coletiva. Daí o apego é uma forma de selarmos a nossa adesão ao grupo. Tudo isso porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissolúveis.” (ANTUNES, ,)

A leitura da Literatura de Cordel possibilita uma vivência socializadora de saberes que leva os alunos ao conhecimento e a uma leitura prazerosa por meio da criatividade, da musicalidade, da comicidade e da identificação com situações rotineiras, características estas que transbordam nos folhetos.

A necessidade da Literatura de Cordel em sala de aula decorre do resgate da cultura popular no ambiente escolar, uma vez que é de suma importância o conhecimento e a valorização dos aspectos que compõem a nossa história. Por ser um gênero de caráter social, o popular foi, por muito tempo, um gênero “desprestigiado” no ensino. O Cordel, pertencente principalmente à cultura nordestina, depois de muito parecer “esquecido”, vem sendo sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por possibilitar que os alunos fiquem expostos à pluralidade cultural do nosso país.

“A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.” (BRASIL, 1997, p. 82)

Desta forma, o estudo desse gênero literário contribui para as demais áreas da Educação, uma vez que permite a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, História e Artes.

Além dessas razões, levando em consideração que neste ano, trabalha-se com os tipos textuais narrativos e descritivos, assim como os gêneros textuais poesia e contos, os cordéis são interessantes como instrumento para trabalhar esses tipos e gêneros textuais, uma vez que os cordéis tratam, de modo geral, da narração de fatos engraçados, heróicos ou fantasiosos, e descrevem também personagens com essas características. É importante ressaltar que esse gênero literário contribui para desmitificar a cultura popular como sinônimo de má qualidade. De acordo com a BNCC:

“Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.” (BRASIL, 2017, p. 68)

O domínio da língua favorece o diálogo entre cidadãos de todas as camadas sociais e os capacita para uma participação plena, autônoma e efetiva nos diversos momentos da construção de sua identidade sócio-histórica. Cabe aos professores a tarefa fundamental de relacionar os conteúdos curriculares às situações comunicativas reais dos alunos, uma vez que a linguagem não é obra feita, é uma atividade social que está se fazendo a todo instante e com intenções discursivas variadas. Assim sendo, os alunos devem ser capazes de operar sobre a língua a partir da organização do pensamento, passando pelos discursos orais e pela produção de textos escritos, gerando um capital cultural que amplia suas possibilidades de informação, de

argumentação e de intercâmbios orais, além do desenvolvimento de habilidades mais complexas do uso da língua, inclusive para fazer adaptações às diversas situações que lhes são impostas socialmente.

O gênero cordel é riquíssimo tanto em forma como em conteúdo, capaz de desenvolver de maneira plena o comportamento leitor dos alunos ao encantá-los com a musicalidade das rimas, temática que geralmente remete à cultura nordestina. Assim, o uso desse gênero na sala de aula, permite o desenvolvimento da 5ª Competência da BNCC específica de Linguagens para o ensino fundamental:

“5 - Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (BRASIL, 2017, p. 63)

Outro aspecto importante, explorado pela disciplina de Artes foi a xilogravura. Como se sabe, uma das características mais marcantes do cordel é a ilustração denominada de xilogravura, que compõe a capa dos folhetos. A técnica é rústica: passa-se tinta sobre uma figura entalhada e pressiona-se essa matriz sobre o papel, como se fosse um carimbo. Importante atividade que favorece o desenvolvimento também da Competência 3 específica de Linguagens da BNCC:

“3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.” (BRASIL, 2017, p. 6)

O contato entre diversas culturas, como a brasileira e a portuguesa, ocasionou o surgimento da xilogravura popular brasileira. Os portugueses já utilizavam a técnica que, quando trazida para o Brasil, desenvolveu-se sobremaneira na Literatura de Cordel. Com isso, várias obras foram produzidas com a utilização da xilogravura, formando diversos xilógrafos, principalmente no nordeste do país. Gilvan Samico, Abraão Batista, Amaro Francisco, José Costa Leite, José Lourenço e J. Borges estão entre os principais xilógrafos brasileiros.

Como a ilustração sintetiza a história contada pelo cordelista, este foi um elemento explorado na nossa sequência didática em sala de aula.

4. A Formação do Leitor

Os quatro eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são os mesmos já expostos nos PCN de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Cabe ressaltar a importância do desenvolvimento do Eixo Leitura para a formação do cidadão pleno e crítico:

“O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.” (BRASIL, 2017, p. 69)

Sabe-se que um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa do ensino básico, atualmente, é tornar nossos alunos leitores e escritores fluentes. Se por um lado, a presença da literatura na escola diminui, por outro, intensifica-se o debate sobre a formação do leitor literário e sobre o papel da escola nessa formação.

A importância na transformação das salas de aula em salas de leitura é primordial. Essas práticas podem ser alternadas entre leituras individuais e coletivas. Promover essas práticas, incluindo os textos literários, é fundamental para desenvolver a visão crítica e contribuir para a compreensão e ampliação de diferentes visões de mundo. Essas oportunidades de troca entre alunos e professores levam a reflexões fundamentais para a formação do cidadão crítico e pleno.

Os PCN e a BNCC trazem discussões acerca do Ensino de Língua Portuguesa, revelando que por meio de modelos de leitura é possível apreender a própria escrita. Entre as várias estratégias didáticas para a leitura, os PCN apontam o valor da *Leitura Colaborativa*, na qual o professor, em parceria com os alunos, lê um texto, questionando os aspectos linguísticos e como estes podem contribuir para o sentido daquele texto.

Assim, é possível trabalhar com a Literatura de Cordel, de maneira oral e escrita, apresentando suas particularidades, desde valores morais a tópicos gramaticais. A sala de aula nos parece um espaço enriquecedor para a vivência da leitura de cordel, transformando-se num

lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral, uma vez que esta literatura é essencialmente oral.

5. A Literatura em Sala de Aula

O Projeto Literário foi desenvolvido a partir da leitura do romance “O amor e as aventuras de Tristão e Isolda” de Maria Nazareth Alvim de Barros da Companhia das Letrinhas, 2000. O romance conta a lenda celta do casal Tristão e Isolda, que há nove anos vem sendo contada no Ocidente. Ela narra, basicamente, as aventuras e desventuras de um jovem casal apaixonado, o qual necessita vencer complexas adversidades político-sociais para se unirem definitivamente.

Com essa versão de Nazareth, os alunos têm acesso a uma das histórias de amor e aventura mais famosas de todos os tempos e que inspirou clássicos da literatura universal como Romeu e Julieta de William Shakespeare. O escritor inglês se inspirou nos versos do poeta Arthur Brooke, lançados em 1562, que por sua vez foi influenciado pelas narrativas de Tristão e Isolda. O famoso compositor alemão Richard Wagner criou a célebre ópera em três atos Tristão e Isolda, baseado nos contos celtas. No cinema, esta história chegou ainda na época do cinema mudo, em 1909, na França, *Tristan et Yseult*.

No Projeto Literário, cada disciplina tinha seus objetivos específicos e, por fim, todos os alunos deveriam ser capazes de, em grupo, criarem um ‘livro’ de Cordel tendo como tema a história de casais famosos da ficção e da história, que seriam apresentados na Semana Literária da Escola.

Em Língua Portuguesa, tinham-se como objetivos específicos: a leitura comparativa de Tristão e Isolda com mitos, lendas e clássicos da Literatura como “Mito da origem do amor” (Platão), “Eros e Psiquê” (poema de Fernando Pessoa), a pesquisa de histórias de grandes casais da Literatura e da História e o estudo do gênero textual: Literatura de Cordel. Como atividades foram propostas: rodas de leituras, pesquisa de histórias de amor entre casais famosos da realidade e da ficção, leitura guiada, reconhecendo a intertextualidade das obras apresentadas e pesquisadas e, por fim, a produção de Literatura de Cordel.

Em Produção Textual, a professora ficou responsável em analisar a estrutura da narrativa do romance, explorando seus elementos. Como passo importante para a confecção do Cordel, a turma desenvolve atividades no sentido de conhecer a estrutura do poema, analisando a sua forma (estrofe, verso, ritmo e rima) e também o seu conteúdo.

Já na disciplina de História, a professora explorou com os alunos o contexto medieval a partir da leitura e análise de Tristão e Isolda, focando nas figuras do cavaleiro, da nobreza e da relação de suserania e vassalagem, analisando ainda as características da cultura celta presentes na obra lida.

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da sequência didática com os alunos foram organizados em etapas.

Na primeira etapa, antes da leitura do livro, numa Roda de Leitura, houve uma sensibilização sobre o tema do amor. A turma leu a lenda “A origem do amor” de Letícia e Salmo Dansa, inspirada na obra de Platão. A obra é escrita em versos e ricamente ilustrada. Os alunos se revezaram na leitura poética. Questões como os vários tipos de amor na nossa sociedade foram discutidos e foram introduzidas as expressões “metade da laranja” e “alma gêmea” para analisarem o valor semântico atribuídos a elas.

O passo seguinte foi a leitura do livro “Tristão e Isolda” ainda na Roda de Leitura na biblioteca. A professora e os alunos avaliaram a leitura individual feita em voz alta pelos alunos, observando a clareza da pronúncia das palavras, a postura de cada aluno ao ler, a entonação e a postura assumida pelo aluno diante da turma.

Numa etapa adiante, os alunos foram responsáveis por uma pesquisa realizada em casa sobre um casal que, assim como os personagens Tristão e Isolda, também viveram momentos inesquecíveis de amor e aventuras. Para descobrir essas informações, os alunos pesquisaram, em primeiro lugar, individualmente, em casa. Somente depois de fazer a pesquisa em livros, recorreram à internet para complementar os dados. Além de textos escritos, deveriam buscar imagens referentes ao casal pesquisado, assim como obras de arte (esculturas, quadros, ...), que tinham como tema os casais.

O material pesquisado foi posteriormente trazido para a escola, organizado com todas as informações levantadas, tendo como cuidado a anotação dos dados da fonte, isto é, do livro ou do site dos quais extraíram cada informação.

Foram sorteados os seguintes casais para pesquisa:

1. Romeu e Julieta
2. Ulisses e Penélope
3. Teseu e Ariadne
4. Dandara e Zumbi
5. Helena de Troia e Paris
6. Peri e Ceci
7. Marco Antônio e Cleópatra
8. Inês de Castro e D. Pedro
9. Abelardo e Heloisa
10. Lampião e Maria Bonita
11. Drácula e Elizabetha
12. Jorge Amado e Zélia
13. Simone de Beauvoir e Sartre

As seguintes informações deveriam ser respondidas com base na apuração das informações.

- a. O casal realmente existiu ou é apenas obra de ficção?
- b. Se a história for uma ficção, quem a inventou e em que época?
- c. Como está registrada a história desse casal – num livro, numa peça de teatro, numa lenda?
- d. Qual é o resumo, a história vivida pelo casal? O resumo deveria ser um texto elaborado pelo aluno. Não poderia ser cópia de textos veiculados na internet ou em livros.
- e. É possível que as dificuldades vividas por eles se repitam nos dias atuais? Em que circunstâncias?
- f. Contexto histórico vivenciado pelo casal.

Paralelamente ao estudo nas aulas de Língua Portuguesa, inicialmente se proporcionou aos alunos a descoberta da Literatura de Cordel, sua origem, história e características, com parceria da disciplina de História. A professora mostrou que a história da literatura de cordel começa com o romancista do Renascimento, quando se iniciou a impressão de relatos tradicionalmente orais, feitos pelos trovadores medievais, e desenvolve-se até a Idade Contemporânea. O nome cordel está ligado à forma de comercialização desses folhetos em Portugal, onde eram pendurados em cordões, chamados de cordéis. Foram os portugueses que introduziram o cordel no Brasil desde o início da colonização.

A etapa seguinte foi desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa. As atividades propostas propiciaram o conhecimento do próprio gênero estudado como estilo, estrutura composicional e tema, por meio de leituras de cordel, atividades de compreensão textual e

análise linguística, assim como apresentação de um vídeo com cordelistas. Foram lido cordel de Chico Salles, *A hora da morte*, de Patativa Assaré, *Bertulino e Zé Tingó*.

Foi apresentada para a turma uma gravura em xilogravura “Cantoria de Viola” de J. Borges. Algumas idéias foram trocadas sobre o conceito de xilogravura, tais como a descrição da figura, o sentido das cores utilizadas, entre outras. Nessa etapa, buscou-se ampliar o leque de leitura dos estudantes, a fim de proporcionar um contato com um gênero textual e manifestação artística da tradição popular.

Na fase, foi o momento da criação. Nesse momento lúdico, houve a produção dos alunos, além de desenvolverem a capacidade leitora, elaboraram xilogravuras e Literatura de Cordel a partir dos conceitos estudados e sobre os casais pesquisados, promovendo a interdisciplinaridade com todas as matérias envolvidas no Projeto.

E por último, na Semana Literária da escola, os alunos tiveram a possibilidade de expor seus “livros” de Cordel e também foi possível lê-los para os colegas de outras séries.

6. Bibliografia

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ *Estética da criação verbal*; São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Maria Nazareth Alvim. *O amor e as aventuras de Tristão e Isolda*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antonio. “O cordel em sala de aula”. In: BRANDÃO. H.N. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2003.

CASCUDO, Luís Câmara. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1952.

DANSA, Letícia, DANSA, Salmo. *A origem do amor*. São Paulo: FTD, 2002

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

EVARISTO, Marcela Cristina. “O direito à literatura”. In: *Cadernos de Estudos ENFF. Vol. 2 – Literatura e Formação da Consciência*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais – reflexão e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARINHO, Ana Cristina, PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas: Pontes editores, 2017.

RILDON, Cosson. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLTZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado Letras, 2004.

Mayaelo: “Construir Comunidad Tejiendo Sensibilidades”
Prácticas Y Resistencias Decoloniales

Mayaelo: “Construir Comunidade Tecendo Sensibilidades “Práticas e Resistências Decoloniais

Yuli Andrea Ruiz Aguilar⁴³⁴

Resumen

Se pretende exponer los resultados de la investigación titulada: *Mayaelo: “Construir comunidad tejiendo sensibilidades” Prácticas y resistencias decoloniales*, realizada durante el año 2016. Dicha investigación recupera experiencias de Jóvenes que han transformado sus trayectorias personales a partir del vínculo con el Colectivo de creación Casa Mayaelo⁴³⁵, el cual desarrolla sus acciones en el barrio Arborizadora Alta, barrio periférico ubicado en Bogotá, Colombia. En este sentido, se aproxima a una discusión a través de la cual se buscaba visualizar y reconocer en qué medida vienen siendo establecidas relaciones horizontales, desde formas de organización y creación comunitarias, y cómo a partir de estas, se han generado configuraciones alternas, fundamentales y espontáneas desde lo periférico, por una transformación social y estética. Este análisis se enmarca en la base teórica de los debates enunciadores de un proyecto descolonizador, además contempla el carácter fundamental de los lenguajes del arte y su contundencia en diálogo con los saberes, pensamientos y prácticas subalternos. Con esto se pretende evidenciar formas de resistencia persistentes en las historias locales y colectivas de los pueblos latinoamericanos.

Palabras Clave: Arte; Cultura; Estéticas Decoloniales; Latinoamérica; Periferias.

Resumo

Pretende-se expor os resultados da investigação intitulada: *Mayaelo: “Construir comunidade tecendo sensibilidades” Práticas e resistências decoloniais*, realizada durante o ano 2016. Esta pesquisa recupera experiências de jovens que tem transformado suas trajetórias pessoais a partir do vínculo com o Coletivo de criação Casa Mayaelo. Este último desenvolve suas ações no bairro periférico Arborizadora Alta, localizado em Bogotá, Colômbia. Neste sentido, aproxima-se de uma discussão através da qual procurou-se visualizar e reconhecer a constituição de relações horizontais, desde formas de organização e criação comunitárias, e como a partir destas, emergem configurações alternas, fundamentais e espontâneas desde o lugar periférico, produzindo uma transformação social e estética. Esta análise encontrasse guiado pela base teórica dos debates enunciadores do projeto descolonizador, também contempla o carácter fundamental dos linguajes da arte e sua contundência em diálogo com saberes, pensamentos e práticas subalternos. Com isto pretende-se evidenciar formas de resistência persistentes nas histórias locais e coletivas dos povos latino-americanos.

⁴³⁴ Bacharel em Letras, Artes e Mediação Cultural. Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: yuli.aguilar@aluno.unila.edu.br

⁴³⁵ Casa Mayaelo es un colectivo de jóvenes que inicia en 2007, han realizado diversas iniciativas a través de procesos que se encuentran en órbita con la apropiación de los lenguajes y herramientas del arte y la cultura.

Palavras Chave: Arte; Cultura; Estéticas Decoloniais; Latinoamérica; Periferias.

1. Introducción

A continuación será expuesto el colectivo Casa Mayaelo sobre el cual discurre este trabajo y proyecto investigativo, de esta manera señalamos que su fase inicial surge de un grupo de jóvenes diversos en el año 2007, su trayectoria transita por diversas iniciativas a través de procesos de creación colectiva que se encuentran en órbita con una experimental relación y práctica de apropiación de los lenguajes y herramientas del arte y la cultura, desde un lugar específico: Una de las periferias de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, en la localidad Ciudad Bolívar.

Sus inicios se retoman a ejercicios “otros” en la escuela del barrio, en la sala de aula, en la clase de artes, y poco a poco han trascendido a espacios que dialogan con la comunidad haciéndola esencial y participe de su accionar, de esta manera mencionamos por ejemplo, la producción colectiva de comparsas, festivales (como el festival periferia el cual lleva ya su quinta entrega 2013-2018), circuitos culturales en el barrio, limpiezas ecológicas, huertas comunitarias, proyección de cine en espacios públicos, construcción de monumentos y valorización de espacios comunes para la localidad, círculos de la palabra donde se comparten saberes tanto de artistas plásticos, escénicos, bailarines, cuenteros, investigadores y creadores, amas de casa, abuelos, jóvenes, vecinos, taitas⁴³⁶ y personas de la comunidad que ven en el arte una posibilidad de expresarse, vivir y compartir con otros.

Tales experiencias forman parte de un proceso sensible denominado –por el propio grupo– *construir comunidad tejiendo sensibilidades*, donde confluyen las historias de diversos participantes que pretenden, desde instancias individuales y colectivas, construir a través de experiencias sensibles una otra relación con el mundo, esta relación se construye y expresa a través del arte y la cultura en sus variadas posibilidades. Durante el desarrollo de este trabajo se buscó señalar sobre las transformaciones experimentadas por los participantes del colectivo y como estas constituyen puentes desde la praxis local de una periferia urbana colombiana, para el fortalecimiento de las luchas que reivindican la construcción de un mundo diferente, el tejido de relaciones horizontales de saberes y practicas otras, así como el despertar de una conciencia crítica emergente a través de las formas del sentir y crear colectivo.

De esta manera fue construida una reflexión que busco conectar estos aspectos tan relevantes y particulares, para pensar la emancipación social desde otros lugares, en este caso desde esos lugares que configuran las referencias de marginalización, invizibilización y estigma que recaen en los imaginarios y referencias territoriales sobre las periferias; como dinámicas que se encuentran en armonía con las perspectivas teóricas que debate la opción decolonial latinoamericana. De esta manera la pregunta norteadora que guió este trabajo buscó responder: ¿Cómo la experiencia de un accionar periférico incubado en la apropiación de los lenguajes de

⁴³⁶ Se refiere a miembros con papeles simbólicos y de respeto por sus saberes en comunidades indígenas.

lo artístico y cultural como el de Mayaelo, puede contribuir a las transformaciones sociales desde una perspectiva descolonizadora?

2. Desarrollo

Este trabajo fue abordado a partir de la búsqueda de referentes históricos presentes en la memoria y voces de los participantes del colectivo, pues se parte del interés por enriquecer estos debates teóricos que proponen un cambio estructural en las formas de concebir epistemologías y relaciones otras, sin embargo y aunque su alcance discursivo desborda de argumentos teóricos, sus aplicaciones en la práctica, es posible asegurar, constituyen un vacío que en suma, es necesario eximir desde el ejercicio de contar, replicar y reflexionar sobre las fuerzas sinérgicas que revelan las acciones y alternativas que se proponen y practican del otro lado del cráter de la exclusión y la marginalidad. Por lo tanto, son consideradas como fuentes principales las voces, relatos y experiencias recogidas por los participantes activos y externos del colectivo, datos que fueron transversales y constantemente conectados con la historia del barrio y los fenómenos histórico-sociales que constituyen un abordaje en perspectiva decolonial.

Esta experiencia investigativa fue desarrollada de forma cualitativa, a través de métodos de investigación como entrevistas abiertas, círculos de la palabra y observación participante. Posteriormente fueron analizadas algunas prácticas y acciones artísticas realizadas por Casa Mayaelo en relación a ejes conceptuales que permitieron dilucidar el desarrollo de diversos procesos de cuño principalmente empírico, en la deconstrucción de órdenes y paradigmas del poder eurocéntrico, el cual descubrimos y señalamos al hacer lectura de las posibilidades que - el crear colectivo y el lugar periférico- que expresan estos procesos sensibles permiten desestabilizan y cuestionar las estructuras arraigadas al formalismo estético occidental como la forma en la que entendemos el proceso y objeto artístico, o las lógicas coloniales que establecen el orden social, cultural y económico de nuestra contemporaneidad.

Para alcanzar profundidad en estas reflexiones fue realizado un levantamiento bibliográfico pertinente y en recorte a la teoría decolonial latinoamericana, en donde fueron fundamentales, lecturas de autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo y Martín Barbero. Desde el discurso teórico presentado por Martín Barbero (2010) se aborda, por ejemplo, la discusión de la cultura como espacio transversal para la configuración de los sistemas simbólicos, discursos e imaginarios que sustentan la matriz de poder colonial, pero también sobre esta, como lugar de la desobediencia. Por su parte, los aportes recogidos en la lectura de Walter D. Mignolo (2012) fueron fundamentales para la discusión en torno a las prácticas estéticas emergentes y decoloniales, de la misma manera que Reinaldo Laddaga (2006).

Respecto a Mayaelo son tomadas como referencias la *Revista Periferia*⁴³⁷, algunos textos escritos por el grupo, reflexiones y reseñas elaboradas por los principales participantes del colectivo, varios proyectos escritos por el colectivo, bitácoras de algunas acciones

⁴³⁷ La Revista Periferia, se publica en 2016 de forma On-line y busco recoger las experiencias del colectivo en la organización y desarrollo del Festival Periferia el cual buscaba atraer presentaciones artístico-culturales al barrio como iniciativa por descentralizar el acceso a estas.

desarrolladas, el blog on-line de Casa Mayaelo, entre otros, también cuentan las aproximaciones empíricas realizadas a través de un trabajo de campo de tipo exploratorio por un periodo de cuatro meses

De esta manera el trabajo transita a través de discusiones que buscan tensionar la secularidad de conceptos como cultura, arte y periferia, a través de argumentos teóricos levantados por diversos autores latinoamericanos que alimentan la propuesta decolonial y constatándolos con los ejercicios prácticos que desenvuelve el colectivo Mayaelo.

4.Resultados

Esta experiencia tenía el propósito de sustentar qué, el vínculo entre los lenguajes del arte y lo cultural como base estructural de ejercicios de lucha y resistencia, evocan la construcción de espacios de enunciación, reivindicación y configuración de nuevas identidades autónomas, que desde el reconocimiento de saberes ancestrales y saberes otros, como prácticas sensibles con la comunidad y el territorio, son generadas configuraciones alternas y fundamentales para alcanzar una transformación social de carácter desobediente por lo que inferimos que pueden ser puestas en diálogo con las bases teóricas de una descolonización epistémica, estética y del poder, como la propuesta por los autores abordados a lo largo del procesos investigativo.

Ahora pasaremos a señalar las fases en las que fue estructurado el trabajo, en la primera parte de la investigación, se procuró rescatar antecedentes considerados como momentos que constituyen la coyuntura decolonial en el caso Latinoamericano, buscando dilucidar las estructuras opresivas que este sistema ha ido configurando a través de la naturalización de lugares, roles y relaciones de poder, recuperando algunos canales que han sido significativos para los imaginarios sociales, la memoria popular y las luchas en la historia latinoamericana, que han permitido iniciar una trayectoria de desobediencia al poder desde las artes y lo cultural. Además, al explorar las esferas del arte y la cultura como potencializadoras en la instalación de las estructuras de poder desde el encuentro con las sociedades prehispánicas hasta nuestros días, se pretendía escapar de nociones románticas sobre el pasado, y el carácter subjetivo y especulativo de estas categorías de lo subjetivo.

También se rescatan las primeras experiencias en las que el discurso de poder es implantado y reproducido a través de la imposición de elementos visuales o de prácticas culturales, alejándonos de la noción pasiva y reduccionista del lugar del arte y la cultura. Este es uno de los principales antecedentes para comprender las prácticas de Casa Mayaelo. Ya que, desde las experiencias que han dejado diversas corrientes accionarias que se han ampliado y toman fuerza desde espacios de apertura a nuevas relaciones con lo creativo y estético, es posible percibir las resignificaciones donde la relevancia social del arte y sus dispositivos mudan y son alteradas de acuerdo a las particularidades de la actual coyuntura moderna, posibilitando el alcance de una democracia cultural más pertinente a las diversidades latinoamericanas.

En la segunda parte fueron preparados conceptualmente ejes centrales que luego serían útiles para analizar las experiencias de Casa Mayaelo en la parte final. De esta manera se

presentan reflexiones en cuanto a las confrontaciones binarias (centros-periferias) que dilatan nuestras realidades, territorios e imaginarios, a través de la contextualización de la localidad de Ciudad Bolívar⁴³⁸, territorio signado como periferia y constituido a través de una historia de lucha y procesos de organización comunitaria. Dando un enfoque significativo a las experiencias de construcción de nuevos espacios en los que se reinventan las figuras del hacer y conocer colectivo, la emergencia de otras subjetividades y las formas comunitarias de organización autónoma que se conjugan con los lenguajes del arte y lo creativo.

Por fin, la caracterización del colectivo se hace a partir de tres categorías que resultan del trabajo de campo:

-Cartografías: caminar por el barrio- desarrollado tomando tres acciones sensibles realizadas por el grupo donde fueron analizadas las relaciones que son practicadas desde la apropiación del territorio como espacio para la existencia. Este ejercicio del caminar por el barrio permitió al colectivo recoger una historia desde el sentir y las experiencias de los propios vecinos y habitantes del barrio, elementos que han sido claves en el desarrollo de sus procesos creativos y acciones de intervención en el barrio

Como segunda categoría, denominada como:

-Estéticas Amarradas con Alambre- fueron analizados procesos de creación e intervenciones emergentes, porque dan validación a otras sensibilidades y expresiones que surgen desde el territorio, desde la montaña, retomando una concepción activa, participativa y descentralizada del arte.

Una tercera categoría abordada fue:

-Pedagogías Ancestrales- pues era pertinente discernir en cuanto a las problemáticas que la sociedad contemporánea ha venido presentando debido a la disociación de lo social y lo natural, también por la estrecha relación que el colectivo ha establecido al abordar saberes que se desprenden de las tradiciones y cosmovisiones de los pueblos indígenas colombianos.

En este orden serán tomados en cuenta en primer lugar, los ejercicios de cartografía social que Mayaelo ha realizado desde la autonomía, de *-caminar por el barrio-* pues se configuran como un instrumento de intervención, de conocimiento y aproximación, que les permite significar procesos históricos y coyunturales de la localidad, recuperando y transformando las memorias en acontecimientos significativos y acciones sensibles para y con la comunidad.

A partir del concepto de Estéticas amarradas con Alambre, propuesto por Casa Mayaelo se evidencian los principios que desarrollan y promueven a través de sus acciones y pensamiento, pues parten del querer despertar sensibilidades sociales desde el territorio y hacia el territorio, la memoria, el diálogo con la comunidad y el arte como un accionar político en la construcción de un otro mundo posible, desde la palabra, la acción, el pensamiento y la cre-

⁴³⁸ Bogotá se encuentra dividida administrativamente por *-localidades-* sectores en conformados por diversos barrios, actualmente Bogotá está dividida en veinte (20) localidades, Ciudad Bolívar es la localidad diecinueve (19) una de las tres localidades más pobres que conforman la media luna sur de la ciudad.

acción sensible. Haciendo énfasis en la ruptura con las formas secularizadas de entender las artes, llegando a la ocupación de nuevos espacios que exceden los circuitos tradicionales del arte, reconfigurando otras dinámicas de respuesta, lucha social y política a través de los lenguajes del universo cultural.

Por otro lado se presenta lo que Casa Mayaelo ha denominado como “Pedagogías Ancestrales” a partir del reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas que habitaron el territorio antes de la esquizofrenia modernizadora, otorgándoles una validez discursiva que permea sus diálogos y propuestas, han reciclado las historias recogidas de sus caminatas por el barrio, en ejercicios cartográficos, lo que les ha permitido entender su historia, reconocer sus memorias y abrirse a un sin fin de posibilidades y de aprendizajes “otros” desde el territorio vivido. A través de una lucha autónoma que se hace inteligible en la práctica cotidiana de Casa Mayaelo, fue posible aseverar que la desobediencia a la matriz de poder colonial cobra mayor magnitud cuando alcanza una instancia colectiva.

5. Conclusiones

A lo largo de esta investigación fue posible constatar un proceso de transformaciones personales que han experimentado los participantes del grupo, sus familias, los vecinos y que han tenido un alcance social relevante para la localidad y otras zonas signadas como periféricas.

Casa Mayaelo, compone la fuerza creativa de amigos, vecinos y compañeros de clases, que, atraídos por la música, el audiovisual, las plásticas y el teatro cohesionan propuestas que les han permitido rever su contexto y tornarse actores de su vida y agentes de cambio para la localidad. El carácter espontáneo de sus acciones, diálogos, prácticas e imaginarios revela una serie de dinámicas de resistencia, descubrimientos, de reacciones y reflexiones sobre las estructuras colonizadoras violentas y excluyentes que sin lugar a duda permean su realidad y cotidiano. Por lo tanto, uno de los aspectos más destacables de este aprendizaje consiste en reconocer la necesidad de reinventar y construir nuevas formas de lucha frente al orden de poder, a partir del ejercicio de “despertar sensibilidades”.

En este sentido Casa Mayaelo, se presenta como una posibilidad en práctica de lo que plantea la literatura decolonial, como una confrontación a las dinámicas secularizadas en las que se dieron las configuraciones ideológicas sobre las identidades de los países en América Latina. Propone alternativas desde los lenguajes del arte, construye formas “otras” de existencia y conocimiento, en las márgenes periféricas de una ciudad y un país complejo que aún respira la herida de la guerra y la herencia de un colonialismo duro y coercitivo.

Estudiar el caso de Casa Mayaelo ha permitido explorar la construcción de estas formas de lucha desde la creatividad, la autonomía, la cotidianidad, a partir de la construcción de relaciones sin jerarquías, sin prejuicios con el otro y la pacha mama desde lugares periféricos, donde los procesos críticos, las condiciones de vida y sobretodo donde los sueños y ejercicios de lucha son constantemente ninguneados.

Dada la amplitud y complejidad e inacabado debate en cuanto a las posibilidades y los campos de acción de una colonialidad como opción alternativa al sistema mundo actual, y teniendo en cuenta que estos debates se vienen desarrollando en diálogos sur - sur, donde los aportes teóricos y las puestas en escena en continentes como África y Asia han enriquecido la literatura decolonial latinoamericana, presentando una proximidad, tanto geográfica, como cultural, distante, por lo que cabe reconocer que existen aspectos que no fueron profundizados en esta investigación, ya que se priorizó dialogar con aspectos teóricos que permitieran comprender la crítica de Casa Mayaelo. Resta resaltar que el abordaje histórico relativo a Ciudad Bolívar no fue desarrollado a cabalidad, pues elaborar uno con la profundidad historiográfica de la localidad, sin duda contemplaría otro tipo de conceptualizaciones, revisión de hechos, fenómenos y conflictos.

Referencias

BARBERO. MARTIN. B. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial. 2010. p 297.

GÓMEZ M, PEDRO PABLO, MIGNOLO WALTER Estéticas decoloniales Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p. 92. En: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>

LADDAGA, REINALDO. Estética de la Emergencia. La formación de otra cultura de las artes. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, Argentina. 2006. p 296.

QUIJANO, ANÍBAL. La colonialidad del poder y la experiencia cultural Latinoamericana. En: BRICEÑO, Roberto. (1998) Pueblo, época y desarrollo; La sociología de América Latina. Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. León Heinz R. Sonntag Editores. 29-38 pp.

REVISTA PERIFERIA, Estéticas Amarradas con Alambre [recurso electrónico] Edición 1: Mayaelo casa de creación. Bogotá. 2016.

RUIZ, YULI. Mayaelo: Construir comunidades tejiendo sensibilidades: Prácticas y resistencias decoloniales. 2017. 90 págs. Trabajo de Conclusión de Curso, Letras, Artes y Mediación Cultural. Universidad Federal de Integración Latinoamericana. 2017.

Das Fronteiras Culturais e de Territórios Geográficos: Crianças Indígenas Kaingang da Aldeia à Cidade⁴³⁹

De las Fronteras Culturales y de Territorios Geograficos: Niños Indígenas Kaingang de la Aldea a la Ciudad

Cultural Frontiers and Geographical Territories: Kaingang Indigenous Children from Village to City

Silvia Maria Alves de Almeida⁴⁴⁰

Resumo

Ao compor esta escrita sobre e com as crianças indígenas Kaingang, a partir dos referenciais metodológicos da etnografia, é basilar partir da compreensão do protagonismo infantil na produção deste trabalho, enquanto recorte de uma tese de doutorado em Educação, em andamento. O eixo principal está em problematizar as fronteiras culturais e os territórios geográficos que constituem as crianças indígenas Kaingang, considerando o percurso das crianças que acompanham os adultos da aldeia, na comercialização do artesanato na cidade. Inicialmente, interrogou-se: como as crianças indígenas se inscrevem em outros territórios geográficos e culturais e qual o sentido destes na constituição de seus modos de ser, viver e pensar? Que fronteiras culturais estão imbricadas nas relações entre as crianças indígenas e a cidade, o que dizem as crianças? O que se propõe neste texto é a desconstrução do próprio pensamento que reflete a infância e as crianças indígenas, a partir de saberes e conhecimentos colonizadores de sujeitos infantis, considerando os saberes locais e descoloniais.

Palavras-chave: Aldeia; Cidade; Crianças indígenas; Fronteiras culturais; Kaingang.

Resumen

Al componer esta escritura sobre y con los niños indígenas Kaingang, a partir de los referenciales metodológicos de la etnografía, es basilar partir de la comprensión del protagonismo infantil en la producción de este trabajo, mientras recorta una tesis de doctorado en educación, en marcha. El eje principal está en problematizar las fronteras culturales y los territorios geográficos que constituyen los niños indígenas Kaingang, considerando el recorrido de los niños que acompañan a los adultos de la aldea, en la comercialización de la artesanía en la ciudad. Inicialmente se pregunta: ¿cómo los niños indígenas se inscriben en otros territorios geográficos y culturales y cuál es el sentido de éstos en la constitución de sus modos de ser, vivir y pensar? ¿Qué fronteras culturales están imbricadas en las relaciones entre los niños indígenas y la ciudad, qué dicen los niños? Lo que se propone en este texto es la desconstrucción del propio pensamiento que reflejar la infancia y los niños indígenas, a partir de saberes y conocimientos colonizadores de sujetos infantiles considerando los saberes locales y descoloniales.

Palabras clave: Pueblo; Ciudad; Niños indígenas; Fronteras culturales; Kaingang.

Abstract

⁴³⁹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁴⁰ “Doutoranda em Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; silvia@unochapeco.edu.br”.

This paper discusses Kaingang indigenous children based on the methodological references of ethnography; it is fundamental start from the understanding of the children's protagonism in the production of this work, as a cut of a doctoral thesis in Education, in progress. The focus is on problematizing the cultural borders and geographic territories that constitute the Kaingang indigenous children, considering the course of the children who accompany the adults of the indigenous village, in the commercialization of handicrafts in the city. Initially, the question was: how do indigenous children register in other geographic and cultural territories and what is their meaning in the constitution of their ways of being, living and thinking? What cultural borders are embedded in the relationships between indigenous children and the city, what do children say? What is proposed in this text is the deconstruction of the own thinking that reflects childhood and indigenous children, based on knowledge and knowledge colonizers of children, considering the knowledge local and decolonial.

Keywords: Village; City; Indigenous children; Cultural borders; Kaingang.

1 Infâncias e crianças indígenas

Como pode um mundo inteiro estar contido num pequeno fragmento? O que pode um fragmento revelar sobre o vasto mundo que o excede? Transitar entre essas dimensões – o pequeno e o grande, o fragmento e o todo, o individual e o social, o instante e a época, a experiência da infância e a experiência da vida. (PEREIRA, 2012, p. 29).

Tecer um texto não mais pelos “fragmentos” das palavras que se colocam por entre as linhas de uma pesquisa, mas na complexidade do campo enunciado em fragmentos que se fazem de escolhas, com o *cuidado* e o *compromisso* pela escrita que interroga e problematiza os saberes produzidos sobre as crianças e culturas indígenas historicamente constituídos num viés colonizador. Nesse sentido, como pensar a partir de fragmentos que podem dizer de um mundo que é vasto, que se compõe da infinitude de experiências das crianças, numa escrita? Escrita em fragmentos que diz do “outro”, um outro criança, indígena, Kaingang, que vive um tempo e um lugar permeado de sentidos e significados, já não mais somente próprios de sua cultura, mas da hibridação de culturas (CANCLINI, 2015). Com o propósito de retratar uma pequena parte daquilo que o campo se apresenta até o momento da pesquisa com as crianças de uma comunidade indígena, localizada no oeste de Santa Catarina, destacam-se algumas das possíveis reflexões acerca dos saberes produzidos na constituição dos sujeitos crianças indígenas, perspectivando a produção de saberes descoloniais.

O percurso é recente, talvez as palavras que se materializam nesta escrita enunciem muito mais de modo a problematizar, interrogar, o contexto social que se apresentam as relações fronteiriças entre as crianças na aldeia e na cidade, enquanto constituição dos modos de ser, pensar, viver dessas crianças, do que dizer propriamente das crianças indígenas Kaingang e sua relação com tais fronteiras e territórios, talvez porque considera-se a necessidade de uma aproximação maior nesse campo para falar *delas* e *com* elas.

Nas palavras de Demartini (2011) um dos desafios que se colocam aos pesquisadores em pesquisa com crianças está em garantir sua participação enquanto sujeitos, atores sociais, que indicam ou não seu desejo em estar na pesquisa. Para a autora, os pesquisadores estão diante de, “[...] como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o ‘olhar’ das próprias crianças?” (2011, p.11)

Estas reflexões buscam construir um caminho e repensar o já trilhado por outras leituras e pesquisas produzidas sobre o tema, parte-se de um lugar, de um tempo e de fragmentos da realidade que se configuram na comunidade indígena acerca das relações das crianças com a aldeia e a cidade. Considerando as “verdades” produzidas e traduzidas em narrativas escritas, orais e visuais sobre as crianças indígenas, interroga-se: de que modo esses saberes e conhecimentos produzidos nos permitem pensar sobre o que se tem vivido e constituído como modelo de ser criança e estar no mundo? O que tem sido pensado e produzido para as crianças indígenas a partir dos conhecimentos colonizadores e descoloniais? De acordo com Walkerdine (1995, p. 208), é preciso

[...] questionar as idéias sobre a suposta carência de alguns grupos em relação a certas capacidades intelectuais e examinar como estas ideias têm se tornado parte não apenas da forma pela qual nós temos pensado o pensamento, mas da forma pela qual este conhecimento constitui um componente central de aspectos de governo (no sentido foucaultiano). Com base nesse argumento, quero discutir como poderíamos pensar o pensamento de forma diferente.

Considerando as ideias da autora, como pensar de outro modo o próprio pensamento, interrogando aquilo que o constitui nos seus processos de colonizador e que representa os modos de pensar as crianças indígenas? Que outros referenciais permitem pensar as crianças indígenas e a partir de seus saberes e experiências constituir “novos” saberes que as representem? Medeiros e Nolasco em suas contribuições nos colocam a problematizar e repensar os conhecimentos que se constituíram numa lógica europeia de ver, pensar e dizer do mundo, aceitável como “verdade” e que de certa forma secundarizam os demais saberes e culturas que não aquelas ditas “oficiais”.

Deve-se pensar da exterioridade, deslocar-se da esfera hegemônica, globalizante europeia. Colocar em cena os saberes, a crítica, as línguas e as culturas locais são perspectivas da opção descolonial utilizada para reafirmar o discurso em prol da exumação daqueles que foram postos à margem, por meio da história local europeia

que promoveu o apagamento das histórias locais de regiões e países marginais, como a América Latina. (MEDEIROS; NOLASCO, 2017b, p. 19).

Considerando os referenciais que buscam desconstruir o pensar ocidental como aquele que unicamente nos representa, tensiona-se os estudos produzidos sobre as infâncias indígenas na busca de interrogar o pensamento ocidental para a construção de outros referenciais que se constituem pelos saberes locais. Quem são as crianças indígenas Kaingang que se deslocam da aldeia à cidade acompanhando seus familiares? Como elas percebem a aldeia e a cidade e que relações se estabelecem nesses territórios? O que destes se aproximam e se afastam em seus modos de viver e pensar?

Lima (2015) destaca que as pesquisas com crianças e a produção de conhecimentos advindos dessas se fazem em considerar o conceito de alteridade na relação entre o “eu” e o “outro” que se constitui na diferença, na heterogeneidade, no repensar a própria relação adulto e criança, pesquisador e pesquisado. Nesse sentido, para a autora:

Pensar a infância como algo ainda por nós desconhecido e, sobretudo, problematizar essas concepções de início que vem sendo usualmente repetidas nos diferentes contextos e práticas sociais que envolvem a infância, é um desafio grande, que assumido por nós pesquisadores/as, visa reconhecer a importância de outras adjacências conceituais para compreendermos melhor o conceito de alteridade e consequentemente o próprio conceito de infância. (LIMA, 2015, p. 98).

Em relação as infâncias indígenas, como as compreendemos pelos referenciais produzidos pelos conhecimentos cientificamente aceitáveis? Estariam estes “respondendo” as especificidades das crianças indígenas? Quais as contribuições das diferentes áreas do conhecimento em relação a compreensão das crianças indígenas? Podemos nos referir a elas com categorias universalizantes que dizem do ser criança/infância?

Para Tassinari (2007, p. 12), as crianças indígenas entendidas como sujeitos sociais e a descrição de seu cotidiano e de suas relações na comunidade nas pesquisas são recentes pelo olhar da antropologia. Para a autora, “[...] nossa visão da infância como um ‘vir-a-ser’, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças.”

Reflexo de um modelo de sociedade moderna e de uma visão de criança incompleta, incapaz, que necessita da ação do adulto nos seus modos de ser e viver, as pesquisas na área da antropologia em relação às populações indígenas, mais especificamente as crianças, tem mostrado que é preciso repensar a visão adultocêntrica de criança e do não indígena ao aproximar-se dessas culturas, de modo a desconstruir conceitos do que se coloca como “verdade” e modelo de sociabilidade, nas aldeias e nas cidades.

2 Da pesquisa com crianças indígenas: compondo percursos no campo

A escolha por uma abordagem etnográfica situa-me em um campo de preocupações que desafiam desde o ponto de partida um conhecimento ainda inabitado. É sempre um novo olhar que se abre, uma outra criança que conheço, um outro conceito que descubro nesse processo que desafia o modo de como se olha, como se aproxima, como se chega, como estar lá. (LIMA, 2015, p. 101).

Desafio esse que se coloca nas pesquisas com crianças e que atravessa esta pesquisa, está em “*como estar lá*”, considerando a posição de pesquisadora adulta, mulher, não indígena e não falante da língua. A aproximação é lenta, intensa e complexa, se faz pela imprevisibilidade, afastamento, vínculo e desconfiança da presença de um outro que se faz “estrangeiro” pelos olhares de adultos e crianças. O que se coloca a interrogar: Qual o lugar que ocupamos na pesquisa com crianças? Que relações e interlocuções se colocam entre pesquisador e crianças no campo? Como aproximar-se das crianças indígenas enquanto pesquisadora, não indígena e não falante da língua? Que fronteiras culturais e geográficas nos afastam e nos aproximam nas relações pesquisadora e sujeitos crianças da pesquisa?

Pensar, problematizar, dialogar com o próprio pensar as crianças indígenas Kaingang numa perspectiva que está de acordo com o que Kohan (2007, p. 10) coloca, “[...] de exercícios de pensamento, que buscam abrir novos espaços nos modos dominantes de pensar a infância.” Nesse sentido, a constituição do campo definiu-se pela etnografia como procedimento metodológico, por permitir uma aproximação e um tempo maior no campo em que a pesquisa se constitui. A população compreende às crianças na faixa etária de 0 a 12 anos e adultos que vivem em uma aldeia indígena, localizada em Santa Catarina, da cultura preservam a língua e as famílias produzem artesanato e comercializam na cidade, como uma das principais formas de sobrevivência da aldeia.

A complexidade da pesquisa nas palavras de Santos (2014, p.53) nos coloca a pensar que: “Estudar uma região significa penetrar num mar de relações, formas, funções, organizações, estruturas, etc., com seus mais distintos níveis de interação e contradição”.

Nesse sentido, as contribuições da etnografia, enquanto prática investigativa, permitem adentrar ao cotidiano e participar das rotinas dos sujeitos crianças que habitam a comunidade, a fim de registrar o cotidiano pelos sistemas de significados por elas enunciados. Conforme Fonseca (1999), a etnografia possibilita ao pesquisador estar próximo aos sujeitos da pesquisa, a fim de conhecê-los em seu próprio contexto, em diálogo com o que fora produzido e com as próprias concepções do pesquisador acerca do pesquisado. “Ao cruzar dados, comparar

diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita.” (FONSECA, 1999, p. 64).

Para a coleta dos dados, utilizou-se de observação participante na comunidade e na saída das famílias e crianças para a cidade, considerando que o campo está em processo de composição.

3 Da aldeia a cidade: que fronteiras as constituem?

[...] as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

Das leituras de Lopes e Vasconcellos partilha-se a ideia dos lugares para além do que se apresentam geograficamente, habitados por sujeitos que se relacionam e que se produzem nas relações de diferenças do eu e do outro, para interrogar: Como se constitui o espaço geográfico, a paisagem, o território por onde os “pés infantis” andam na aldeia e na cidade? Quais os sentidos e significados que as crianças atribuem a estes lugares? Como a cidade se coloca para as crianças indígenas Kaingang? Que elementos se aproximam e diferem das relações que as crianças indígenas estabelecem na aldeia e na cidade?

Discutir as relações entre aldeia e cidade, recolonização dos territórios e pensamentos, por meio de culturas enunciadas como “dominantes”, se constitui na sua complexidade e diversidade de referenciais que preconizam saberes e práticas colonizadoras de ver e pensar as crianças, sob um modelo não indígena, que aqui é questionado.

Um espaço social que está circunscrito pelas fronteiras reflexivas político-sociais estabelecidas pelas leis de uso e ocupação das cidades pelos sujeitos ‘sociais’. Esses ‘espelhos’ não são colocados como um simples objeto que reflete os sujeitos das ações, mas são postos como uma proposta para que o índio e os sujeitos à margem do contexto social-urbano olhem para si mesmos de outro ponto de vista: o ponto de vista do sujeito dominante que tem seu reflexo (im)posto e sobreposto aos índios e marginais – da ótica periférica – ainda na contemporaneidade para que esses vejam a si próprios como objetos inexistentes e sem (re)existência. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2016, p. 153).

Como emergir das relações sociais e dos reflexos de saberes universais que se estabelecem em discursos civilizatórios para a produção de um discurso descolonial acerca das crianças indígenas? Que fronteiras geográficas e culturais delimitam os modos de ser, viver e

pensar da cultura indígena Kaingang? Qual o cenário que se configura hoje nas comunidades indígenas diante das relações e do pensamento colonial que se entrelaça nos seus modos de vida? E as crianças, como se constituem nestas relações que se delimita entre as fronteiras? Destacam-se as ideias de Nolasco numa perspectiva fronteiriça – geoistórica e epistemológica para pensar o que se interroga. Portanto, o desafio nessa escrita está em pensar as crianças indígenas Kaingang a partir de outros saberes que problematizem aqueles advindos de uma cultura eurocêntrica, desenvolvimentista, adultocêntrica, para perspectivar a produção de uma escrita descolonial.

As histórias locais dos povos latino-americanos, principalmente os fronteiriços, foram relegadas ao esquecimento em função de relações coloniais, dos processos universalizantes. O que é da ordem do global é evidenciado, seja no que tange à cultura ou à produção crítica; já que é da ordem local, é esquecido, principalmente no que convém às esferas linguísticas, culturais e críticas. (MEDEIROS; NOLASCO, 2017a, p. 2).

Chegar e estar na aldeia indígena com as crianças e os adultos se faz da presença de uma paisagem marcada por processos de colonização da terra e dos pensamentos que os constituem. O modo como as crianças são produzidas a partir das relações que estabelecem nas práticas sociais que se inscrevem na aldeia e na cidade estão atravessadas pelo “outro”, permeadas de sentidos e significados não mais “próprios” de sua cultura, mas de culturas híbridas, atravessadas de um pensamento ocidental que corrobora para o “enfraquecimento” do que os constitui em seus valores, rituais, concepções de vida.

Em Boaventura de Sousa Santos (2007) encontramos algumas contribuições na compreensão e problematização do que constitui o pensamento moderno ocidental, denominado como abissal. Com base nessa leitura, nos interrogamos acerca da relação deste pensamento para com a constituição do pensar os povos indígenas no Brasil e sua relação com a realidade social. Para o autor,

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2007, p.3-4)

Na relação do indígena com a cidade, com a cultura ocidental, com os conhecimentos científicos produzidos para explicar a realidade, interrogamos sobre a “inexistência” ou “existência” dos saberes locais e culturais no sentido de como estes saberes se colocam enquanto aceitáveis para explicar a realidade e os conhecimentos indígenas sobre as infâncias e crianças? Como o não indígena constitui os conhecimentos acerca do que é “ser” criança indígena?

Nesse sentido, apontamos alguns dos conceitos que seguidamente denotam pelos não indígenas uma outra perspectiva e concepção que se distancia da cultura e dos saberes indígenas, dentre eles citamos a concepção de educação, atenção e cuidado para com as crianças indígenas, preconizados pelos adultos e modelos ocidentais que se colocam para as crianças no seu cotidiano, seja na aldeia ou quando acompanham os familiares na cidade durante a venda do artesanato. Conceitos e concepções estas que requerem um olhar de tensionamento, colocando em diálogo os saberes locais e não indígenas que se constituem pela cultura Kaingang acerca destes saberes em relação para com as crianças.

Assim, problematizamos a necessidade de construção de outros referenciais para pensar e compor a escrita, a partir das crianças e suas experiências na aldeia e na cidade, dando visibilidade às pesquisas com as crianças indígenas a partir das próprias crianças, das suas relações com a cidade, dos limites entre as fronteiras culturais, dos territórios, dos sentidos destes na constituição da existência da criança indígena, ou seja, dos saberes locais.

Referências

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2015. p. XVII-XL, p.283-372 (Capítulo de Livro)

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins. PRADO, Patricia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Capítulo de Livro)

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018. (Trabalho apresentado em Anais de Congresso)

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Obra Completa)

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 06 nov. 2017. (Artigo em Periódico Digital)

MEDEIROS, Pedro Henrique Alves de; NOLASCO, Edgar César. Crítica biográfica fronteiriça: epistemologia do Sul. *A Margem*, Uberlândia, ano 7, n. 12, p. 15-27, abr./ago. 2017a. Disponível em: <http://periodicos.ileel.ufu.br/index.php/amargem/article/view/CRÍTICA%20BIOGRÁFICA%20FRONTEIRIÇA%3A%20EPISTEMOLOGIAS%20DO%20SUL>. Acesso em: 02 jul. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

_____; _____. Uma teorização fronteriza: descolonizações epistêmico-biográficas. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 1., 2017, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Claec, jun. 2017b. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/504/255>. Acesso em 10 jul. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa; SIMÃO, Leonardo Reinaltt. Duas culturas – arte urbana, índio cidadão – em contextos (in)culturais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 37, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/26900>. Acesso em: 06 jul. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: _____. MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 25-57. (Capítulo de Livro)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, outubro 2007: 3-46. Disponível: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20bissal_RCCS78.pdf. (Artigo em Periódico Digital)

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec. São Paulo. 2014. (Obra Completa)

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/9857696/Concep%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_de_inf%C3%A2ncia_no_Brasil>. Acesso em: 10 jul. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995. ISSN 2175-6236. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71742. (Artigo em Periódico Digital)

A ESCOLA INDÍGENA WAKÔMÊKWA E SEUS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LA ESCUELA INDÍGENA WAKÔMÊKWA Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Raquel Castilho Souza⁴⁴¹

Karyleilla Santos dos Andrade⁴⁴²

Resumo: Esse trabalho apresenta reflexões de uma pesquisa em andamento referentes às experiências de campo das atividades do Curso de Doutorado em Artes que são realizadas na Escola Indígena Wakômêkwa, da Aldeia Riozinho Kakumhu, localizada no estado do Tocantins, Brasil. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada na perspectiva etnográfica, com utilização de procedimentos metodológicos da observação participante. Os autores que sustentam as discussões teóricas e metodológicas perpassam pelos estudos de Bourdieu (1989), Fleuri (2003), Henriques et al. (2007), além dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Escolar Indígena. Como resultados preliminares da pesquisa *in loco*, percebeu-se a manutenção do currículo oficial da educação do estado e a prevalência do uso de material didático em língua portuguesa. Para a comunidade, a escola tem o papel de pertencimento e de aproximação à cultura Xerente. Para eles, a aprendizagem é contínua e diária na aldeia. Ela, como uma “fruta”, como consta registrado na fala dos professores, pode espalhar sementes entre os povos indígenas a partir do conhecimento de mundo. Sendo assim, as reflexões realizadas, até o momento, nos permitem concluir que é preciso compreender melhor as práticas pedagógicas, os dispositivos simbólicos e os movimentos identitários presentes na escola Wakômêkwa para que a democratização do ensino indígena seja realmente algo significativo para o grupo no seu processo de formação, em busca de uma educação emancipadora e intercultural.

Palavras-chave: Cultura. Escola indígena. Interculturalidade. Povo Xerente.

Resumen: Este trabajo presenta reflexiones de una investigación en marcha referentes a las experiencias de campo de las actividades de doctorado en Artes las cuales vienen siendo realizadas en la Escuela Indígena Wakômêkwa, da Aldeia Riozinho Kakumhu, ubicada en el estado de Tocantins, Brasil. Esta investigación es de naturaleza cualitativa, fundamentada en la perspectiva etnográfica, con utilización de procedimientos metodológicos de la observación participante. Los autores que sustentan las discusiones teóricas y metodológicas pasan por los estudios de Bourdieu (1989), Fleuri (2003), Henriques et al (2007), como también los documentos oficiales que reglamentan la Educación Escolar Indígena. Como resultados preliminares de la investigación *in loco*, se percibió el mantenimiento del currículo oficial de la educación. Los materiales didácticos son, en su mayoría, en la lengua portuguesa. Para la comunidad, la escuela tiene un papel de pertenencia y de aproximación a la cultura Xerente. Para ellos, el aprendizaje es continuo y diario en la aldea. Ella, como una “fruta”, puede extender semillas entre los pueblos indígenas a partir del conocimiento de mundo. Siendo así las reflexiones realizadas, hasta el momento, nos permiten concluir que es necesario comprender mejor las prácticas pedagógicas, los dispositivos simbólicos y los movimientos presentes en la escuela Wakômêkwa para que la democratización de la enseñanza indígena sea realmente algo significativo para el grupo en su proceso de formación, en busca de una educación emancipadora e intercultural.

Palabras-claves: Cultura. Escuela Indígena. Interculturalidad. Pueblo Xerente.

⁴⁴¹ Raquel Castilho Souza é Mestre em Educação, Doutoranda em Artes pela Unesp e leciona as disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Didática nos cursos de Licenciatura em Filosofia e Teatro, Universidade Federal do Tocantins, em Palmas (TO). Seu email é: raquelcastilho@uft.edu.br.

⁴⁴² Karyleilla Santos dos Andrade é Doutora em Linguística e participa do Programa de Pós-Graduação em Letras, câmpus de Araguaína e de Porto Nacional, Universidade Federal do Tocantins. Leciona disciplinas vinculadas aos estudos do Léxico. É Bolsista Produtividade do CNPq PQ2. Seu e-mail é: karylleila@gmail.com.

1 Introdução

O presente relato de experiências é parte das atividades de pesquisa do Doutorado Interinstitucional em Artes (Dinter UNESP/UFT), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Este trabalho é resultado do estudo que envolve discussões sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da interculturalidade na Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa, localizada na Aldeia do Riozinho Kakumhu, na região do Município de Tocantína, estado do Tocantins, na comunidade dos Povos Xerente.

A pesquisa tem como objetivo identificar se a educação formal, desenvolvida para os povos indígenas, está sendo aplicada na perspectiva da interculturalidade, conforme previsto nos documentos oficiais da educação. Para isso, se faz necessário tentar responder aos seguintes questionamentos: “O currículo indígena é proposto em uma perspectiva da interculturalidade, e os saberes cotidianos se fazem presentes no ensino da escola Wakõmẽkwa?”

Este estudo é de natureza empírica, com abordagem qualitativa e de cunho etnográfico. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender, *in loco*, o contexto em que pesquisadores e professores estão presentes, além de entender o sistema de valores e modos de vida, as relações de poder, o silenciamento e as resistências que influenciam a comunidade indígena.

Como sujeitos de pesquisa, temos oito professores indígenas que estão na regência da escola em questão. Nesse contexto, está sendo utilizada, nessa primeira fase da investigação, a técnica de pesquisa da observação participante, como possibilidade de identificação e reflexão do objeto. Essa técnica tem possibilitado o contato direto com o campo de pesquisa e as experiências cotidianas dos sujeitos. Como resultado, obtivemos o Diário de Campo.

Apresentamos, nesse texto, algumas impressões, enquanto pesquisadoras, por meio de observações da rotina escolar e das aulas de Artes nas turmas do Ensino Fundamental (primeira fase, do 1º ao 5º anos - vespertino).

2 Interculturalidade, escola e ensino no processo de aprendizagem e suas interfaces no contexto indígena

Com as relações associadas ao saber escolar, o aluno se torna sujeito, um agente ativo e passa a ser capaz de dar sentido a tudo que vivencia na escola uma vez que a relação com o saber trata da relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Consequentemente, essas

relações podem contribuir para a constituição da identidade do sujeito-aluno, para que ele tenha melhor condições se compreender a si mesmo diante do outro e de manter relações de troca com agentes de sua cultura e de outras culturas, pela interpretação do mundo que o cerca, sem perder sua essência.

O professor tem influência no processo de ensinar e aprender no ambiente escolar e, por isso, é necessário que ele esteja preparado quanto ao que vai ensinar e a partir de quais métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Ele tem que ter clareza sobre o que pretende ensinar, com objetivos educativos definidos, em sinal, inclusive, de respeito as suas origens. Um dos professores da escola pesquisada relatou que “[...] a dificuldade está relacionada ao ensino devido à falta de livro didático na linguagem Akwẽ. Os professores têm conteúdo, mas não sabem como ensinar.”

Entretanto, o ambiente escolar poderá ser transformado pelo desejo de seus agentes em superar todas as dificuldades diárias que são enfrentadas e, como pesquisadoras, sentimos essa superação desde a primeira visita à escola Ficou notória a vontade que os professores indígenas têm de ensinar e fazem tudo com carinho e dedicação, mesmo com as dificuldades que são totalmente aparentes. A Figura 1 nos mostra a Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa, depois da segunda etapa da Construção.

Figura 1: Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa: depois da segunda etapa da Construção



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

O aprender indígena, entendido aqui como os saberes do povo, inicia-se de maneira informal, dentro de casa, no pátio, nas relações de parentesco, nos rituais, prolongando-se até os dias de hoje. Para eles, a escola é concebida como extensão da comunidade, porque é o lugar onde se aprende, se ensina, se conhece, se transmite saberes, podendo ser um *lócus* de revitalização das práticas da cultura Xerente. Os professores indígenas superam desafios cotidianamente para buscarem conhecimentos que possam auxiliá-los em sala de aula.

Na primeira fase da pesquisa, procuramos identificar as demandas e o sentido da escola para os professores e para a comunidade escolar. Identificamos que a escola pesquisada fornece alimentos todos os dias, sendo a maioria industrializada. A evasão é mais comum na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O livro didático adotado na escola é o disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC), portanto, os alunos não possuem material didático específicos na língua Akwẽ. Até o momento, foi identificado apenas um dicionário Escolar Xerente-Português/Português-Xerente, de 1994, e uma apostila identificada como “Escrita Xerente: a sílaba” para professores Xerente. A escola está em processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e os professores relataram a realidade vivenciada por eles a partir do ponto de vista de cada um. Esse relato ocorreu no decorrer de uma reunião solicitada pelos professores e pela gestão da escola. Nesse momento, todos se apresentaram, informando as disciplinas e as séries pelas quais eram responsáveis.

Um dos professores destacou que a educação escolar Akwẽ é complexa, porque eles lidam com dois conhecimentos, com duas culturas. No entendimento do professor, para aprender, é preciso praticar, gerando um impacto, pois precisam ter contato com esses dois conhecimentos e duas línguas. Existe o desejo de uma educação que não perca a cultura indígena e que esteja associado ao conhecimento do não-indígena. Os jovens se identificam com a cultura do não-indígena e deixam de buscar as orientações dos anciãos.

Assim, a comunidade quer uma educação que valorize os dois conhecimentos para saber conviver com a outra cultura e, conseqüentemente, facilitar a comunicação, até porque eles são povos de fronteiras. Vivem no limiar entre diferentes tradições: a do povo Xerente e a do não-indígena ou povo “branco” (como eles chamam). Esse processo, na escola, está em construção. Existe a necessidade de planejar essa escola a partir dessa perspectiva e reconhecimento e interação entre essas duas culturas.

Vale destacar, aqui, que os colaboradores da Escola a percebem como um lugar simbólico para a comunidade, que deve contribuir efetivamente na formação das crianças, uma

vez que, por meio dela, é possível conhecer, (re)viver e revitalizar a tradição, bem como as crenças, ritos, músicas e, principalmente, estudar a própria língua. A escola, para a comunidade, está presente na vida deles. Os professores destacam, nas suas falas, que escola serve para

[...] revitalizar a cultura [e isso] não é resgatar. Valorizar a cultura, fortalecer a cultura e identidade, com várias ações por meio da arte, da geografia, da cultura; - conhecimento. Escola é conhecimento. Dentro da escola a gente consegue conhecer. Conhecimento seria aprendizagem. Adquire conhecimento pela aprendizagem. - aquisição da língua escrita - língua Akwẽ e portuguesa; porque a escola é bilíngue e intercultural; - preservar a cultura; - interculturalidade; - para saber conviver com a outra cultura; - para facilitar a comunicação; - valorização da medicina tradicional indígena.

No estado do Tocantins, a legislação para educação indígena busca assegurar uma oferta de um Ensino Fundamental regular com a utilização das línguas maternas e programas, cuja elaboração deve incluir comunidades, organizações e entidades. Como foi observado, existem programas de implantação e de formação de profissionais para uma educação intercultural nas comunidades indígenas, mas sem o envolvimento desses sujeitos, porque a rotina escolar não tem contemplado o previsto em lei no Estado em relação à Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa (TOCANTINS, 1998).

Os professores lidam, cotidianamente, com um índice muito alto de reprovação dos alunos indígenas que vão para as escolas nos municípios vizinhos às comunidades, em decorrência da dificuldade de se adaptarem com o uso, a fala e a escrita da sua segunda língua, a portuguesa. Segundo os professores, as supervisões da SEDUC não ocorrem regularmente em relação às atividades na escola, o que causa falta de suporte. Além disso, eles relatam que não tem ocorrido capacitação e formação continuada de modo regular. A equipe da SEDUC vai à escola uma vez ao ano, e a Diretoria Regional de Ensino (DREA) realiza supervisão esporádica.

A primeira lei estadual nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, esclarece a obrigação do Estado em relação à Educação para as Sociedades Indígenas, garantindo os seguintes itens: bilinguismo para a afirmação das culturas e línguas indígenas; preparação para compreensão e reflexão crítica da sua realidade sociohistórica e da sociedade envolvida, bem como sobre a condição para sua autodeterminação; formação de professores indígenas; e viabilização de elaboração de materiais escritos pelos próprios indígenas que retratem seu universo sociohistórico e cultural (TOCANTINS, 1998).

Segundo Fleuri (2003), a escola indígena intercultural, em sua prática, deve incluir o caráter da sua cultura tradicional, assim como das outras, principalmente em suas ações

pedagógicas dando sentido à história e tradição do seu povo, reafirmando, portanto, o anseio dos professores indígenas. Assim sendo, estariam em seus processos de ensino, incentivando a valorização dos conhecimentos e pedagogias dos povos indígenas, das línguas maternas, da interculturalidade, primando pela autonomia escolar, inclusive colaborando na elaboração dos currículos oficiais e calendários (HENRIQUES et al., 2007).

Alguns dos professores questionam se os índios perderam a cultura ou se ela está apenas esquecida. Para eles, a escola deve se apropriar dessas questões e refletir sobre elas, uma vez que refletir sobre a cultura é reconhecer a diversidade dos povos, das nações, das sociedades e dos grupos que são compostos por diferentes agentes sociais. Toda comunidade cultural tem sua história particular, que é reflexo de sua própria cultura, mesmo que o grupo se relacione com outras culturas (SANTOS, 1994).

Um dos professores índios destaca que “[...] a escola indígena deve ser diferenciada, mas que ela é diferenciada somente pela cultura, práticas culturais e a língua, porque o conhecimento é universal, e o sistema não-indígena está na escola indígena. E a diferença deve somar a outra diferença.” Contrapondo um pouco a fala desse professor, o que percebemos, com os resultados preliminares dessa pesquisa de campo, é de que a escola indígena continua sendo colonizada, ora pelo currículo formal, ora pelo regimento escolar.

Por outro lado, o currículo do Estado vem atendendo ao especificado nas bases legais em nível federal, como o descrito nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RCNEI) - (BRASIL, 2002). As disciplinas Língua Indígena, Artes e Cultura, e História e Cultura Indígenas estão previstas e são desenvolvidas regularmente nas atividades da escola pesquisada. Os professores, ao seu modo e com suas dificuldades pedagógicas, têm mantido presente sua cultura no ambiente escolar, na tentativa de preservar as tradições indígenas.

A SEDUC tem procurado atender às especificidades culturais e identitárias de cada povo, estabelecendo diretrizes e normas para regimentar a educação indígena no estado do Tocantins, obedecendo à Lei 9.394/96 que diz que as escolas no Estado deverão ser específicas, bilíngues e interculturais (TOCANTINS, 2007).

As turmas são multisseriadas, o que aumenta as dificuldades em relação a questões metodológicas. O sentimento de pertencimento à escola é algo perceptivo também. Segundo os professores, estudar é aprender a respeitar, a dialogar e a conhecer mais a cultura e a língua para poder preservá-la. A Escola Estadual Indígena Wakômêkwa, como espaço formal, serve para buscar conhecimento, resgatar a tradição e as crenças.

Segundo Bourdieu (1989), a escola é em um espaço social onde a cultura se revela e se constitui pelos agentes que nela se relacionam. Esses agentes representam grupos que se caracterizam por princípios particulares de visão e pelo seu modo específico de ver o mundo, nesse caso, o povo akwẽ e a cultura Xerente. Suas histórias caracterizam o modo particular de cada grupo social, que estão refletidas na história de cada um e que se manifestam na sua cultura.

A escola indígena é a oportunidade de reforçar esse conhecimento cultural. Nela, são ensinadas a escrita da língua Akwẽ e a da língua portuguesa. Na fala dos professores, a escola é bilíngue e intercultural, sendo um lugar de afetividade, enquanto lar da cultura Xerente, de apropriação, de conhecimento e de sabedoria. Portanto, a escola tem o papel de pertencimento e de aproximar a cultura do povo Xerente. A escola está para a comunidade, assim como a comunidade está para a escola. A aprendizagem na comunidade é contínua e diária. A escola, “como uma fruta”, no dizeres de um dos professores, pode espalhar sementes entre os povos indígenas a partir do conhecimento.

Percebemos, em vários momentos, ao observarmos a rotina escolar, alguns indícios em relação a essa questão. Dentre eles, está a falta de material pedagógico e didático na língua akwẽ. Isso tem aumentado a dificuldade dos professores em lidar com os dois conhecimentos no processo de ensino. Ao mesmo tempo em que precisam dar aula na língua materna para preservar a cultura, as crianças estão tendo contato direto com língua portuguesa precocemente, ainda na alfabetização, por falta de material em akwẽ. Em muitas ações, há o predomínio do português em detrimento do Akwẽ.

O Art. 53, da Lei Nº 2.139/2009, Seção III Da Educação Escolar Indígena, diz que o Sistema Estadual de Ensino deve oferecer às comunidades indígenas, dentro das possibilidades, o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural. Já o Art. 54 procura assegurar recursos específicos no Orçamento Geral do Estado destinados à Educação Indígena. Na alínea I consta que o Estado deverá garantir o desenvolvimento de metodologias específicas do processo de educação escolar das comunidades indígenas, especialmente as metodologias referentes ao processo de aquisição da língua escrita materna e do português como segunda língua, sendo a primeira, como veículo dos conhecimentos de cada cultura, e a segunda, como veículo dos conhecimentos universais. No entanto, o que identificamos na análise dos dados da pesquisa, até o presente momento, é que a escola, com a

falta de materiais didáticos e pedagógicos na língua materna Akwẽ, tem introduzido a segunda língua (Língua Portuguesa) desde o 2º ano do Ensino Fundamental.

A legislação, especialmente no que tange ao currículo da educação escolar indígena, destaca, predominantemente, que os sistemas de ensino e aprendizagem, que lhes são próprios, sejam interculturais, diferenciados e bilíngue. No currículo, existem os conteúdos universais, porém, os específicos dos povos indígenas devem ser prioridade, primando pelo ensino da língua indígena como a primeira língua. Isso exige dos projetos educacionais e seus princípios que estejam em consonância com a realidade da comunidade escolar indígena, em uma perspectiva da interculturalidade (MEC, 2017).

Considerando a perspectiva intercultural, o Estado deveria, então, promover ações escolares que possibilitassem trabalhar “[...] com valores, práticas e saberes tradicionais da comunidade, visando a garantir o acesso a conhecimentos da sociedade envolvente, efetivados por atividades curriculares significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e suas comunidades.” (ALMEIDA, 2012, p. 158).

Identificamos que, em termos de planejamento, o previsto na legislação federativa é contemplado em nível estadual na descrição das ações a serem executadas no plano estadual de educação com apoio municipal, priorizando os aspectos relacionados apenas à Educação Indígena. Eles discutem a Educação Indígena para os povos brasileiros, que deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural, atendendo às especificidades de cada povo (ALMEIDA, 2012; SANTOS, 2009). Se esses conhecimentos fossem contemplados na prática, os conhecimentos e saberes indígenas seriam respeitados e valorizados. Santos (2005) destaca o seguinte, em relação a isso:

No entanto, estamos diante de um descompasso entre o projeto de uma educação diferenciada e sua efetivação nas escolas indígenas. Pode-se citar, como exemplo, a insuficiente acolhida e compreensão por parte dos órgãos oficiais, de calendários, currículos e regimentos específicos, organizados por comunidades indígenas. (SANTOS, 2005, p. 4)

Mesmo que as propostas sejam elaboradas pelos representantes indígenas, se elas não são atendidas em suas especificidades, de nada adianta tantas normas e regulamentações. É preciso uma união entre projetos, para que possam, de fato, colaborar no fortalecimento dos costumes e culturas tradicionais dos povos indígenas, por meio de um diálogo efetivo, entre agentes indígenas não-indígenas para uma educação intercultural.

Percebe-se que a Escola Estadual Indígena Wakõmêkwa passa por uma situação de vulnerabilidade, diante das condições atuais que se encontra e com as dificuldades diárias encontradas pelos professores para desenvolverem suas atividades. Observou-se também que os sistemas e dispositivos que se movimentam no interior das suas estruturas sociais são reflexos de práticas, tanto individuais quanto coletivas e que estabelecem rotinas corporais e mentais (THIRY-CHERQUES, 2006). Os sistemas, que podem ser estáveis ou removíveis, se tornam princípios geradores e organizadores das práticas e representações de uma classe de suas condições de existência. Portanto, o currículo, segundo Moreira e Candau (2014) deve promover um espaço para fazer pensar envolvendo discussões sobre arte, cultura e filosofia. Diante da realidade evidenciada na escola, é necessária uma desconstrução do currículo, para que ele seja o lugar de produção de cultura.

Portanto, é urgente que haja uma reflexão sobre o currículo da escola indígena intercultural, que envolve os processos de ensinar e de aprender. Nessa discussão, é primordial a participação dos agentes sociais, dos gestores da educação e dos responsáveis pela aplicação da legislação e pela elaboração de políticas públicas eficazes.

3 Conclusão

Atualmente a educação indígena vem sendo alvo de muitas discussões no campo educacional. Isso significa que vários estudos e pesquisas devem acontecer a fim de transformar as resistências e os paradigmas com relação aos povos indígenas que têm direitos resguardados por lei, porém, esses direitos não estão sendo executados e nem respeitados na prática. É preciso garantir uma formação de professores indígenas críticos, autores e coautores dos seus conhecimentos, que vá além do interesse capitalista.

Dessa forma, é preciso dar continuidade à pesquisa, de modo que se possa compreender melhor as práticas pedagógicas, os dispositivos simbólicos e os movimentos presentes na comunidade da Escola Estadual Indígena Wakõmêkwa, para que a democratização do ensino indígena seja realmente significativa para a sociedade no seu processo de formação, em busca de uma educação emancipadora. Então, ouvir os principais sujeitos, sociohistóricos e políticos, que (con)vivem nesse cenário, é essencial para que se possa compreender o seu papel no processo de formação do seu povo, que envolve relação social, cultura tradicional e histórias marcadas por processos evolutivos, porém discriminatórios.

Nesse contexto, vale destacar a necessidade de conhecer o lugar, as histórias e os saberes da escola Wakômêkwa e da comunidade de Riozinho. Explorar, portanto, o espaço da comunidade é sentir o trabalho coletivo que é desenvolvido cotidianamente. É preciso ver a cultura enraizada na expressão do rosto, na comunicação, no sorriso, no fazer do dia a dia, como no preparo do alimento. Esse lugar é pulsado pela força da natureza tão presente no espaço físico em que estão e pelas lutas por uma vida digna.

Referências

- ALMEIDA, S. A. de. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. In: ALMEIDA, S. A. de. *A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo de Caso sociolinguístico*. Goiânia: Ed. América, 2012, p. 153-233.
- BRASIL. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernanda Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p.16-35, maio/ago. 2003.
- HENRIQUES, R. et al (Orgs.). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Sedac/MEC, 2007.
- MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SANTOS, J. L. dos. *O que é Cultura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, P. M. C. Fronteiras interculturais: especificidades da educação indígena no Tocantins. In: MATA, S. R. da; MOLLO, H. M.; VARELLA, F. F. (Orgs.). *Anais do III Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história?* Ouro Preto: Edufop, 2009.
- SANTOS, P. M. C. *Educação Indígena: perspectivas de interculturalidade nas demandas e propostas dos povos indígenas do Tocantins*. XXII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Londrina, 2005.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

TOCANTINS. *Lei nº 1038, de 22 de dezembro de 1998*. Publicado no Diário Oficial nº 753. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <www.al.to.leg.br/legislacaoEstadual?pagPaginaAtual=97>. Acesso em: 27 dez. 2018.

TOCANTINS. RESOLUÇÃO Nº 78, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/res-078-2007-INDIGENA.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

TOCANTINS. *Lei Nº 2.139, de 3 de setembro de 2009*. Publicada no Diário Oficial nº 2.970. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <www.al.to.leg.br/arquivo/30465>. Acesso em: 27 dez. 2018.

Diversidade cultural e a preservação de acervos audiovisuais do eixo sul⁴⁴³

Diversidad cultural y la preservación de acervos audiovisuales del eje sur

Cultural diversity and the preservation of audiovisual collections of the southern axis

Laura Bezerra⁴⁴⁴

Joanderson da Silva Santos⁴⁴⁵

Resumo

O artigo proposto desenvolve algumas reflexões a partir dos resultados de três etapas da pesquisa “Preservação Audiovisual entre o Global e o Local”: a) análise do Programa Mercosul Audiovisual, que inseriu a “conservação do patrimônio regional” entre seus objetivos centrais; b) as políticas brasileiras para a preservação audiovisual, chegando até c) suas reverberações na esfera local, na produção audiovisual do Estado da Bahia. Através de revisão de literatura, análise documental e entrevistas com pessoas-chave buscamos entender qual o lugar da preservação audiovisual nessas três esferas, com ênfase nas propostas concretas de atuação setorial e seus resultados. A indagação que nos guia é qual a consequência das políticas de preservação audiovisual (ou sua ausência) para a diversidade cultural dos países do Mercosul, em especial o Brasil?

Palavras-Chave: Cinema; Diversidade; Mercosul; Política cultural; Preservação audiovisual.

Resumen

El artículo propuesto desarrolla algunas reflexiones a partir de los resultados de tres etapas de la investigación "Preservación Audiovisual entre el Global y el Local": a) análisis del Programa Mercosur Audiovisual, que insertó la "conservación del patrimonio regional" entre sus objetivos centrales; b) las políticas brasileñas para la preservación audiovisual, llegando hasta c) las reverberaciones en la esfera local, en la producción audiovisual de la Provincia de Bahía. Basado en la revisión de literatura, análisis documental y entrevistas con personas clave buscamos entender cuál es el lugar de la preservación audiovisual en esas tres esferas, con énfasis en las propuestas concretas de acción sectorial y sus resultados. La indagación que nos guía es cuál es la consecuencia de las políticas de preservación audiovisual (o su ausencia) para la diversidad cultural de los países del Mercosur, en especial para Brasil?

Palabras clave: Cine; Diversidad; Mercosur; Política cultural; Preservación audiovisual.

⁴⁴³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁴⁴ Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia; professora adjunta do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); coordenadora dos projetos “Preservação Audiovisual entre o Global e o Local” e “Filmografia Baiana”; Salvador/Santo Amaro, Bahia, Brasil; laura.bezerra@ufrb.edu.br.

⁴⁴⁵ Egresso do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB; participou como voluntário de Iniciação Científica dos projetos de pesquisa “Preservação Audiovisual entre o Global e o Local” e “Filmografia Baiana”; Bertioga, São Paulo, Brasil; piropo_joanderson@hotmail.com.

1. Introdução: A diversidade cultural como desafio

A diversidade cultural constitui grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras. (UNESCO, 2005, p. 4).

Os intensos debates em torno da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e da Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) deixaram marcas palpáveis nas políticas culturais. A ideia da diversidade cultural como “patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos” (UNESCO, 2005, p. 2), vem sendo utilizada por diversos grupos em busca do reconhecimento de diferenças e da efetivação de direitos, especialmente por aqueles com bens e manifestações sob ameaça.

Entretanto, com uma visão amável e “ecumênica” de diversidade entendida como variedade – expressa, por exemplo, no multiculturalismo das propagandas da Benetton –, a “diversidade cultural” transformou-se em uma espécie de slogan. Alguns autores insistem na necessidade de se refletir sobre o “entusiasmo conceitual” que ela suscitou e rever criticamente o conceito, devolvendo a ele sua “conflitualidade” (BERNARD, 2005, p. 74; BARROS; ZIVIANI, in: CALABRE, 2009, p. 112). Nossa pesquisa de doutorado sobre as políticas de preservação audiovisual no Brasil, que tentou localizar o lugar do patrimônio audiovisual nas políticas de salvaguarda do patrimônio cultural do país, caminhou nesse mesmo sentido e evidenciou um processo marcado por conflitos e disputas (BEZERRA, 2013).

Em uma ordem mundial marcada por fortes desigualdades, deve-se sublinhar que a “diversidade cultural é, do ponto de vista antropológico, o mais rico patrimônio da humanidade, mas do ponto de vista político e econômico, constitui-se também como um de seus maiores desafios” (BARROS; DUPIN; KAUARK, 2017, p. 14). Se, por um lado a Convenção defende que a “diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações” (UNESCO, 2005, p. 1), por outro lado, é inegável o “desequilíbrio existente entre uma abordagem dominante centrada no mercado capitalista e outra baseada na promoção de bens comuns compartilhados” (ALBORNOZ, in: KAUARK; BARROS; MIGUEZ, 2015, p. 160). Não por acaso, o audiovisual esteve no centro dos debates sobre a “exceção cultural”; ele é parte de “um

gigantesco mercado que, dominado por grandes conglomerados de produção e distribuição de conteúdos culturais, funciona em escala global e movimenta cifras astronômicas” (MIGUEZ, 2011, p. 61).

O artigo proposto desenvolve algumas reflexões a partir dos resultados de três etapas da pesquisa “Preservação Audiovisual entre o Global e o Local”: a) análise do Programa Mercosul Audiovisual, que inseriu a “conservação do patrimônio regional” entre seus objetivos centrais; b) as políticas brasileiras para a preservação audiovisual, chegando até c) suas reverberações na esfera local, na produção audiovisual do Estado da Bahia. Através de revisão de literatura, análise documental e entrevistas com pessoas-chave buscamos entender qual o lugar da preservação audiovisual nessas três esferas, com ênfase nas propostas de atuação setorial e seus resultados. A indagação que nos guia é qual a consequência das políticas de preservação audiovisual (ou sua ausência) para a diversidade cultural dos países do Mercosul

2. Preservação audiovisual no eixo sul

A cooperação e a solidariedade internacionais devem permitir a todos os países, em particular os países em desenvolvimento, criarem e fortalecerem os meios necessários a sua expressão cultural – incluindo as indústrias culturais, sejam elas nascentes ou estabelecidas – nos planos local, nacional e internacional. (UNESCO, 2005, p. 4).

Nossas reflexões se desenvolveram em torno do Plano Estratégico Patrimonial (PEP) elaborado como parte do Programa Mercosul Audiovisual (PMA). Adotamos, neste artigo, a definição de preservação audiovisual proposta por Carlos Roberto de Souza, pesquisador e preservador da Cinemateca Brasileira, em sua tese de doutorado:

o conjunto dos procedimentos, princípios, técnicas e práticas necessários para a manutenção da integridade do documento audiovisual e garantia permanente da possibilidade de sua experiência intelectual. [...] A preservação engloba a prospecção e a coleta, a conservação, a duplicação, a restauração, a reconstrução (quando necessária), a recriação de condições de apresentação, e a pesquisa e a reunião de informações para realizar bem todas essas atividades. (SOUZA, 2009, p. 6).

Este trabalho é realizado por arquivos audiovisuais, definidos por Ray Edmondson, ex-diretor-adjunto da *National Film and Sound Archive* da Austrália, como:

organização ou um departamento de uma organização cuja missão, eventualmente estabelecida por lei, consiste em facilitar o acesso a uma coleção de documentos audiovisuais e ao patrimônio audiovisual, mediante atividades de reunião, gestão, conservação e promoção. (Edmondson, 2013, p.

86).

Numa versão anterior da publicação,⁴⁴⁶ Edmondson (1998, p. 8) fez questão de ressaltar um aspecto central: “[...]coleccionar / administrar / preservar / fornecer acesso a documentos audiovisuais é seu objetivo principal e não uma atividade suplementar no meio de outras. A palavra de ligação é **e**, não **ou**: o arquivo faz tudo, não algumas destas coisas. (grifos do autor).” Diferente da ideia, bastante difundida, de cinematecas como guardiãs de “latas velhas”, na percepção dos profissionais da preservação, as ações em prol da salvaguarda de acervos audiovisuais têm como objetivo maior a “garantia permanente da possibilidade de sua experiência intelectual”, ou seja, o acesso aos filmes.

Antes de falarmos sobre o Plano, três breves notas sobre a preservação audiovisual. Em primeiro lugar, entendemos que arquivos audiovisuais e cinematecas realizam uma operação historiográfica, uma seleção do que estará ou não disponível para as gerações futuras (LEGOFF, 1996), com consequências diretas para a diversidade cultural no geral e, mais especificamente, para a produção audiovisual de cada país.

Em segundo lugar, é importante destacar que arquivos audiovisuais e cinematecas estão organizados internacionalmente desde 1938, quando da criação da Federação Internacional dos Arquivos Fílmicos (FIAF), que congrega, atualmente mais de 150 arquivos de todas as regiões do mundo e tem um papel importante para a sistematização e difusão dos conhecimentos do/para o setor.⁴⁴⁷ Um estudo de 2006 aponta para a existência pelo menos 32 cinematecas iberoamericanas, “además de decenas, tal vez cientos, de otros archivos fílmicos com preocupaciones de orden técnico em la preservación de sus acervos.” (GALVÃO, 2006). Uma associação regional, a Coordenadora Latinoamericana de Archivos de Imágen en Movimiento (Claim) existe desde 1985. Assim, a preservação audiovisual, desde seus inícios, articulou internacionalmente ações realizadas por instituições públicas e privadas.

Por outro lado – e finalmente –, observamos que as instituições detentoras de acervos audiovisuais “têm histórias marcadas por crises sucessivas, falta crônica de recursos e

⁴⁴⁶ Produzido sob auspícios da UNESCO e em consulta com um grupo de preservadores audiovisuais de diversos países, vinculados ao *Co-ordinating Council of Audiovisual Archives Associations* (CCAAA). Uma versão atualizada foi publicada no Brasil, em 2013, pela Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA)/Cinemateca do MAM-RJ.

⁴⁴⁷ Por exemplo, com publicações como o *Glossário de Termos Fílmicos* (com verbetes em doze línguas), *Regras de Catalogação para Arquivos de Filmes* (com versões em inglês, francês e espanhol), ou *Technical Manual of the Fiaf Preservation Commission* (um manual de preservação de cinema e vídeo com versões em inglês e francês).

fragilidade institucional” (BEZERRA, 2013, p. 17). Cabe, ainda, salientar que os países do Mercosul estão em estágios muito diferentes de organização setorial.⁴⁴⁸

O Programa Mercosul Audiovisual (PMA), instituído pela Reunião Especializada de Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul (Recam), em 2009, inseriu a “conservação do patrimônio audiovisual da região” entre seus quatro objetivos centrais. Como consequência, foi elaborado o Plano Estratégico Patrimonial (PEP), finalizado no final de 2013, que afirma a preservação audiovisual como quarta coluna na construção de uma “política audiovisual progressista” e defende a valorização a memória e das imagens próprias dos países do Mercosul, bem como o fomento à diversidade na produção e consumo, (RECAM, 2013, p. 4 e 10, tradução nossa).

Em que medida, nos perguntamos, o PEP se articula na esfera das instituições detentoras de acervos audiovisuais do Mercosul (visto que é aqui que se realizam ações de preservação) e qual sua contribuição para “a manutenção da integridade do documento audiovisual e garantia permanente da possibilidade de sua experiência intelectual”? (SOUZA, 2009, p. 6). Antes de tecermos algumas reflexões sobre o Plano, cabe ressaltar que os processos políticos, assim como estruturas e interesses institucionais influenciaram as estratégias escolhidas pela coordenação do programa, sendo, portanto, determinantes para as ações e medidas efetivamente implementadas.⁴⁴⁹ Somente a inter-relação entre esses três aspectos, nos permite entender

⁴⁴⁸ À época de elaboração do Plano Estratégico Patrimonial, o Brasil vivia um momento de valorização da Cinemateca Brasileira, organização federal, vinculada ao Ministério da Cultura, responsável pela salvaguarda do patrimônio audiovisual brasileiro, além de estar um momento muito vívido de organização setorial que culminou na criação da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA), em 2008, e elaboração de um Plano Nacional de Preservação Audiovisual em 2016. No Uruguai, as instituições detentoras de acervos audiovisuais, públicas e privadas, capitaneadas pelo órgão nacional, o Archivo Nacional de la Imagen y la Palabra (dependência do SODRE, unidade executora do Ministério de Educação e Cultura), haviam elaborado um diagnóstico da situação no país e apresentado propostas para uma política de preservação. Na Argentina, contudo, ainda se tentava criar uma instituição nacional de preservação. Nas palavras de uma gestora deste país, “...me hace gracia el hecho de que fue un equipo argentino [a coordenar as ações...] Nosotros no tenemos políticas instaladas, no hemos sido capaces de tener una política de Estado. Somos muy pocos los que sabemos algo de esto y no estamos capacitados formalmente [...] Nosotros ni sabemos quiénes somos [as instituições detentoras de acervos audiovisuais].” (Arg-Gestor/a 1)

⁴⁴⁹ Extrapolaria os limites deste artigo, aprofundar este tema, por isso apenas apontamos que nos parece produtivo, nas análises de políticas públicas, buscar compreender o “grau de influência das estruturas políticas (*‘polity’*) e dos processos de negociação política (*‘politics’*) sobre as políticas efetivamente implementadas, dimensão conhecida como *‘policy’*” (Cf. FREY, 2000). Problemático nos parece no caso específico, em primeiro lugar, que o Plano Estratégico Patrimonial tenha sido elaborado por uma equipe puramente argentina, o país, dos quatro envolvidos, menos desenvolvido nesse setor – o único que não possuía uma instituição pública nacional de preservação audiovisual. Em segundo, e isso é consequência direta do ponto anterior, por pessoas desvinculadas do mundo dos arquivos audiovisuais e sem formação específica. Cf. o depoimento de uma preservadora argentina na nota de rodapé anterior. Caberia olhar com mais vagar o processo licitatório que definiu a coordenação do Plano. Em

algumas formulações e aspectos do Plano Estratégico Patrimonial, que parecem incongruentes para profissionais atuantes na preservação audiovisual.

O objetivo geral do Plano foi “definir as linhas estratégicas referentes à conservação, restauração e digitalização do seu patrimônio audiovisual, por meio de recomendações aos Estados-Membros do Mercosul” (RECAM, 2013, p. 9), contudo ele apresenta incongruências significativas e seu potencial como política cultural foi limitado por três aspectos, que apresentamos aqui sucintamente:⁴⁵⁰ em primeiro lugar, “indefinições conceituais [que] impedem que o PEP tenha um foco preciso e que levaram a uma estruturação problemática do documento,⁴⁵¹ [em segundo,] discrepâncias entre seu objetivo geral e específicos” (BEZERRA, 2016, p. 161). Finalmente, enquanto documento de planejamento e gestão há duas lacunas significativas, a ausência de metas e de fontes de recursos, o que restringe sobretudo a realização de ações concretas e impede seu monitoramento e avaliação.

Se entendemos uma política cultural como articulação entre formulações e práticas, nossa pesquisa sobre o PEP aponta para resultados concretos bastante reduzidos. Um plano não é uma carta de intenções; “os planos, programas e projetos na administração pública são formas de organizar toda estratégia governamental *para dar cumprimento às políticas públicas que precisam ser implementadas.*” (AGUILAR, 2012, p. 382, grifos nossos). Cabe salientar que as entrevistas realizadas com preservadores audiovisuais da Argentina e Uruguai⁴⁵² expuseram

entrevista, o gestor do PMA, conta que “las licitaciones se llevaron con posibilidad de participación de los países, de integrantes de los países. Se les pidió a los países que designaran quienes querían participar en esa licitación.” Contudo, como mostrou nossa investigação, os profissionais de preservação brasileiros sequer tinham conhecimento do processo. No contexto da *policy analysis*, alguns aspectos precisariam ser considerados: por exemplo, que o Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), que coordenou o Programa Mercosul Audiovisual, teve que criar estruturas novas para possibilitar a articulação entre os países; que as recorrentes trocas de interlocutores nos países, motivados por câmbios políticos internos, dificultou os fluxos; que as legislações nacionais representam uma dificuldade extra para as articulações desejadas. Além dos interesses específicos das autoridades audiovisuais de cada país, representados na RECAM, pois “los organismos que, de alguna manera, podrían estar siendo demandados, cobrados, como decís vos, son los mismos que tendrían que aprobarlo, quienes participan en la RECAM”. (Entrevista com Nancy Caggiano e Guillermo Saura, em 11 de dezembro de 2015, na sede o INCAA).

⁴⁵⁰ Informações mais detalhadas em BEZERRA, 2015. No artigo, analiso o PEP a partir de dois pontos de vista: sua viabilidade enquanto documento de política pública e na perspectiva da preservação audiovisual.

⁴⁵¹ O Plano não define preservação e o entendimento implícito no documento é bem distante do dos profissionais do setor, que como vimos, há muitos anos está empenhado em sistematizar e difundir suas bases de atuação.

⁴⁵² Foram realizadas entrevistas com preservadores audiovisuais brasileiros, em 2013, no contexto da minha pesquisa de doutoramento. Os depoimentos de pessoas-chave da preservação audiovisual da Argentina e Uruguai, foram colhidos entre 2015-2016, como parte do projeto “Preservação audiovisual entre o global e o local (I): Políticas de preservação audiovisual em países latino-americanos (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e a

descrédito com o processo e com as possíveis reverberações práticas do Plano. Nas palavras de uma gestora argentina:

Entonces, si bien me parece que es una gran idea la de tener un Plan Estratégico del Mercosur, que también estamos empezando como poniendo la carreta delante del caballo, porque el primer trabajo era hacer lo que ya había hecho Uruguay, un revelamiento: en qué estado estamos, dónde hay patrimonio, cuánto hay, qué instituciones se ocupan de eso. En Argentina no lo tenemos. (Arg-Gestor/a 1)

Preservadores uruguaios foram mais longe: “não creio que terá nenhum resultado concreto” (Uru-Gestor/a 2) e “tenho a impressão que foi feito apenas para constar em algum relatório” (Uru-Gestor/a 5).

Por outro lado, entendemos que a mera abordagem da preservação como parte das políticas de audiovisual do Mercosul poderia contribuir para a construção de modelos contra-hegemônicos, tendo em vista que, como afirma Mariella Pitombo Vieira (2009, p. 224), tratados internacionais podem potencialmente “produzir e estruturar *habitus* específicos e, por consequência, redefinir práticas sociais e produzir subjetividades”. O Plano poderia, por exemplo, levar ao agendamento do tema nas diversas instâncias de atuação do mercado ou da política audiovisual, seja na esfera regional, nacional ou local, ou ainda mobilizar os atores envolvidos em torno de ações concretas.

Por isso, em um segundo momento da nossa investigação, buscando entender esses possíveis efeitos difusos do Plano Estratégico Patrimonial em um dos países, em 2016, contactamos os membros da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA),⁴⁵³ que congrega profissionais de todo o país, perguntando como avaliavam seu potencial enquanto instrumento de planejamento e gestão.⁴⁵⁴ Com exceção de membros de duas instituições, a

influência de instâncias transnacionais”. Entre 2016-2017, entrevistamos seis realizadores baianos, com idades e perfis diversos (homens e mulheres, entre 22 e 67 anos, da capital e interior) para a Filmografia Baiana.

⁴⁵³ A ABPA foi criada em 2008 e, desde então, reúne anualmente preservadores audiovisuais de todo o Brasil, que, em 2016, elaboraram um Plano Nacional de Preservação Audiovisual. Cf. <<http://www.abpreservacaoaudiovisual.org/site/>>. Acesso em: jul. 2018.

⁴⁵⁴ Em e-mail postado na lista da ABPA em setembro de 2015, fizemos as seguintes perguntas: 1. Você conhece o Plano Estratégico Patrimonial do Programa Mercosul Audiovisual? Caso a resposta seja positiva: 2. Como esta iniciativa pode contribuir para uma melhoria da preservação audiovisual no Mercosul? 3. Que impacto ele teve para sua instituição? Para além desta consulta geral, enviamos um e-mail separado para membros da ABPA vinculados às seguintes instituições: Arquivo Nacional (instituição federal/Rio de Janeiro); CTAv (instituição federal/Rio de Janeiro); Cinemateca do MAM-RJ (instituição privada/Rio de Janeiro); Núcleo de Memória da FUNCEB (instituição estadual/Bahia); Centro de Referência Audiovisual, vinculado à Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte (instituição municipal/Minas Gerais); Cinemateca do Instituto Cultural Lula Cardoso Ayres (instituição privada/Pernambuco).

Cinemateca Brasileira, órgão federal diretamente envolvido no processo, e a Cinemateca do MAM-RJ, os preservadores, mesmo aqueles vinculados a instituições públicas federais, desconheciam não somente seu processo de construção, mas também a própria existência do Plano. Para Hernani Heffner, apesar da Cinemateca do MAM não estar habilitada a participar por ser uma instituição privada, o Plano seria “meritório”, se conseguisse estimular articulações institucionais. Ele poderia contribuir

...se for melhor organizado e [se] a restauração foto-química for a premissa e não uma simples telecinagem... Bem entendido, claro, que isto [a telecinagem] é melhor do que nada, mas se for a sério, será muito mais do que isso e a custos muito baixos, pois os equipamentos estão aí desde o México - UNAM - até o Brasil - Cinemateca Brasileira.

Esta resposta aponta para questões muito básicas da preservação, deixando evidente o quanto as ações concretas propostas,⁴⁵⁵ no centro das quais estava a feitura de um DVD com filmes de vários países do Mercosul, estavam desvinculadas das necessidades e das demandas setoriais. Na verdade, sequer partiam do conhecimento estabelecido sobre o que seria preservação audiovisual. O comentário argentino foi no mesmo sentido do citado acima:

Y me parecía muy exiguo, o sea, mucho dinero en el Programa para terminar solo digitalizando 110 minutos [...], y **que no implicaba en hacer internegativo, ni hacer todo el trabajo de preservación, sino sólo digitalizar**, [materiales que] tenían que estar medianamente en buenas condiciones.[...] Entonces la verdad esto me parecía como superficial y que realmente no terminaba de ayudar a la causa (Arg-Gestor/a 1, grifos nossos).

Em um terceiro momento da nossa investigação, entramos em contato com os realizadores, visto que, os últimos anos vem se fortalecendo a ideia da preservação como elo constituinte da cadeia produtiva do audiovisual.⁴⁵⁶ Nesse sentido, considerando a preservação

⁴⁵⁵ Além da elaboração do Plano (com as limitações apontadas); a recomendação do dia 27 de outubro como Dia do Patrimônio Audiovisual do Mercosul (sendo que, desde 2005, se comemora, nesta data, o Dia Mundial do Patrimônio Audiovisual); e da criação de uma base de dados comum (que não está sendo usada), o que ocupou uma posição central deste eixo do PMA foi a digitalização de materiais para feitura de um DVD com filmes dos quatro países. Algumas decisões (a criação do banco de dados e do DVD) mostram que, dentro do Programa Mercosul Audiovisual, a preservação ocupava um lugar subalterno: a digitalização de materiais analógicos não configura uma ação de preservação, mas, sim, de difusão. A serventia do banco de dados está também conectada com a difusão e com a proposta de criação de uma rede de salas de exibição digital.

⁴⁵⁶ Entre as resoluções do VII Congresso Brasileiro de Cinema (São Roque, 2007), há a recomendação expressa “que a comunidade audiovisual utilize nos seus pronunciamentos e publicações a expressão: ‘produção, distribuição, exibição e preservação’ quando se referir ao ciclo cinematográfico.”

audiovisual não como um ato, mas como um processo que começa na produção, buscamos, no âmbito do projeto Filmografia Baiana,⁴⁵⁷ entrevistar diretores e produtores atuantes no Estado da Bahia, a fim de levantar informações sobre como preservam seus filmes e como avaliam as políticas para salvaguarda do acervo fílmico do Mercosul, do Brasil e da Bahia.

Não apenas o Plano Estratégico Patrimonial era desconhecido, como também encontramos pouco conhecimento das políticas e a organização setoriais, mas havia um interesse difuso na preservação: “Ficar produzindo, produzindo, produzindo sem cuidar do que já foi feito é uma burrice, porque a gente não pode desconhecer o nosso passado, a gente não pode pensar, fazer, criar (...) sem tá tendo contato com tudo que já foi feito antes” (Bahia-Diretor/a 6). Esta fala já reflete mudanças na percepção do lugar da preservação. Um realizador de outra geração conta que, nos anos 1970-1980 havia uma “filosofia parecida com a [da geração] mimeógrafo na poesia [...] só existia aquela coisa de circular [com os filmes]. (Bahia-Diretor/a 2).

Independente da postura individual, todos os diretores e diretoras entrevistados lamentaram a falta de uma política e de estruturas adequadas para a preservação do acervo estadual. Esta é uma lacuna, que leva a perdas graves, por exemplo o filme Fibra,⁴⁵⁸ curta-metragem documental, de 1986, realizado em 16mm, sobre operários mutilados pelas máquinas de processamento do sisal. O filme, esteticamente muito interessante e premiado em festivais, teve um impacto social inusitado para um filme: “a partir [...] de toda essa mobilização que o filme fez, se conseguiu colocar um equipamento na máquina, que diminuiu em 90% os processos de mutilação, então a gente tem muito orgulho disso.”⁴⁵⁹

Este filme, de relevância estética e social, teve seu negativo de som destruído e está praticamente perdido. Quem não viu, não o verá mais. Se lamentamos as perdas dos filmes feitos em película, é preciso sublinhar com toda ênfase, que as ameaças se agravam quando se fala do mundo digital:

nessa época digital eu acho muito difícil [preservar], é sempre uma “bateção” de cabeça, uma “loucurada” com HD, isso gera muito material também. Acho que o digital ele

⁴⁵⁷ A Filmografia Baiana tem como objetivo principal coletar, sistematizar e divulgar informações sobre a produção audiovisual da Bahia desde seus primórdios. Cf. <<http://filmografiabaiana.com.br>>. Acesso em: jul. 2018.

⁴⁵⁸ Cf. a página do filme na FB: <http://filmografiabaiana.com.br/DetalleFilme.aspx?id=56>

⁴⁵⁹ Entrevista com o diretor Fernando Belens, realizada por Joanderson Santos, em maio de 2016, em Salvador.

trouxe essa questão de ter a facilidade da produção. No, entanto acho que isso traz uma quantidade de material que acaba ficando impossível armazenar (...) [Bahia-Diretor/a 1]

A dificuldade, entretanto, não é somente a capacidade de armazenamento, mesmo que essa seja uma questão importante, e que implica na disponibilidade de recursos financeiros para investir no armazenamento. Além disso, há o problema da rápida obsolescência dos formatos digitais com a necessidade constante de migração de formatos, algo também atrelado a custos. Pouco se sabe, com segurança, sobre a vida útil dos produtos digitais, mas, diferente dos analógicos, que se decompõem lenta e visivelmente, eles deterioram de uma vez, sem emitir sinais de alerta. Hernani Heffner, Conservador da Cinemateca do MAM, chama a atenção para o fato que começa a se repetir com as chamadas novas mídias os velhos problemas de preservação do cinema feito em película. Segundo ele, “os primeiros games nacionais estão desaparecidos [... e] as fitas HD do primeiro longa metragem eletrônico feito entre nós foram apagadas” (HEFFNER, 2007, p. 3). Aos já conhecidos desafios da preservação analógica, juntam-se as inseguranças na conservação de longo prazo do material digital e à complexificação da formação do preservador audiovisual.

A salvaguarda dos acervos audiovisuais é fundamental para a constituição das cinematografias nacionais diversas, seja porque é “através da preservação e a consequente possibilidade de acesso aos filmes produzidos no país, que se constrói uma história comum; [... ou porque] o contato com diferentes épocas e vertentes do cinema, do país ou de fora dele, influencia a própria produção local.” (BEZERRA, 2013, p. 18). Nas palavras de uma jovem diretora:

acho importante conhecer isso tudo [...], a gente referenciar mesmo o que foi feito por esforço desses desbravadores mesmo do nosso cinema, [...], conhecer um pouco como a linguagem foi mudando a depender dos contextos políticos, históricos da época, da tecnologia, a gente acompanhar e entender esse movimento, até pra entender o momento que a gente tá, o que já se fez, o que se esgotou, o que já não é novo (...) e por isso que eu sinto falta desses espaços como a cinemateca (...) que faz a memória estar viva, circulando (...) (Bahia-Diretor/a 6)

Já se escreveu sobre a importância da Cinematheque Française para a produção da Nouvelle Vague (DE BAEQUE) ou das exibições da Cinemateca do MAM-RJ para o Cinema Novo (ROCHA) e a diretora acima citada aponta a necessidade de descentralização das instituições de salvaguarda: seria “interessante a existência de uma cinemateca na Bahia, ou no Nordeste pra gente descentralizar esse conhecimento, esse saber e essa produção, fica tudo lá

[em São Paulo], a gente não tem acesso” (Bahia-Diretor/a 6). Além do acesso, surgiu, nas entrevistas, outro aspecto relevante: “... se a gente tem uma única grande cinemateca [a Cinemateca Brasileira, de São Paulo], é óbvio que poucas coisas vão pra lá (Bahia-Diretor/a 5).

Se “poucas coisas” são preservadas, seria importante refletir sobre quais são elas e quais os critérios de seleção do que é digno ou não de permanecer, especialmente se considerarmos que o mercado audiovisual é dominado por seis empresas estadunidenses e que 80% dos filmes exibidos em todo o mundo vem de Hollywood, impondo não somente conteúdos, narrativas e valores, mas também formatos e padrões estéticos. Aspecto importante, trazido por um jovem diretor independente

eu acho que o grupo ao qual eu estou incluído [“do independente do independente”] é um grupo de menos interesse da história, da memória do audiovisual, por relações de poder mesmo [...] Se existe um grande gargalo de circulação? Se as distribuidoras de cinema só falam em longa-metragem, já que curta não vai pra cinema? Se as distribuidoras de cinema são praticamente todas *majors* norte-americanas? Como é que o filme vai chegar na exibição para que as pessoas tenham conhecimento dos filmes e possam iniciar um processo de salvaguarda do filme? (Bahia-Diretor/a 5).

Também nessa perspectiva, a descentralização surge como via possível:

se a gente tem várias instituições distribuídas pelo país [...a gente teria tanto] as múltiplas produções do cinema paulista (que são muitas) armazenadas, arquivadas com os seus devidos cuidados, quanto as produções que são feitas pelos índios Kuikuru [...] uma articulação em rede, é um trabalho de investimento em polos. Eu acho que seria uma boa alternativa porque você tem mobilizadores locais [...], se você descentraliza o poder aí tem uma oportunidade maior de anônimos como eu permanecer na história. (Bahia-Diretor/a 5).

Essa fala está alinhada com as propostas do Plano Nacional de Preservação Audiovisual, que recomendam o investimento em “um processo descentralizado de preservação audiovisual no país, fomentando e apoiando as cinematecas e arquivos audiovisuais regionais⁴⁶⁰”, que conectadas por “princípios de governança compartilhada”, deverão constituir “uma rede de instituições de preservação audiovisual em todo o Brasil” (ABPA, 2016, p. 1-2).

A ideia da articulação em rede aparece também na Declaração de Salvador, escrita por profissionais da Argentina, Brasil e Uruguai reunidos no Seminário Internacional de Preservação Audiovisual, que inicia recomendando a necessidade de “Afirmar uma identidade

⁴⁶⁰ Regional refere-se, aqui, às diferentes regiões do Brasil.

regional das entidades de preservação audiovisual do Mercosul, através da constituição de uma Rede Regional de Arquivos e Preservadores Audiovisuais”.⁴⁶¹

3. À guisa de conclusão: diversidade como luta

O acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo. (UNESCO, 2005, p. 4).

Nesse artigo tecemos algumas reflexões sobre as políticas de preservação audiovisual em países do Mercosul, indagando quais as consequências de sua ausência para a diversidade cultural da região.

Em relação ao Plano Estratégico Patrimonial do Programa Mercosul Audiovisual fomos buscar seus efeitos nas instituições de preservação audiovisual da região em tela, bem como na “ponta”, em uma esfera de produção local (no caso, um exercício feito no Estado da Bahia). Nesse sentido, questionamos, em primeiro lugar, de que forma o Plano concorreu para a “conservação do patrimônio audiovisual regional”, para “a valorização da memória e das imagens próprias dos países do Mercosul”, para “articular as políticas de integração regional”; ou, pelo menos, em que medida ele operou no sentido de “potencializar as políticas nacionais de preservação” (RECAM, 2013, p. 8 e 10). Se o nexos entre formulações e ações nos parece demasiado tênue, as investigações, contudo, apontam para a pertinência e mesmo a urgência de uma articulação regional.

Para Canclini (1994, p. 99), audiovisual é um dos “novos referentes de identificação coletiva”, entretanto, por sua conexão com a produção industrial e com o entretenimento, ele costuma ser excluído dos debates sobre patrimônio, pautados por uma compreensão estreita da palavra. Se, entretanto, considerarmos a produção cinematográfica como parte das expressões artísticas e socioculturais de um povo, a salvaguarda do acervo audiovisual de um país impõe-

⁴⁶¹ O Seminário Internacional de Preservação Audiovisual no Mercosul, realizado na cidade brasileira de Salvador-BA, de 9 a 11 de novembro de 2016, como ação do projeto de pesquisa “Preservação audiovisual entre o global e o local (I): Políticas de preservação audiovisual em países latino-americanos (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e a influência de instâncias transnacionais”

se por diferentes motivos. Em primeiro lugar, como dito anteriormente, por sua importância para a constituição das cinematografias nacionais diversas. Em segundo, porque a preservação de diferentes modos de expressão audiovisual é essencial para o compartilhamento de uma usina de símbolos, que forma a base para a construção/desconstrução/reconstrução de redes de significados, especialmente no contexto da dominação dos produtos de Hollywood. Importante a possibilidade de experimentação e criação de formatos estéticos e narrativos, para além dos modelos hegemônicos e dos produtos comerciais na esfera do Mercosul, composto por países à margem do eixo central da economia e política mundiais, com populações de bases étnico-raciais e culturais bastante diversificadas.

No universo das tecnologias digitais, que trouxe o aumento da produção e do consumo audiovisual e o surgimento inúmeras plataformas e janelas de exibição, é urgente refletir sobre o “valor social e estético das imagens em movimento”, sobre as formas de produção da memória específicas do audiovisual, assim como sobre o papel dos arquivos de filmes nesse novo “tempo de compartilhamento” (HEFFNER, 2013).

Abrem-se aqui novos campos de disputa. O que será ou não preservado na esfera nacional? Quem decide? A partir de que referenciais? Em que condições? Se nem mesmo a diversidade da produção audiovisual profissional fora do eixo hegemônico do Brasil consegue ser adequadamente preservada,

se você for pensar em coletivos audiovisuais que estão relacionados com a militância, por exemplo a militância indígena, o movimento sem-terra (MST), o passe-livre, enfim... tem uma galera atuando, o Mídia Ninja, por exemplo, tem uma série de grupos que estão trabalhando com o audiovisual de maneira pesada e estão produzindo sem nada [sem recursos] e estão produzindo [...] um material super relevante [... mas] então esses grupos, são grupos que não estão contemplados nessas políticas [Bahia-Diretor/a 5]

A memória coletiva, lembremos Jacques LeGoff (1996, p. 477), “é um instrumento e um objeto de poder”.

Abrem-se, aqui, novos campos de disputa. Em 1989, o diretor estadunidense Martin Scorsese divulgou um manifesto, no qual lamentava que “todo nosso árduo trabalho e nossos esforços criativos de nada valem porque nossos filmes estão desaparecendo”. Esse foi o estímulo para a criação de uma fundação, que ajudou a restaurar mais de 800 filmes

estadunidenses e 32 filmes de outros 21 países (uma relação de 96%-4%).⁴⁶² Em 2005, “Recomendação da União Europeia relativa ao património cinematográfico e à competitividade das actividades industriais conexas”, referia-se explicitamente ao “patrimônio cinematográfico” como um “componente importante da indústria cinematográfica e [...sua salvaguarda como uma contribuição] para melhorar a competitividade desta indústria.”

Neste contexto, a preservação dos acervos audiovisuais dos países do Mercosul adquire importância estratégica, uma vez que está em jogo definir “quais serão os povos que continuarão a contribuir para [o...] enriquecimento [do patrimônio cultural comum da humanidade] e quais aqueles que serão relegados ao papel de simples consumidores de bens culturais adquiridos no mercado.” (FURTADO, 1984, p. 23).

A proteção e a promoção da diversidade cultural precisa deixar de ser um dos “novos lugares comuns das políticas públicas” (ALBORNOZ, 2015, p. 153). É necessário retomar a a ideia de diversidade como “oposto, divergente, contraditório, diferente no sentido ativo” (BERNARD, 2005, 75), se, em um mercado audiovisual dominado por poderosos conglomerados, se intenta minorar a desigualdade entre os diferentes atores. Seja em função de sua dimensão simbólica ou de seu valor econômico, seria estratégico preservar o acervo de imagens em movimento de países do eixo sul. Para isso é imperativo a implementação de políticas culturais efetivas, que produzam resultados concretos e que articulem ações nas esferas transnacionais, nacionais e locais.

4. Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL. *Plano Nacional de Preservação Audiovisual*. Disponível em: < <http://www.abpreservacaoaudiovisual.org/site>

⁴⁶² Cf. <<http://www.film-foundation.org>>. Acesso em: jul. 2018.

/abpa/plano-nacional-de-preservacao.html >. Acesso em: out. 2018.

BAECQUE, Antoine de. *Cinefilia – Invenção de um Olhar, História de uma Cultura 1944-1968*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

BARROS, J.M.; DUPIN, Giselle; KAUARK, Giuliana. *Cultura e Diversidade*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo. *Cultura: Globalização e culturas locais*. São Paulo: Escrituras Editora/Instituto Pensarte, 2005.

BEZERRA, Laura. O Plano Estratégico Patrimonial do Programa Mercosul Audiovisual e suas influências nas políticas de preservação audiovisual no Brasil. In: III Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura, 2016, Crato- CE. *Anais...*. Juazeiro do Norte-CE: Universidade Federal do Cariri, p. 156-166.

_____. Políticas Regionais de Preservação Audiovisual: o Plano Estratégico Patrimonial do Programa Mercosul Audiovisual. In: XI REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR, 2015, Uruguai. *Anales...* Montevideo: UDELAR, 2015.

_____. *Políticas para a preservação audiovisual no Brasil (1995-2010)*. 2013. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2013.

BEZERRA, Laura; SANTOS, Tamara Carla. *Preservação Audiovisual entre o Regional e o Local*. Ou: Para Que Serve Um Plano? In: XII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2016, Salvador-. *Anais...* : Salvador-BA. Universidade Federal do Bahia, p. 156-166.

CALABRE, Lia (Org.). *Políticas culturais: reflexões e ações*. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio Cultural e a Construção do Imaginário Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 95-115, 1994.

EDMONDSON, Ray. *Filosofia e princípios da arquivística audiovisual*. Rio de Janeiro: ABPA; Cinemateca do MAM-RJ, 2013.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática das políticas públicas no Brasil. IPEA. Planejamento e políticas públicas - PPP, n. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: < <http://www.ipea.go.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89> >. Acesso: mai. 2018

FURTADO, Celso. *Cultura e desenvolvimento em época de crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALVÃO, Maria Rita. La situación del patrimonio fílmico em Iberoamerica, *Journal of Film Preservation*, n. 71, p. 42-61, 2006.

HEFFNER, Hernani; HALLAK, Raquel; HALLAK, Fernanda (Orgs.). *Reflexões sobre a preservação audiovisual*. Ouro Preto: Universo Produções, 2015.

KAUARK, G.; BARROS, J. M.; MIGUEZ, P. (orgs.) *Diversidade Cultural: políticas, visibilidades midiáticas e redes*. Salvador: Edufba, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.^[1]

MIGUEZ, Paulo. Algumas notas sobre comércio intencional de bens e serviços culturais. In: BARBALHO, A.; CALABRE, L.; MIGUEZ, P.; ROCHA, R. (Orgs.). *Cultura e Desenvolvimento: perspectivas políticas e econômicas*. Salvador: Edufba, 2011, p. 57-70.

MOREIRA, F.; BEZERRA, L.; ROCHA, R. A Secretaria do Audiovisual: políticas de cultura, políticas de comunicação. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). *Políticas Culturais no Governo Lula*. Salvador: Edufba, 2010, p.133-158.

RECAM. *Plan Estratégico Patrimonial do PMA*. Buenos Aires, noviembre de 2013. Disponível em: < <http://www.recam.org/pma/files/other/164/Plan%20Estrategico%20Patrimonial.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

ROCHA, Glauber. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SOUZA, Carlos Roberto de. *A Cinemateca Brasileira e a preservação de filmes no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNESCO. *Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris, 2005. Disponível em: < http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCla6bB/content/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913>. Acesso em: jul. 2015.

_____. *Recommendation for the Safeguarding and Preservation of Moving Images*. Conferência Geral da UNESCO, Belgrado, 1980. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13139&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: jul. 2008.

VIEIRA, Mariella Pitombo. *Reinventando sentidos para a cultura: uma leitura do papel normativo da Unesco através da análise da convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Salvador, 2009. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

América Latina por trás das fotos: A vivência com povos e comunidades latino-americanas como instrumento de formação social e profissional⁴⁶³

América Latina detrás de las fotos: La vivencia con pueblos y comunidades latinoamericanas como instrumento de formación social y profesional

Latin America behind the photos: Living with Latin American peoples and communities as an instrument of social and professional formation

Danilo de Santana Cardoso⁴⁶⁴

Resumo

Este artigo traz reflexões sobre um conjunto de vivências acadêmicas que percorreram povos e comunidades no Brasil e outros países latino-americanos. A partir de uma experiência pessoal, registros fotográficos e diálogos com os nativos, tenta-se romper com a polarização existente entre saber científico e o popular, através de uma interpretação friccional destes. O compromisso social e profissional entram em discussão ao se analisar o papel do pesquisador durante esse processo formativo, destaca-se, também, a aproximação dos povos e comunidades nativas com a possibilidade de disseminação de suas práticas, saberes e a chance de (re)interpretá-los, rompendo com as antigas barreiras que limitavam essas e outras discussões ao espaço acadêmico. Consequentemente a viagem, a presença e os diálogos garantiram a ampliação da visão da América Latina na América Latina.

Palavras-Chave: Vivência; Povos e comunidades latino-americanos; Formação social e profissional.

Resumen

Este artículo trae reflexiones sobre un conjunto de vivencias académicas que recorrieron pueblos y comunidades en Brasil y otros países latinoamericanos. A partir de una experiencia personal, registros fotográficos y diálogos con los nativos, se intenta romper con la polarización existente entre saber científico y lo popular, a través de una interpretación friccional de éstos. El compromiso social y profesional entran en discusión al analizar el papel del investigador durante ese proceso formativo, se destaca también la aproximación de los pueblos y comunidades nativas con la posibilidad de diseminación de sus prácticas, saberes y la oportunidad de (re) interpretarlos, rompiendo con las antiguas barreras que limitaban esas y otras discusiones al espacio académico. En consecuencia, el viaje, la presencia y los diálogos garantizaron la ampliación de la visión de América Latina en América Latina.

Palabras claves: Vivencia; Pueblos y comunidades latinoamericanos; Formación social y profesional.

Abstract

⁴⁶³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁶⁴ Mestrando do Programa Multidisciplinar de Cultura e Sociedade; Universidade Federal da Bahia - UFBA; Salvador, Bahia, Brasil; danielcardosoemail@gmail.com.

This article reflects on a set of academic experiences that have touched peoples and communities in Brazil and other Latin American countries. From a personal experience, photographic records and dialogues with the natives, one tries to break with the polarization between scientific and popular knowledge, through a frictional interpretation of these. The social and professional commitment are under discussion when analyzing the researcher's role during this formative process, it is also important to point out the approximation of native peoples and communities with the possibility of dissemination of their practices, knowledge and the chance of (re) to interpret them, breaking with the old barriers that limited these and other discussions to the academic space. Consequently, the travel, presence and dialogues ensured the expansion of Latin America's vision in Latin America.

Keywords: Experience; Latin American Peoples and Communities; Social and professional formation.

1. Sinônimo de uma introdução: um começo

Esse artigo surgiu da necessidade de um respiro profundo diante da minha intensa vida acadêmica onde resolvi acionar o elemento “retornaça” para reflexionar sobre um conjunto de vivências com povos e comunidades tradicionais no Brasil e para além dele. Essas experiências afetaram a minha formação social e profissional, mas como afirmou Julian Barbuor, físico britânico, em sua obra *The end of time: the next revolution in our understanding of the universe*, se tentarmos agarrar o tempo com as nossas próprias mãos, ele estará sempre deslizando entre os nossos dedos (BARBUOR, 1999), para evitar esse acontecimento mantive a produção contínua de um diário de campo onde abusei de descrições densas para poder retornar em um momento oportuno ao passado e a essas realidades reminiscetes.

Ao acionar esses elementos em conjunto passo a acessar questões implícitas que estão relacionadas ao comportamento e a vida social daqueles indivíduos tendo como suporte um conceito de cultura específico, que costumo utilizar para poder organizar o meu entendimento. Ele parte de uma leitura semiótica, no qual considera que o homem está amarrado em um emaranhado de teias de significados que ele mesmo teceu (GEERTZ, 2008). Dessa forma esse conceito, que manuseio, permite a construção de uma interpretação e transformação da cultura em texto distanciando-se da busca excessiva por leis gerais, mas tentando encontrar os significados e códigos por trás daqueles momentos dialógicos, compartilhamentos, trocas de saberes e mostragem da cultura local.

Nesta análise fazendo uso da minha imaginação antropológica, vejo que os processos a serem apresentadas podem ser vistos como unidade que ao mesmo tempo são dissociáveis devido os múltiplos aspectos que os transformaram em um texto poeticamente comunicado aqui e agora através da minha sonoridade semântica, buscando ritmos, visualizando fotos e situações

que produziram sentido para mim e para eles. Continuando a inscrever-me em meio aqueles outros sujeitos, sigo inscrevendo-os, e eles a mim.

2. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST e a resistência camponesa: o princípio

Neste fragmento apresento uma breve leitura sobre MST *in loco* tendo como norte a minha vivência em um acampamento do MST localizado nas proximidades do município de São Sebastião do Passé, na Bahia. A luta pela terra aparece enquanto questão primaz estando presente nas narrativas desde a ação de entrada na fazenda a resistência contra ações de desocupação. Esse processo é uma lição admirável. O diálogo intenso com os camponeses ajudam a entender mais sobre as formas de atuação, organização, sobrevivência de um dos maiores movimentos sociais brasileiro.

Durante essa leitura será impossível dissociar a questão da ocupação da terra com a intensificação da concentração fundiária em nosso país. Mas como tudo isso começou? Como esse movimento surgiu? Em resumo, com fim do cativeiro humano em nosso país os poucos que sobreviveram ao genocídio e o massacre da escravização passam a travar a luta pela terra. Alguns povos indígenas partem para o centro-oeste e outros tal como os escravos libertos migram para localidades mais adjacentes ao litoral, mas encontram grandes faixas de terras cercadas. Esse processo de migração extensiva e peregrinação acaba dando origem a várias formas de resistência como o Contestado, a Revolta de Canudos e outros movimentos messiânicos. Lutar contra o cerco era enfrentar a ira dos coronéis os “senhores absolutos” que se valiam da força policial para reprimir esse contingente de desamparados. Houve a eclosão de peijas em quase todo território nacional causando a união de alguns grupos camponeses para enfrentamento da política imposta, agora, pelo regime militar que impulsionava a “colonização” de terras longínquas do território nacional, mas com o tempo viu-se que esse modelo era catastrófico para centenas de famílias pois os lugares ofertados não tinham condições mínimas para sobrevivência destes.

Nesse período, houve a intensificação da migração de camponeses para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Um grande número continuou desempregado ou foram subempregados. A economia brasileira começou a dar sinais de recessão, sobretudo, no início em 1980. Alguns tentam resistir passando a ocupar áreas irregulares nos centros urbanos e outros passam a se mobilizar para retornar à terra natal. Em 1984, a Comissão Pastoral da Terras, movimentos sociais camponeses e sindicatos de trabalhadores rurais gestaram um

processo de convergência de forças política dando origem ao 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, que fundou o MST.

O MST surge em meio a uma nova conjuntura agrária do país marcada pelo sobrepoder dos latifundiários, que inseridos na ambiente político fomenta ações de controle e proteção de suas próprias propriedades. O problema da terra e da reforma agrária mantém-se firme pelo vigor de um projeto político estrutural de convergência com a política neoliberal. Assim, os sem terra continuam a tentar romper com essas estruturas de poder lutando pelo direito a terra. Neste contexto, surgem as primeiras ocupações que dão origem aos acampamentos que são o nosso objeto, eles são veículos de materialização de uma luta do passado, continuada no presente e encaminhada para o futuro.

2.1. A Chegada: vivência em um acampamento do MST

No segundo semestre de 2015, cheguei em um acampamento do MST com receios do que poderia encontrar mas muito entusiasmado. Um local pequeno, sitiado por eucaliptos, com cerca de 28 núcleos familiares e relativamente distante do centro urbano da cidade de São Sebastião do Passé, na Bahia. Eu era o adventício no local, profissional em formação é verdade, mas logo na minha chegada percebi que os moradores já estavam acostumados com a visita de outros estranhos dado entusiasmo confessional “olha, mais um da faculdade”, euforia de alguns “bem-vindo novo amigo!” e olhares clínico de outros.

Fui acomodado em uma casa de pau a pique (as acomodações foram previamente decididas pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias - NEPPA⁴⁶⁵) que pertencia a uma senhora de meia idade que já estava presente na comitiva de boas-vindas. Enquanto caminhava pelo acampamento, envergonhado, mas risonho disposto a ter os primeiros julgamentos positivos, percebi que as pessoas pareciam me olhar com curiosidade, me medindo, esquadrinhando-me em busca detalhes. Todos do acampamento dispunha de um gama de informações ao meu respeito, sabiam da minha intenção na localidade e pareciam exultantes com minha chegada.

⁴⁶⁵ O NEPPA é uma organização política de assessoria popular a movimentos sociais que vem atuando desde de 2006 na Bahia. Anualmente realiza o Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em áreas de reforma agrária e em comunidades rurais, envolvendo estudantes universitários, profissionais e trabalhadoras e trabalhadores rurais e da cidade, é neste contexto que estou inserido.

Passado alguns dias as pessoas continuavam com seus afazeres carregando madeiras, conversando nas portas das casas, reunindo-se na frente da associação e estendendo suas roupas nos arames farpados enquanto eu seguia minhas andanças silenciosas pelo acampamento. Durante uma dessas andanças um morador me convidou para participar de um café na casa de uma das primeiras moradoras do local, e de pronto aceitei. No decorrer de uma conversa acabei descobrindo que o acampamento surgiu em 18 de janeiro de 2003 e o processo de ocupação foi feito de modo remansado. Os trabalhadores da fazenda de eucalipto começaram a participar de reuniões do MST e resolveram fazer a ocupação de faixa de terra não utilizado pelo “patrão”. O fazendeiro com medo de perder a força de trabalho acabou fazendo poucos enfrentamentos para retomada das terras.



Fotografia 1 - Local de confluências

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na oportunidade a comida servida também despertou a minha atenção: charque, feijão e farinha de mandioca. Uma das moradoras acabou me informando que “geralmente são feitas duas refeições diárias, por isso o café é mais reforçado para evitar fome durante o dia de trabalho, você vai se acostumar!”. Em meio a comilança algumas pessoas começam lembrar como chegaram ao acampamento. Histórias de violências, abusos e exploração são compartilhadas. De alguma forma parecia que a minha escuta acabou quebrando uma das primeiras fronteiras metafísicas, e embora não fosse um deles parecia ser mais íntimo por ter ouvido um pouco sobre vida privada deles. Todo aspecto relacional acabou mudando de um dia

para o outro, na maioria dos casos, passei a ser tratado de forma mais afetuosa - de modo bem-educado, confortável e menos amistoso.

Com o tempo ganhei algumas atribuições na casa a qual estava alocado. Desse modo lembrei que eu não era um hóspede, mas um pesquisador engajado sedento por maiores conhecimentos. Acabei sendo encarregado pela alimentação diária das galinhas e passei acompanhar a senhora que me acolhia em reuniões pontuais com os líderes do acampamento. Oportunidade única para saber mais detalhes sobre o rito de ocupação que tem momentos importantes como a própria chegada ao local, a formação de brigadas emergências pontuais, a criação posteriori de núcleos de bases responsáveis pela formação política, produção, discussão sobre gênero, educação, saúde, juventude, cultura, comunicação e a frente de massa encarregada pela alimentação do grupo. Com a consolidação desses núcleos é eleita uma representação fixa que atuará por dois anos intermediando demandas de seu grupo com os outros. Finalizando esse processo são escolhidos em assembleia geral dois coordenadores de área (sempre um representante do sexo masculino e feminino) que passam a ser responsáveis pela condução das demandas da associação, estreitamento das relações com o estado e o acompanhamento do processo de regularização de propriedade da terra. Como resultado disso, os laços sociais acabam sendo fortalecidos entre os partícipes que agora imersos em uma divisão social do trabalho assumem atribuições de forma ativa e compartilham o desejo da propriedade da terra ocupada.

Dias após minha chegada foi organizada uma festa junina comunitária. Ela acontece em dois espaços distintos e diametralmente opostos conhecidos na localidade como “rua dos loucos” e “rua dos crentes”. Na primeira rua moravam, segundo minha interlocutora, “mulheres desquitadas”⁴⁶⁶, “lésbicas” e “homens embriagados” que haviam se aproximado durante o processo de consolidação estrutural do acampamento. Na outra rua moravam famílias que “chegaram prontas ou que se juntaram durante o processo” e em sua maioria professavam a fé cristã. Essas ruas eram dissemelhantes até mesmo em sua organização estrutural: na “rua dos loucos” as casas foram construídas muito próximas uma das outras “para facilitar a interação” social entre os residentes, já na “rua dos crentes” as casas tinham distâncias consideráveis pois “não precisavam de amparo um dos outros”. As festas também me pareceram diferenciadas. Na

⁴⁶⁶ Mulheres que separaram-se do marido, no entanto, sem intervenção judicial.

primeira respectivamente, notei que ela tinha um caráter mais de encontro de amigos onde quatro homens e uma mulher estavam sentados envolta de uma mesa repleta de bebidas alcoólicas e uma pequena bacia de amendoim passada de mão e mão. Eles gargalhavam excessivamente e compartilhavam histórias da vida privada sobre flertes, traições e coisas afins. A minha chegada em nada parecia ter alterado o ambiente pois continuavam conversando, gargalhando, enquanto o estranho seguia despercebido. A minha presença era uma não-presença. Resolvi então seguir para outra festa. Logo quando cheguei nas proximidades as pessoas se movimentaram de todos os lados para me cumprimentar, crianças me tocavam. De alguma forma me senti mais agregado, mais humano. Foi-me oferecido um prato com algumas iguarias. Os moradores estavam reunidos em espécie de roda de conversa onde homens e mulheres pareciam estar bastantes atentos as histórias proferidas pelos “mais velhos”⁴⁶⁷. Eles narravam histórias sobre a chegada na localidade, forma como se conheceram e entraram no movimento dos trabalhadores sem terra quando fomos interrompidos pelo estopim do evento: o acendimento da fogueira comunitária. Empolgados com a efervescência do momento alguns continuam sentados “proseando”⁴⁶⁸ e outros se levantam para dançar forró.

O momento é interrompido por conjunto de gritos advindos da “rua dos loucos”. Por uma recomendação da senhora que me alojava “filho, fique aqui não vá!” resolvi permanecer no local, mas fico sabendo por terceiros que havia ocorrido uma briga pela tutela de uma criança durante a festa entre pais recém “desquitados”. Alguns “mais-velhos” notando minha preocupação sentaram-se mais adjuntos e começam a dar continuidade ao processo de rememoração, agora, da construção do acampamento: “quando eu cheguei aqui só tinha umas 15 pessoas, eu já morava aqui! Sou filha daqui, aqui nasci e estou aqui até hoje. Não tem lugar melhor que aqui, um lugar sossegado que não tem violência. É mesmo que está no céu sem problemas.”, isso tudo acabou soando como uma tentativa de desmemoramento do fato recém ocorrido. Aproveitando o ensejo um dos “mais velhos” passa a realizar a defesa do movimento:

Uma coisa que tem que ser esclarecida. Antes da fazenda ser ocupada o movimento busca saber a situação dela junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Nós do movimento não saímos por aí ocupando aleatoriamente, a gente ocupa fazendas que tem problema de produção, um latifúndio. Aí a gente sabe que aquela fazenda pode ser disponibilizada para

⁴⁶⁷ Forma como eles se referem a pessoas idosas e com sabedoria resultante de sua experiência de vida.

⁴⁶⁸ Forma como eles se referem ao ato de conversar sem compromisso.

reforma agrária.(Interlocutora em Acampamento MST, São Sebastião do Passé.)

O MST realiza ações diretas de manifestação e ocupação como uma tentativa de correção a distorção da estrutura fundiária apontada no Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2003)⁴⁶⁹, na qual menos de 50 mil proprietários rurais possuem áreas superiores a mil hectares, controlam 50% das terras cadastradas e cerca de 1% dos proprietários rurais detêm em torno de 46% de todas as terras . O Estado observando essa questão acabou criando uma autarquia federal, em 1970, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária cabendo a ela, também, a produção de parâmetros, índices e indicadores para determinar se a propriedade é produtiva ou não. O movimento utiliza-se dos resultados vinculados a improdutividade de algumas faixas de terra para ocupá-las, como relata um dos interlocutores:

O processo preparatório é verificar a situação da fazenda. Vê se ela tem pendência. Mesmo que a gente veja que está irregular frente ao INCRA, o que já nos permite fazer o trabalho de reforma agrária, sabemos ainda que estamos sujeitos de tomar uma ordem de despejo em função da reação do latifundiário. Inicialmente verifica-se o local, estrutura, organizamos a ocupação, ou seja, juntamos companheiros de dentro que fazem parte daquela ocupação e os novos que vão chegar. Reunimos essa gente toda, corremos atrás de alimentação para esse povo durante os primeiros dias e quantos dias for necessário ficar, buscamos estrutura de transporte, estrutura de lona para montar os barracos. A ocupação envolve setores que organizam os princípios do acampamento. No momento que se entra na fazenda já tem que ter isso tudo pensado e para ser colocado em prática o mais rápido possível. Organizamos as pessoas desde o primeiro dia com divisão de tarefas, áreas para saber onde serão montados os barracos. (Interlocutor em Acampamento do MST, São Sebastião do Passé)

Ao contrário do que muitos pensam, o processo de ocupação para reforma agrária é realizado dentro das leis vigentes, respeitando a propriedade privada e os direitos constitutivos. O órgão federal analisa se as terras que foram ocupadas são ou não produtivas. Caso forem consideradas improdutivas os sem terra podem ser assentados na localidade recebendo a posse das terras, caso a propriedade seja considerada produtiva é expedida ordem judicial para reintegração de posse que, na maioria das vezes, ocorre sem maiores problemas. É necessário

⁴⁶⁹ O inteiro teor do Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos pode ser consultado em: <https://www.social.org.br/relatorio2003/relatorio004.htm>

também destacar o processo de passagem do status de acampamento para assentamento. O acampamento é formado quando um grupo de pessoas sem terra se reúne e ocupa uma dada terra, armam suas barracas de lona e resistem na localidade em condições subumanas. Caso não recebam uma ordem de reintegração começam a estabelecer negociações com o governo para que o local seja destinado à reforma agrária. Assim, o acampamento torna-se um pré-assentamento, que é quando a comunidade está em aguardo da finalização de alguns processos burocráticos como o cálculo da área e a divisão dos lotes entre as famílias, condição primaz para torna-se assentamento. Um vez assentados os moradores passam a ter o direito para usufruto da terra e podem requerer alguns subsídios governamentais para consolidação de suas casas com alvenaria e para produção agrícola tendo enquanto obrigação continuar produzindo para gerar sua subsistência e renda.

2.2. O Manejo coletivo: os casos da horta e do galinheiro comunitário

A construção da horta comunitária partiu de um grupo de moradores que resolveram plantar seus alimentos na localidade para evitar o dispendioso deslocamento até o centro urbano. Uma das camponesas destaca que “ antigamente tudo era mata densa”, mas com o tempo “ demos outra forma” e o espaço tornou-se vital para comunidade. Há entre eles um processo de trocas de alimentos para supressão de necessidades ou pela realização de algum tipo de ajuda que é “ paga” por um valor não comercial. Além de fomentar autonomia à vida dos camponeses mais recentemente os alimentos produzidos acabaram gerando renda com a comercialização em feiras agroecológicas promovidas por algumas universidades baianas.

O delineamento do projeto da horta contou com reuniões periódicas onde foram discutidas as necessidades de cada núcleo familiar criando alguns ordenamentos para os beneficiários. Eles se dividiram em grupos de 6 pessoas que a cada semana ficam responsáveis pela manutenção do espaço, colheita e venda nas feiras. Caso não realizem sua função semanal devem depositar no fundo comunitário o valor de R\$ 30,00 reais, que é utilizado na compra de adubo e de outros materiais para a produção. O valor obtido pela venda é dividido coletivamente. Projetos como esses impulsionam o processo de desenvolvimento da agricultura familiar brasileira e dialogam com a necessidade de promoção do desenvolvimento sustentável gerando renda e desenrolamento local. Temos que reconhecer o potencial desse trabalho e apoiá-lo. No Brasil projetos como esses acabam impulsionando o Produto Interno Bruto (PIB), que tem 10% do total relacionado a agricultura familiar (MDA, 2014).

Segui para uma área no centro do acampamento um local repleto de brenha onde seria construído o galinheiro comunitário. Os galos e as galinhas geralmente são mantidos pelos moradores em pequenos cercados em suas casas, a construção desse espaço serviria para que a comunidade pudesse produzir mais ovos para consumo interno e venda externa. Eles haviam decidido que cada família deveria fazer uma contribuição simbólica para compra materiais para estruturação do cercado, ajudar na montagem e doar “duas galinha e um galo ou três galinhas”. Assim, o criadouro comunitário foi aos poucos sendo erguido. As galinhas do espaço passaram a ser alimentados diariamente com mistura de milho, cascas de vegetais, farelos de soja e trigo para que continuassem pondo ovos diariamente, segundo um senhorio, “essa mistura ajuda no ciclo hormonal delas e por consequência gera a produção diária de muitos ovos”. Em suma, o trabalho em grupo ou coletivamente não é uma tarefa fácil, afinal ele não faz parte da cultura de uma grande maioria, tampouco da nossa realidade política-social; vivemos em uma sociedade individualista, somos forçados a competir muitas vezes por espaços, ganhos e afins. Acabo encontrando nesse acampamento um exemplo da própria contradição da sociedade, onde habitantes de uma mesma comunidade trabalham em equipe para enfrentar desafios e mudanças das condições de vida consolidando projetos que visam o desenvolvimento individual e grupal.

2.3. A Partida: aprendizagem baseada em problemáticas

Combinando a presença, intensificação dos diálogos e intimidade, passei a buscar mais informações sobre o processo de ocupação daquela terra e a tentar responder algumas questões como: quantas famílias estavam aqui durante o processo de ocupação? por que restaram apenas cerca de 28 famílias? por que aquele local ainda é considerado um acampamento e não um pré-assentamento? Essa operação parecia inicialmente muito delicada pois traria cicatrizes de um passado não tão distante. A sapiência parecia me conduzir novamente, um senhorio me informa que seria realizado uma ciranda infantojuvenil no acampamento, que é uma atividade formativa através de brincadeira, jogos para crianças e adolescentes sem terra. Com a finalização da ciranda as crianças e adolescentes são levados para suas casas e grande maioria dos pais seguem para a sede da associação onde aconteceria uma reunião para debater questões internas e dá alguns encaminhamentos.

A reunião tem início com a realização de uma mística. A Bandeira do movimento é estendida sobre o chão e em meio ao silêncio começa-se a entoar o hino do MST. Desde o seu surgimento o movimento vêm criando diversos símbolos para representar sua luta. A bandeira

e hino são, sobretudo, signos da unidade do movimento, segundo uma consorte, esses elementos dizem muito do movimento “ a bandeira vermelha simboliza o sangue que muitos companheiros e companheiras derramados anualmente na luta por um pedaço de terra e o hino é a síntese do orgulho de ser quem sou, quem somos”. Com a finalização deste ato e o grito de algumas palavras de ordem os coordenadores locais passam a conduzir a reunião. Inicialmente eles fazem um breve relato histórico sobre a ocupação:

Quando chegamos nesse lugar ele estava ocupado por inúmeras barracas. 300 famílias ocupavam, brigas e atritos eram constantes. A lei era feita por meio do consenso, não existia tempo para invocar uma forma democrática como hoje. O INCRA veio e cadastrou as famílias, muitos deles foram feitos em 2006 e um dos critério era ver se as nossas mãos tinham calos ou não. Esse era o critério para delimitar quem era ou não sem terra. Com o cadastramento restaram apenas 100 famílias. O movimento veio e levou muitos destes para outras ocupações. Começamos o trabalho de base e o êxodo continuou ocorrendo, e o movimento definiu que apenas 28 famílias ficariam (Interlocutor em Acampamento MST, São Sebastião do Passé).

Com essa fala consigo ter acesso a outros processo ocultos. A disputa interna no início da ocupação e posteriormente pelo reconhecimento enquanto sem terra, realizado pela autarquia federal utilizando, segundo o relato, critérios físicos como “ter ou não calos nas mãos”. Depois observa-se um estímulo externo do próprio movimento para saída de algumas famílias que são conduzidas para outras ocupações. O trabalho de base é um dos elementos definidores para permanência no local conjugado com critérios subjetivos e objetivos como a adequação na área e o tamanho do local para definir o quantitativo final de famílias que continuarão a ocupar o espaço. Esses momentos são de extrema relevância para entendimento das minúcias e questões complexas envoltas do processo de ocupação e permanência, eles não está escritos apenas descritos.

A palavra é concedida para os partícipes da reunião e acabo ouvindo séries de narrativas convergentes. Em meio a um silêncio que grita, resolvi consultá-los para saber as razões que impedem a localidade de ser considerada um assentamento. Algumas respostas me chamaram atenção “não existe um consenso para regularização fundiária”, “a divisão proposta é deficitária”, “nem tudo se tem resposta ou precisa ser dito”. Mediante ao exposto vejo que além dos conflitos de ordem burocráticas algumas disputas pelo poder interno tornam a situação ainda mais dispendiosa. Anteriormente eram 28 núcleos familiares, hoje novas famílias foram formadas e as tarefas de terras que se tem não é passível de reforma agrária por não contemplar

integralmente o quantitativo de habitantes. Sendo necessário a ampliação do espaço. Em meio a essa roldão a comunidade começa a resgatar o ocorrido na festa junina e através de votação aberta decidem que o causador da briga permanecerá na comunidade. Ao final da reunião, sou interpelado por uma morada com a seguinte questão: “ Me responda por que essa terra tem dono? Por que uma fazenda desse tamanho era só de um dono e hoje comporta mais de 28 famílias?” As respostas ficaram ocultas naquele momento, mas hoje percebo mais do que nunca a importância desse movimento que por meio de ação direta ocupa terras improdutivas gerando a sobrevivência de inúmeras pessoas que são mobilizadas através de atos democráticos e que pressionam as autoridades para que a lei seja aplicada a seu favor, já que no nosso país as leis só são aplicadas para os donos do poder.

3. Vivência cultural em quilombola e em uma comunidade pesqueira

Visitei, em 11 de outubro de 2016, duas comunidades uma quilombola e outra de pescadores na localidade de São Francisco do Paraguaçu, no município de Santo Amaro da Purificação, na Bahia. A área onde essas comunidades estão fincadas está em meandros do rio paraguaçu. Existem dois modos de acessá-las, o primeiro deles por estradas secundárias da BR-324 e o segundo seguindo o flúmen do rio. Inicialmente naquelas proximidades desenvolveu-se, em 1660, um vilarejo que deu origem a cidade de Santo Amaro mas com a expansão interiorana outros espaços foram invadido para construção de engenhos o que forçou o deslocamento coercivo de um grande contingente de pessoas escravizadas para localidade. Esse momento aparece enquanto oportunidade de fuga para os cativos que em meio as matas ainda inexploradas formaram seus primeiros espaços de resistências dando origem ao que conhecemos hoje como Quilombo de São Francisco de Acupe e a Comunidade de pescadores de Porto de Acupe.

3.1. Quilombo de São Francisco de Paraguaçu

A partir da massiva debandada, os escravos fugidos se estabeleceram e passaram a construir os primeiros quilombos na localidade como, por exemplo, o Quilombo do São Francisco de Paraguaçu também conhecido como Boqueirão, local de partida da vivência.



Fotografia 2 - Rua do Boqueirão

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao chegar neste local, fui recepcionados pela então representante quilombola Zeferina Luz⁴⁷⁰, 18 anos, que logo indagou-me sobre as motivações da minha visita⁴⁷¹. Me identifiquei e informei que iria realizar um trabalho de observação de campo em algumas comunidades do paraguaçu. A então representante se propôs a me fornecer sua companhia, de bom grado aceitei. Adentrei uma rua paralelepípedica com a interlocutora, caminhamos cerca de 200 metros até que comecei a avistar as primeiras habitações. Trata-se de uma área com significativa cobertura vegetal e grande quantidade de árvores frutíferas.

Defronte de algumas habitações papéis com os dizeres “Não sou quilombola”, “Sou quilombola” chamam a minha atenção. Segundo Zeferina aquela comunidade foi edificada por remanescentes das fazendas de engenho. Com o passar do tempo alguns habitantes de outras regiões passaram a fixar moradias no território, o que não era encarado como um

⁴⁷⁰ Por opção do pesquisador os verdadeiros nomes dos interlocutores foram preservados e substituídos por nomes de heróis e heroínas negros (as) que marcaram a história do nosso país.

⁴⁷¹ Visita agendada para produção de relatório antropológico para disciplina de Etnografia do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

problema inicialmente pois em sua maioria apenas migravam a veraneio, mas a partir do momento no qual a comunidade começou a se mobilizar por sua legitimação frente aos poderes públicos enquanto quilombola houveram os primeiros embates entre eles:

O lugar aqui nós sempre fomos donos e convivíamos bem com outros moradores que vem veraneiar. A comunidade começou a sofrer perseguição e brigas quando nós quilombolas começamos a lutar para ser chamados de quilombolas. Os fazendeiros das áreas próximas começaram a dizer que nós não éramos quilombolas, os moradores a veraneio também. Nesta época, a Rede Globo, também fez matérias contra nós discriminando nossa gente e dizendo que a gente destruía e não era quilombola. Até na escola a professora proibia que a gente chamasse nossa gente de quilombola (Interlocutora em Quilombo de São Francisco do Paraguaçu, Santo Amaro).

Em 2007, a comunidade do boqueirão começou a empreender um de seus enfrentamentos mais corpulentos. Os fazendeiros da localidade agora unidos aos proprietários das casas de veraneio, que viam na titulação do território enquanto quilombola uma ameaça direta a suas propriedades, iniciaram um conjunto de combates ideológicos, armado na localidade. Como se não bastasse, a emissora de televisão brasileira Rede Globo, em 14 de maio de 2007, vinculou em seu telejornal de maior audiência noturna, o Jornal Nacional, uma reportagem contra a comunidade sob o título “Suspeitas de fraude em área que vai ser reconhecida como quilombo”⁴⁷² com informações inverídicas e tendenciosas sobre os moradores e a comunidade. A Fundação Cultural Palmares responsável pela elaboração da certidão de autorreconhecimento das comunidades quilombolas brasileiras mediante ao exposto instaurou sindicância para apurar as denúncias e considerou legítima a preposição dos comunitários dando continuidade ao procedimento administrativo para regularização da área remetendo-o ao INCRA para elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID. Um novo mandado de reintegração de posse é deferido em favor dos fazendeiros, neste novo momento máquinas adentram a comunidade e destroem o principal local usado para reuniões, decisões, conversas dos comunitários a sede da Associação dos Remanescentes do Quilombo de São Francisco do Paraguaçu Boqueirão.

Fui conduzido ao local mais emblemático das repressões e violências as quais vem sendo submetida essa comunidade por legitimação da força Estatal, trata-se da sede que foi

⁴⁷² Matéria pode ser conferida na integra em: https://www.youtube.com/watch?v=_vEcbpMQeAU

novamente reconstruída pelos moradores que até a finalização dessa descrição ainda aguardavam o findar do processo de reconhecimento. Retornando para o carro que me conduziria a outra localidade pude observar conjunto de frases em outras residências: “nós somos quilombola com muito orgulho”, “sei o que é por isso somos quilombolas” uma demonstração explícita ao auto reconhecimento e a permanência de uma luta incansável pela causa quilombola.

3.2. Comunidade de Porto de Açupe

Logo ao desembarcar na comunidade tradicional de Porto de Açupe, avistei uma pequena vila que se entendia por um viel defronte a um manguezal. Homens concentram-se a beira do rio e na proximidade de um casebre. Eles tinham acabado de chegar de mais um período de pesca. Um deles, o senhor Francisco José de Nascimento, que aparentava os seus 54 anos, logo me antecipou: “aqui funciona a sede da comunidade, nos reunimos e guardamos os materiais de pesca aqui, dividimos funções.” Era interessante notar que enquanto relatava questões estruturais ligadas a sede ele dava continuidade a tecelagem de uma rede de pesca artesanal com ajuda de uma agulha rústica e linha de nylon.

Me despedi e segui para proximidade do rio onde embarcações coloridas estavam atracadas, pessoas jogavam jogos de azar e era possível avistar ao fundo um largo com inúmeras pessoas sentadas. Caminhei pelas margens do rio e acabei me deparando com uma grande representação de Iemanjá, um orixá africano do povo *Edga* (ABIMBOLA, W; MILLER, I. 2003) exposto de maneira imponente e na sua proximidade uma parede com um escrito me chamou atenção:

O Lanço La vem ele
Na cadência da remação
Formando um som
Submisso aos movimentos
Das mares
Trabalha na vazante
Descansa na enchente
Senhor doutor conhecedor
E respeitador do ventos
Cacad de mar
Homem valente
Cante Sta Cstador (s.a; s.d.)

O texto me remeteu diretamente ao primeiro contato imagético com a comunidade,

onde homens chegavam de mais um dia de pesca. Na localidade preserva-se aspectos da pesca tradicional com uso da mão de obra familiar, uso de jangadas e canoas. Essa comunidade em específico era afamada pela venda de moluscos e peixes, mas que acabou sendo comprometida pelo cultivo de camarões feito por uma “empresa da terra”⁴⁷³. O acúmulo de toxinas liberadas por esses crustáceos quando criado em espaços limitados acabou destruindo parte do manguezal e comprometendo a renda dos moradores até os dias de hoje.

Segui pelas ruas do Porto de Acupe, depois de minutos de caminhada cheguei a umas das ruas mais conhecidas a “rua do vai quem quer”, segundo uma das residentes, ela foi formada mediante o deslocamento de um grupo de negros e negras cativos que trabalhavam em um engenho no período colonial. A região possuía uma forte produção cacaueteira mas foi devastada pela “vassoura de bruxa”⁴⁷⁴, aproveitando esse momento de caos para seus senhores os negros cativos empreenderam inúmeras revoltas. Os seus donatários com medo de maiores conflitos passaram a fazer algumas concessões dentre elas a permissão para consolidação de moradias nas proximidades do engenho, mas para manter o controle da localidade os senhores também fixaram residência na vizinhança a rua então ocupada ficou afamada como “rua do vai quem quer”. É nessa rua que também podemos encontrar nas portas das casas cestos repletos de peixes estendidos ao sol. O peixe na ocasião é o xangó comercializado em sacos plásticos de 500 ml preenchido, como afirma a vendedora, através de “dez mãozadas” ao preço de R\$ 5,00 reais (cada saco), grande parte daquela produção artesanal é comercializada para as cidades vizinhas,

Resolvo fazer aquisição de algumas socas da especiaria e a então vendedora aproveita a oportunidade para fazer um convite: “você tem que vir aqui para participar da festa das caretas de Acupe”. Essa festa ocorre anualmente no mês de julho e lota as ruas da comunidade, segundo o escritor Deraldo Argôlo, esse evento teve início quando um proprietário de um engenho trouxe máscaras para sua festa privativa e os indivíduos escravizados tiveram a ideia de fabricar suas próprias máscaras para se inserirem na festa do

⁴⁷³ Forma como eles se referem a empresas locais.

⁴⁷⁴ O termo vassoura-de-bruxa é aplicado a um tipo de doença de plantas em que ocorre um desenvolvimento anormal do tecido meristemático sendo um problema fitopatológico no estado da Bahia.

ano seguinte e assim deu-se início a tradição (ARGOLO, 2016). As brincadeiras das caretas do Acupe são contribuição direta da cultura negra que ao inserir e se perpetuar em meio ao ambiente hostil do período colonial materializaram elementos de suas identidades nas máscaras. Com essa valorosa parada para compra de xangó e com esse precioso convite, me despedi da comunidade tradicional de Porto de Acupe. Embora esses relatos sejam de duas comunidades específicas e distintas a primeira vista, ambas estão unidas pelo desejo de reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos ambientais, culturais, econômicos e sociais. O respeito e a valorização das identidades quilombolas e pesqueira é obrigação-mor nossa e do Estado brasileiro. Assim, garantimos a sua sobrevivência, permanência e continuidade no espaço onde suas raízes ancestrais estão fincadas.

4. A passagem por comunidades indígenas bolivianas e peruanas

Imagine que, de repente, você é selecionado para participar de uma expedição com vocação de universidade itinerante da sabedoria ancestral⁴⁷⁵ que, entre 19 de junho a 21 de agosto do ano de 2015, percorreria santuários, reservas naturais, conheceria povos nativos e comunidades tradicionais da Bolívia e do Peru. Imagine, também, já estar no avião voando em direção a esses países, cujos nomes apareciam pontualmente nas manchetes de jornais e na televisão devido encontros entre os nossos governantes ou por conta de sanções de acordos de cooperação econômica. Era essa minha situação em 18 de junho de 2015. Logo me veio a lembrança de Bronislaw Malinowski⁴⁷⁶, que diferente dessa situação adentrou em um novo continente sob condições melhores mesmo sem saber a língua nativa, mas com a real certeza de que encontraria um outro povo com uma cultura totalmente distinta da sua e um “informante” ao menos bilíngue para auxiliá-lo.

O cenário inicial da Bolívia visto através da janela do automóvel parecia um pouco comum, principalmente quando se é brasileiro. De certo ângulo, observei um grande assentamento, com moradias precárias de tijolos sem reboco, ocupando todo um enorme vale de alta altitude e com trânsito totalmente caótico, o que fazia lembrar alguns bairros suburbanos das nossas metrópoles com intensa vida social. Mulheres passavam sobre o meu olhar carregando grandes cestos nas cabeças e com filhos recém-nascidos levados nas costas envoltos em panos coloridos, crianças brincavam nas ruas sobre amontoados de entulhos e grupos homens ocupavam as esquinas ao que parece proseando. Durante o trajeto observei

⁴⁷⁵ Participei da Expedição Ruta Inka organizada pela *Embajada Cultural de Pueblos Milenarios*, em 2015. .

⁴⁷⁶ MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

alguns comportamentos intrigantes, as ruas não possuíam sinalização por isso era comum observar pessoas disputando lugar nas avenidas com os carros, flagrei um pequeno número de homens e mulheres fazendo necessidades fisiológicas nas esquinas em meio à indiferença dos que passavam sem se incomodar ao menos com o meu olhar excessivo, por diversas vezes ouvi comentários dos passantes em uma língua desconhecida só sabia que eram direcionados a mim pelo uso constante da palavra “gringo”. Assim, os primeiros sinais morais e sociais começavam a se estruturar no meu diário.

4.1. Copacabana

Desembarquei na praça central de Copacabana, localizada a 3.841 metros acima do nível do mar e a 115 quilômetros da cidade de La Paz. O nome da cidade deriva da expressão *kota kahuana* do dialeto Aymara, que significa “vista do lago”. Nesta cidade está localizada a Igreja de Nossa Senhora de Copacabana, padroeira da Bolívia, cuja réplica foi levada, no século XIX, por comerciantes espanhóis até a cidade Rio de Janeiro, no Brasil, onde angariou fiéis e passou a denominar uma das praias mais afamadas do mundo. Essa cidade é considerada um dos portais para chegar ao lago Titicaca. No momento da chegada fui encaminhado para um sítio arqueológico no qual passaria a noite para acompanhar o início do novo ano inca de 5523. Às 4h da manhã fui despertado para fazer a subida da montanha sagrada com um grupo de licenciados que foram me explicando durante o caminho a importância daquele momento para comunidade interna e externa, pois sinalizaria se o novo ano seria boas colheitas ou não. Chegando ao topo, observei grupos com diferentes indumentárias dançando ao som de instrumentos de sopro e logo fui alertado por um dos licenciados: “*Aquí en lo alto todos son iguales, las diferencias se olvidan*”⁴⁷⁷. O sacerdote nos convida a receber energias positivas mediante a condução das palmas das mãos em direção ao sol, o grande momento se aproxima e temos que nos dirigir ao pico da montanha para acompanhar a entrada dos raios solares. Aos poucos os raios vão iluminando o lugar, pedra por pedra, até que penetram em uma pequena fenda no estopim das 8 horas. Se a extremidade da direita fosse iluminada primeiro, o ano seria de boas colheitas, caso o lado esquerdo fosse primaz, o ano seria de grandes dificuldades. Neste ano, os raios solares acabaram por iluminar o lado esquerdo, mas, segundo palavras do sacerdote, durante todo o ano serão feitas oferendas para que não se repetisse o alagamento que quase fez sumir a

⁴⁷⁷ Tradução: Aqui no topo somos todos iguais, as diferenças são esquecidas.

cidade em uma época passadas. Com o fim dessa experiência segui à risca o que diziam o sacerdote local: “*Copacabana es sólo un lugar de paso un portal para desbravar el Titicaca*”⁴⁷⁸, assim dei continuidade a viagem em direção a antigos domínios do império inca.



Fotografia 4 - Alto de Copacaba

Fonte: Elaborada pelo autor.

Durante a viagem pelo lago passei a conhecer um pouco mais da cosmologia e da mitologia dos incas, por meio de relatos orais do barqueiro, ele detalhou o processo de criação do mundo, o surgimento dos astros e o aparecimento das plantas, animais e seres humanos. Uma das histórias mitológicas mais intrigantes versava sobre o surgimento do sol e da lua:

Viracocha, el creador supremo, creó los seres humanos desde la tierra y los colocó en cuevas, ellos por medio del deseo salieron y fueron a poblar el mundo exterior. El creador resuelve entonces enviar a sus dos hijos Mama-Quilla y Manco Cápac para vivir en ese mundo, respectivamente en las islas de la Luna y del Sol, en el lago Titicaca, pero ambos hallaron el mundo caótico y desprovisto de luz. Con el tiempo se casaron de aquel lugar y en la búsqueda de lugar para el establecimiento de sus reinos, se erigieron de las islas y siguieron en dirección noroeste y pasaron a asumir una nueva persona Mama se convirtió en la luna y el

⁴⁷⁸Tradução: Copacabana es só um lugar de passagem para os antigos domínios do império inca.

sol el Sol.(Interlocutor em Copacabana, Bolívia)⁴⁷⁹

Os pontos onde eles emergiram passaram a integrar a rota mundial do turismo místico e esotérico, que se caracteriza por ter um público que busca o aprofundamento de sua espiritualidade e o autoconhecimento por meio de práticas, crenças e rituais. Nesse contexto, fui privilegiado, pois não estava apenas de passagem pela aquela localidade, ali iniciei a minha primeira vivência *in loco* em uma pequena ilha vizinha com uma família constituída pelo jovem barqueiro e sua mãe de idade avançada que não sabia falar espanhol, mas que por meio de gesticulações se fazia entender rapidamente. Esse momento foi de suma importância para mim, pois além de ser o primeiro contato direto com uma família de nativos houve profundas trocas de conhecimento e saberes registrados em meu diário e em minha memória.

4.2.Puno

Regressei as águas do lago para seguir para ilha Amantani, uma joia imersa no Titicaca, conhecida por ser uma das ilhas de maior altitude no mundo. Ainda no horizonte, com ondas se abrindo ao meu favor, era possível ver uma ilha com alguns casebres até o seu pico, ao me aproximar observei que moradores já me esperavam acenando com lenços de múltiplas colorações. Descendo da embarcação, crianças se aproximaram para me entregar colares de flores e acabei sendo conduzido a praça central, repleta de gente em volta de um tablado. Já ocupando o espaço a que me foi destinado, sou apresentado a população, que com gritos e palmas esboçam reações distintas pela minha chegada. Crianças e adolescentes fazem algumas exibições performáticas.

Prosseguir para um grande banquete oferecido pela municipalidade e líderes comunitários. Conduzido a um espaço vazio e de chão forrado com panos tradicionais observo a entrada de mulheres, que desarmaram os lenços das costas e acrescentar suas contribuições alimentícias ao chão para comezana. Elas vão aos poucos compondo um grande círculo, os homens que chegam a posteriori trazem cadeiras e sentam nas imediações

⁴⁷⁹ Viracocha, o criador supremo, criou os seres humanos a partir da terra e os colocou em cavernas, eles por meio do desejo saíram e foram povoar o mundo exterior. O criador resolve então enviar seus dois filhos Mama-Quilla e Manco Cápac para morar nesse mundo, respectivamente nas ilhas do Lua e do Sol, no lago Titicaca, mas ambos acharam o mundo caótico e desprovido de luz. Com o tempo eles casaram-se daquele local e na busca de lugar para o estabelecimento dos seus reinos, ergueram-se das ilhas e seguiram em direção noroeste e passaram a assumir uma nova persona Mama tornou-se a lua e Manco o sol.

das mulheres. Começam as primeiras partilhas no anel humano, as mulheres servem primeiro aos homens e logo depois também se servem. Após observar a configuração deste cenário, inicia-se a comilança, a disposição muitas espécies de batatas e empanadas peruanas. Encerrado esse momento regressei a embarcação, e segui para uma das ilhas de Uros. Essas ilhas artificiais possuem existência desde a era pré-colombiana, foram construídas inicialmente por um povo homônimo que, com medo dos inimigos vindos por meio terrestres, passaram a construí-las com *totoras* no meio do lago Titicaca. Hoje, cerca de 84 famílias de origem peruana e boliviana ali residem, sobrevivendo da pesca, caça de pássaros e da venda de artesanatos para os turistas que visitam as ilhotas. Por ali me alojei e antes cair do sol rememorarei alguns momentos únicos que aqueles nativos estavam me proporcionado com o compartilhamento desse saber local, que relativiza à impossibilidade de ser um deles ou penetrar sob suas peles, e por isso segui na tarefa difícil de tentar “traduzir” aquela realidade posta.



Fotografia 5 - Entre ilhas

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por meio da elaboração do diário de campo me percebi exercendo o principal ofício do etnógrafo, seguindo a risca as diretrizes dos manuais clássicos e contemporâneos da “disciplina etnografia”. Esse instrumento foi imprescindível como recurso metodológico, nele registrei aspectos importantes sobre aquelas populações. Fui tentando, também,

relacionar os eventos observados ou compartilhados de comunidade a comunidade, abusando das descrições densas, sem nenhuma omissão, como pede essa “técnica que tem por base o exercício da observação direta” (WEBER, 2009, p.157), acumulando um grandioso material que irá servir para novas análises das práticas sociais, dos discursos e posições dos envolvidos, que assessorado por movimentos de costura teórica realizando uma das possíveis narrativas e interpretações dos nativos, dirigida ao grande público e em diálogo com o campo científico dos estudos da culturais.

Conclusões

Apesar do esforço de permanecer o mesmo receio que não sou. O que me levou a destinos desconhecidos foi a possibilidade de experimentar uma nova cultura, conhecer novos hábitos, entrar nas casas daqueles sujeitos. Participar de cada ato da vida social seja nas ruas ou no cemitério resultaram na reunião de um conjunto de artefatos culturais, fotografias, impressões que me fizeram por essas experiências em perspectiva e como perspectiva.

Mas o que aprendi nesse processo como todo? As vivências contribuíram para minha formação técnica e social de forma mais comprometida. O processo como todo consegue extrapolar os limites do curriculum universitário servindo como uma proposição de uma nova forma ou modelo educacional. Devo destacar, também, seu potencial transformador que é passível de alteração ao longo do processo dialógico. A minha representação sobre realidade daquelas comunidades aos poucos foi sendo modificada, e assim, minhas próprias ações sobre essas realidades. Passei a ser um pesquisador que literalmente colheu frutos no campo de pesquisa pronto para disseminar as sementes plantadas. A relação entre o pesquisador e os nativos, Universidade e movimento social permitiu construir conhecimentos juntos, tecendo outras narrativas e construindo novas perspectivas. Ao final, fragmentei com ideia de objetificação daqueles corpos, mentes tornando-os sujeitos que modificam outros sujeitos e isso é uma dádiva.

A partir de minha vivência pessoal, registros fotográficos e diálogos com os nativos, tentei romper com a polarização existente entre o saber científico e o popular, através de uma interpretação friccional mediante a trocas de informações, compartilhamento de saberes e segredos suprimidos. O meu compromisso social e profissional perpassa toda essa produção, sendo possível destacar a minha mudança exterior e interior. Durante esse processo formativo, destaca-se, também a aproximação das comunidades e povos nativos que permitiram e gestaram possibilidades de (re) interpretá-los, tentando romper com a barreiras do espaço acadêmico

sugadouro e determinista. Aprendi que aqueles sujeitos eram apenas outros sujeitos e não exóticos objetos. Consequentemente a vivência, presença e os diálogos garantiram a ampliação da visão dos movimentos sociais, comunidades e povos tradicionais do nosso continente. Em suma, acabei bebendo da taça do pensamento, raciocinei até achar a verdade, achei-a e ela já se esvai. Seguimos.

Referências

ABIMBOLA, W; MILLER, I. Ifá Will Mend Our Broken World: Thoughts on Yoruba Religion and Culture in Africa and the Diaspora. Iroko academic publishers, v.2, 2003.

ARGÔLO, D. Caretas de Acupe. 2016. Disponível em: <<http://www.obomdoacupe.com/2011/08/acupe-caretas-de-acupe.html>>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

BARBOUR, J. *The end of time: the next revolution in our understanding of the universe*. England: Oxford U, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). 2013. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/>>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2018.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro : LTC, 2008.

RELATÓRIO DA REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <<https://www.social.org.br/index.php/relatorios/relatorios-portugues/50-direitos-humanos-no-brasil-2003.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

WEBER, F. Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções. Rio de Janeiro: Geramont, 2009, p. 157.

Que política cultural é essa? Reflexões sobre a gestão pública da cultura nas universidades estaduais do Brasil⁴⁸⁰

¿Qué política cultural es esa? Reflexiones sobre la gestión pública de la cultura en las universidades estatales (subnacionales) de Brasil

What kind of cultural policy is that? Reflections on the public management of culture in state universities of Brazil

Juan Ignacio Brizuela⁴⁸¹

Simonne Teixeira⁴⁸²

Resumo

Para os estudiosos das políticas culturais é um grande desafio pensar em como se elabora a política cultural de uma universidade e, especialmente, como se materializa e se torna efetiva em seu território. Quem define as linhas estratégicas e as diretrizes de ação culturais em uma universidade? O dirigente municipal, estadual ou federal da pasta de educação e/ou cultura do governo ou o diretor do equipamento cultural universitário, geralmente associado à extensão? Poderia ser, ainda, o pró-reitor de extensão e, em algumas instituições de ensino superior, o pró-reitor de cultura que assume esse papel? Acaso não seria o próprio reitor o verdadeiro gestor cultural, com capital político e simbólico suficiente para orientar o desenvolvimento cultural da universidade? Nesse sentido, questionamos ainda: qual o papel dos centros, faculdades e laboratórios? Dos professores, estudantes, funcionários técnicos e trabalhadores comunitários? E em relação ao restante da comunidade e grupos artísticos, que influência exercem nas ações (e omissões) da universidade no campo cultural? Buscamos neste artigo esboçar algumas respostas a essas questões, não apenas considerando a noção de cultura acionada (seja sociológica ou antropológica), mas também discutindo a própria definição de política cultural e, conseqüentemente, as teorias e metodologias utilizadas para delimitar o escopo e abrangência do objeto de pesquisa. No caso das universidades estaduais, buscamos compreender as particularidades da gestão pública da cultura universitária e os processos de elaboração de políticas culturais nessas instituições de ensino superior do Brasil.

Palavras-Chave: gestão pública da cultura; política cultural universitária; território; universidades estaduais do Brasil.

Resumen

Es un gran desafío para los estudiosos de las políticas culturales, pensar en cómo se elabora la política cultural de una universidad y, especialmente, como se materializa y se torna efectiva en su territorio. ¿Quién define las líneas estratégicas y las directrices de acción culturales en una universidad? ¿El dirigente municipal, estadual (subnacional) o federal del área de educación y/o cultura del gobierno? ¿El director del equipamiento cultural

⁴⁸⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁸¹ Doutor em Cultura e Sociedade (IHAC/UFBA); Bolsista recém doutor (FAPERJ) no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Políticas Sociais; Casa de Cultura Villa Maria, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil; juanbrizuela.gpc@gmail.com.

⁴⁸² Doutora em Filosofia i Letras (Historia) - Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha); Diretora da Casa de Cultura Villa Maria – UENF; Professora e pesquisadora no Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico, Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil; simonne@pq.cnpq.br.

universitário, geralmente associado ao área de extensão? ¿Podría ser el propio secretario académico de extensión y, en algunas instituciones de educación superior, el secretario académico de cultura de la universidad que asume ese papel? ¿Acaso no sería el propio rector el verdadero gestor cultural, con capital político y simbólico suficiente para orientar el desarrollo cultural de una universidad? En este sentido, cuestionamos: ¿cuál es el papel de los centros, facultades y laboratorios académicos? ¿De los profesores, estudiantes, funcionarios técnicos y trabajadores comunitarios? Y en relación al resto de la comunidad y grupos artísticos, ¿qué influencia ejercen tanto en las acciones como en las omisiones de la universidad en el campo cultural? Buscamos en este artículo esbozar algunas respuestas a esas cuestiones, considerando no solo la noción de cultura accionada (sea más sociológica o antropológica), sino también discutiendo la propia definición de política cultural y, consecuentemente, las teorías y metodologías utilizadas para delimitar el alcance y amplitud del objeto de investigación. En el caso de las universidades estatales (subnacionales), buscamos comprender las particularidades de la gestión pública de la cultura y de los procesos de elaboración de políticas culturales en estas instituciones de educación superior de Brasil.

Palabras claves: gestión pública de la cultura; política cultural universitaria; territorio; universidades estatales (subnacionales) de Brasil.

Abstract

For the scholars of cultural policies is a big challenge to think how a university's cultural policy is developed and, specially, how it is materialized, becoming effective in its territory. Who defines the strategies and guidelines of cultural actions to a university? Is the municipal, state (subnational) or federal leader of government's education office? Or the director of the university cultural unity, generally attached to university outreach? It could be yet the Provost for University Outreach, and in some higher education institutions, the Provost for Culture take over this role? By chance, would not the chancellor himself be the real cultural manager, with political and symbolic capital to lead the university's cultural development? This way, we still argue: what are the roles of the centers, faculties and laboratories? What are the roles of professors, students, technical workers and community workers? And relating to the rest of the community and artistic groups, how much influence they put into the university's actions (and neglects) within the cultural field? We are looking in this paper to draw some answers to these questions, not only considering the notion of culture that is chosen (whether the sociological or the anthropological approach), but also discussing the definition of cultural policy. Consequently, theories and methodologies are used to define the focus and the range on the object of research too. In the case of state universities, we aim to comprehend the particularities of cultural public management in universities and the processes of elaboration of cultural policies inside the Brazilian higher education institutions.

Keywords: cultural public management; university cultural policy; territory; Brazilian state universities

1. Introdução

Embora existam antecedentes de programas, experiências e pesquisas no campo das políticas culturais universitárias, não é tão fácil visualizar e muito menos definir os parâmetros que caracterizam a política cultural de uma instituição de ensino superior. Neste caso, nossa reflexão se inicia pela ausência (aparente) de um conjunto de intervenções em arte e cultura, de forma sistemática e contínua, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. O questionamento mais recorrente, conforme ainda podemos escutar em diferentes âmbitos, é de que política cultural vamos falar, se na universidade isso não existe.

Diante deste cenário, nos propusemos mapear algumas iniciativas de universidades estaduais do Brasil, localizadas preferencialmente fora das capitais, que se fossem aplicadas

todas juntas na mesma instituição de ensino superior não estaríamos longe de caracterizar como uma efetiva política cultural universitária. Esses elementos são: a) equipamento cultural específico; b) formação em arte e cultura na graduação; c) cursos de especialização ou pós-graduação na área de organização da cultura e; d) institucionalização de um plano de cultura universitário.

Registramos, assim, iniciativas e projetos em andamento da Universidade Estadual de Londrina (PR), da Universidade Estadual de Montes Claros (MG), da Universidade Estadual de Santa Cruz (BA) e da Universidade Estadual de Maringá (PR), entre outras, no sentido de ir preenchendo várias das lacunas que a UENF e outras instituições de ensino superior poderiam ter na elaboração de execução de uma política cultural universitária a nível estadual no Brasil.

2. Dimensões da política cultural universitária e o planejamento estratégico

As universidades estatais – sejam federais, estaduais ou municipais – são agentes públicos com características híbridas entre Estado, sociedade civil e comunidade, de forma semelhante ao que acontece com os conselhos participativos de políticas públicas (RUBIM; BRIZUELA e LEAHY, 2010). Assim sendo, a depender da noção de cultura acionada – seja uma visão sociológica mais restrita ou aquela vinculada a uma perspectiva antropológica mais ampla – os atores, funções e expectativas vão mudar.

Para Isaura Botelho (2001), do ponto de vista da política pública, é diferente trabalhar com cultura no seu sentido mais amplo da sociedade, do que com o circuito organizado das artes e da produção cultural mais específica. A partir das categorias analíticas utilizadas pelo sociólogo chileno José Joaquín Brunner, a pesquisadora propõe trabalhar com duas dimensões da cultura na gestão pública, a antropológica e a sociológica:

Na dimensão antropológica, **a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir**, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade (p. 74, grifo nosso).

Nesta perspectiva, se incluem significados e práticas vinculadas a origens regionais, interesses profissionais ou econômicos, esportivos e sociais, de sexo, origem étnica, geração etc. A forma em que a gestão das políticas culturais poderia intervir concretamente nesta dimensão antropológica é a partir de uma reorganização das estruturas sociais e de uma profunda distribuição dos recursos econômicos. Para Botelho, é preciso uma mudança radical

de médio e longo prazo que possa interferir em hábitos e costumes arraigados, nas formas de trabalho, no uso do tempo livre, enfim, nas relações de vizinhança e sociabilidade em sentido amplo.

Por outro lado, a dimensão sociológica das políticas públicas de cultura compreende um âmbito especializado de atuação com uma intencionalidade explícita, meios de produção, públicos e canais determinados:

[...] a dimensão sociológica da cultura refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas, tendo, portanto, visibilidade em si própria. **Ela compõe um universo que gere (ou interfere em) um circuito organizacional**, cuja complexidade faz dela, geralmente, o foco de atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico relegado simplesmente ao discurso (BOTELHO, 2001, p. 74, grifo nosso).

Trata-se de um sistema socialmente organizado muito mais visível, que contém uma formação e aperfeiçoamento específico, programas e agências de financiamento com critérios e escopos determinados. Enfim, se materializa em um circuito organizado que fomenta a produção, circulação e consumo de bens simbólicos, ou seja, aquilo que o senso comum entende por cultura, incluindo as expressões artísticas em sentido estrito. Por estas características, a investigadora afirma que esta dimensão termina sendo privilegiada pelas ações de governo, deixando o plano antropológico para discursos sem efetividade prática. Para atingir essa outra dimensão mais ampla seria necessário um esforço coordenado e articulado do governo, especialmente a nível municipal, local apontado pela autora como plano privilegiado de atuação e de produção dos sentidos cotidianos.

A maior parte das ações e práticas universitárias que veremos neste artigo estão dentro desta dimensão sociológica das políticas públicas de cultura, mas acreditamos que é importante pelo menos registrar essa dimensão mais ampla e tentar refletir sobre como se territorializa uma política cultural universitária na perspectiva antropológica. Enquanto forma de distribuição dos recursos sociais e econômicos, as políticas de cotas poderiam ser um exemplo desta política pública universitária em sentido mais amplo. Aliás, experiências de vestibular indígena como acontecem na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2018) podem ser considerados políticas culturais na sua dimensão antropológica.

Uma primeira aproximação à política cultural universitária no Brasil parece indicar uma visão mais patrimonial nas ações e programas culturais das instituições de ensino superior,

limitada às linguagens artísticas tradicionais. Contudo, analisando de forma histórica e mais ampla, vemos que existem diversas experiências que abrangem o Centro Popular de Cultura – CPC instituído em 1962 em Rio de Janeiro e associado à União Nacional de Estudantes – UNE até a mais recente criação de pró-reitorias específicas para o campo da cultura, como ocorre na Universidade Federal do Cariri – UFCA, passando pela convocatória “Mais cultura nas Universidades” de 2014 do Ministério de Cultura – MinC junto al Ministério de Educação – MEC, onde se estimula a formulação de planos de cultura nas instituições federais. Ainda mais, já existem iniciativas em universidades estaduais nesta linha como os Planos Institucionais de Cultura da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2015), na região metropolitana de São Paulo, da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2017) no estado de Paraná e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, 2018) no Nordeste.

Sendo assim, são diversas as experiências de planejamento estratégico nas instituições de ensino superior, mas não tão abundantes aquelas no campo da cultura e das artes, em especial nas universidades estaduais do Brasil. Em geral, as ações universitárias em arte e cultura não estão institucionalizadas, sistematizadas nem monitoradas. Neste sentido, o plano de cultura busca organizar e dar um marco de previsibilidade aos programas e ações culturais realizados pela universidade ao longo dos anos. O planejamento estratégico pretende facilitar a participação e transparência na construção de metas e indicadores culturais a partir das necessidades concretas da comunidade acadêmica e não acadêmica.

3. Panorama das universidades estaduais do Brasil

De acordo com o documento de trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (1998), até 1981 existiam apenas 9 universidades estaduais reconhecidas em todo o território brasileiro: quatro no Sudeste, a Universidade de São Paulo (USP, 1934), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1953), a Universidade Estadual Paulista (UNESP, 1976) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1976); três no Sul, a Universidade Estadual de Londrina (UEL, 1971), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 1973) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1976); e dois no Nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1977) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 1981). Em 1996, esse número aumenta consideravelmente chegando a 31 instituições de ensino superior estaduais. O Censo de Ensino Superior do Brasil de 2016 registra

40 universidades mantidas pelos estados do país, uma delas sendo a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO no Rio de Janeiro. Poderíamos somar também a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB com sede em Brasília, e a mais recentemente Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, com sedes nas de Imperatriz e Açailândia do Estado de Maranhão. Contudo, vale registrar que estas duas últimas não aparecem formalmente nos dados do MEC disponibilizados pelo INEP-Data.

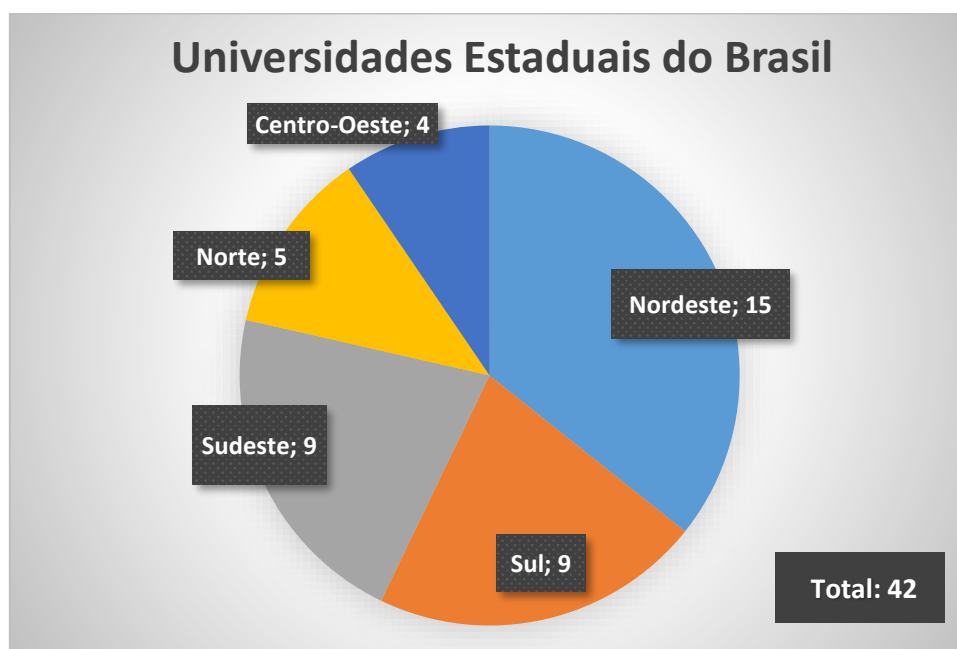


Figura 1 – Distribuição das universidades estaduais por regiões
Fonte: Elaboração própria com dados do INEP-Data (2018).

Em 2016 tinha mais de 8 milhões de alunos matriculados em todas as instituições de ensino superior do Brasil. Um 75% estudo no âmbito privado, razão pela qual aproximadamente 2 milhões de matrículas são da rede pública. As universidades estaduais assumem parte importante das matrículas das instituições públicas, com mais de 600 mil alunos vinculados. Desse total, mais de 180 mil pessoas estudam nas universidades paulistas USP, UNESP e UNICAMP. Além disso, das 42 instituições estaduais que registramos em 2018, 22 têm sua sede principal no interior do país, conforme pode ser visualizado na tabela 1.

Tabela 1 – Universidades estaduais no interior/capital por região

Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult
 Actas | II Seminario Latinoamericano de Estudios en Cultura - SEMLACult

26, 27 e 28 de setembro de 2018, Foz do Iguaçu/PR, Brasil | claec.org/semlacult

Artigos Completos

Região/IES	Interior	Capital	Total
Centro-Oeste	3	1	4
FUNAB		C	
<u>UEG</u>	I		
<u>UEMS</u>	I		
<u>UNEMAT</u>	I		
Nordeste	9	6	15
UECE		C	
<u>UEFS</u>	I		
UEMA		C	
<u>UEMASUL</u>	I		
<u>UEPB</u>	I		
<u>UERN</u>	I		
<u>UESB</u>	I		
<u>UESC</u>	I		
UESPI		C	
UNCISAL		C	
<u>UNEAL</u>	I		
UNEB		C	
UPE		C	
<u>URCA</u>	I		
<u>UVA</u>	I		

UNIVESP		C	
USP		C	
Sul	7	2	9
UDESC		C	
<u>UEL</u>	I		
<u>UEM</u>	I		
<u>UENP</u>	I		
<u>UEPG</u>	I		
UERGS		C	
<u>UNESPAR</u>	I		
<u>UNICENTRO</u>	I		
<u>UNIOESTE</u>	I		
Total Geral	22	20	42

Região/IES	Interior	Capital	Total
Norte	0	5	5
UEA		C	
UEAP		C	
UEPA		C	
UERR		C	
UNITINS		C	
Sudeste	3	6	9
UEMG		C	
<u>UENF</u>	I		
UERJ		C	
UEZO		C	
UNESP		C	
<u>UNICAMP</u>	I		
<u>UNIMONTES</u>	I		

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP-Data (2018).

4. Ações em arte e cultura das universidades estaduais – elementos de uma política cultural?

Conforme registramos, é difícil encontrar uma política cultural universitária já sistematizada e em execução nas universidades estaduais do Brasil, muito mais nos interiores e fora das capitais. Contudo, mesmo nas situações mais críticas existem ações e iniciativas em arte e cultura em todas as universidades estaduais do país, algumas mais modestas e outras mais complexas. E se pensamos que o que define uma política cultural é precisamente esse conjunto de intervenções, seja por ação ou por omissão, resulta que podemos arriscar alguns elementos mínimos desta política cultural universitária a partir de experiências práticas que destacamos a continuação.

4.1 Casas de Cultura Universitárias: Villa Maria da UENF (RJ) e a UEL (PR)

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF existe desde 1993 e está fazendo 25 anos. Como unidade autárquica e autônoma a sua constituição é mais recente, apenas de 2002. São aproximadamente 5 mil alunos de graduação presencial, pós-graduação e de ensino à distância (EAD), distribuídos da seguinte forma: 1800 na graduação, 1200 na pós-graduação e quase 2000 no EAD.

A Casa de Cultura Villa Maria/CCVM da UENF situa-se em local nobre da cidade de Campos dos Goytacazes e compõe, junto ao Liceu de Humanidades, ao Palácio Nilo Peçanha (Câmara de Vereadores) e à praça do Jardim do Liceu, uma área de preservação cultural de grande beleza, conhecida como quadrilátero histórico.



Fotografia 1 – Casa de Cultura Villa Maria da UENF

Fonte: <http://www.uenf.br/portal/index.php/en/the-casa-de-cultura-vila-maria.html>

As práticas culturais, o ensino das artes e o incentivo à inventividade devem ser permanentemente estimulados no ambiente universitário, na mesma medida em que se estimula o conhecimento científico. Uma casa de cultura vinculada à instituição universitária deve desenvolver plenamente suas atribuições de ensino, pesquisa e extensão, tomando para si estas competências de modo indissociável. Assim, deve incorporar as mais diferentes manifestações da criatividade humana, evitando a mera reprodução das práticas culturais hegemônicas e de massas, diferenciando-se pela qualidade crítica e investigativa.

Estas ideias estão presentes na proposta elaborada pelo filósofo José Américo Pessanha, no início dos anos 1990, a pedido de Darcy Ribeiro para a Casa de Cultura Villa Maria. Em seu projeto, Pessanha assinala que a Villa Maria, “está projetada para a prestação de serviços à comunidade e ao mesmo tempo ser cartão de visitas da Universidade Estadual do Norte Fluminense” (1993, p. 179). Inspirados nesta proposição,

foram criados os setores⁴⁸³ que deram vida à Casa e que tinham por objetivo a promoção e a difusão da cultura para a comunidade local.

Neste sentido, se entende que a Casa de Cultura Villa Maria deve incentivar e fomentar atividades de pesquisa e produção cultural que devem configurar-se, como caminhos de aproximação entre a Universidade, a cidade e a região. No lugar de simplesmente abrigar exposições eventuais e seminários, ela mesma deve ser capaz de propor temas e análises sobre questões culturais convocando a comunidade universitária e regional ao mais amplo diálogo. A exemplo da proposta original da UENF, que direciona à experimentação – daí os laboratórios no lugar dos departamentos –, a Villa Maria deve situar-se como um espaço de experimentação, sobretudo no campo da cultura, que constitui sua natureza. Neste sentido, deve também constituir-se como *locus* privilegiado de pesquisa.

Desde sua criação a Casa de Cultura Villa Maria esteve ligada à difusão da música, do cinema e do incentivo à leitura, desenvolvidas nos setores então existentes – a Fonoteca, na Videoteca e na Sala de Leitura – que atendia gratuitamente o público em geral, acolhendo-o no que havia de expressivo nestes campos da arte/cultura, nacional e internacional, sem perder o foco para a produção local. A CCVM acolheu também o primeiro ponto de internet gratuita na cidade de Campos dos Goytacazes.

Enquanto equipamento cultural em sentido estrito, encontramos outra casa de cultura universitária em uma instituição estadual de ensino superior do interior de Paraná, com uma configuração diferente da CCVM da UENF.

A Universidade Estadual de Londrina – UEL foi criada em 1970 com a junção de cinco Faculdades e transformada em autarquia em 1991. Nesta IES estudam 16 mil alunos de graduação e pós-graduação. Apenas um ano depois a sua fundação, em 1971, surge a Casa de Cultura UEL que destacamos neste panorama.

Segundo informações do site oficial desta instituição (UEL, s.d.), a casa de cultura é responsável pela realização de importantes eventos culturais nas áreas de artes visuais, artes cênicas, música, cinema e vídeo com abrangência na cidade de Londrina e região.

⁴⁸³ O espaço da Casa de Cultura abrigou, no momento de sua criação, os seguintes setores: Fonoteca, Videoteca, Hemeroteca e Sala de Leitura (que neste momento passam por uma reestruturação, buscando adequar as atividades desenvolvidas na Casa de Cultura às novas circunstâncias da universidade).

O seu principal objetivo é estimular a formação, produção e circulação artística e cultural, além de apoiar a produção regional e também nacional e internacional.

Chama a atenção a configuração institucional e territorial deste equipamento cultural universitário, instalado atualmente em seis espaços distintos: I. o Cine Teatro Universitário Ouro Verde UEL; II. a Casa Branca (Artes Plásticas); III. a Casa Tupi (Sede Administrativa, Centro de Documentação, Música); IV. o Barracão Vermelho (Artes Cênicas); V. a Sala Rômulo Veronesi (Edifício Julio Fuganti) e; VI. o Cine Com-Tour UEL.

Entra as várias ações e parcerias desta casa, se destacam o Festival Internacional de Londrina – FILO e o Festival de Música de Londrina – FML, a Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina – OSUEL e as orquestras Prelúdio e Jovem Sinfônica UEL, os projetos Vitrine das Artes, Foto Link, Cine Clube UEL e Rádio Fórum. Além disso, também disponibiliza ao público seu acervo de documentação sonora, impressa e audiovisual, possibilitando consultas e ações artísticas e formativas na Audioteca, Biblioteca, Videoteca e Cinemateca.

4.2 Formação em arte e cultura na UNIMONTES (MG)

Fundada em 1962 e com aproximadamente dez mil alunos de graduação presencial, pós-graduação e à distância (EAD), a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES (MG) se destaca pela formação em artes e cultura que oferece, tanto a nível de bacharelado quanto de licenciatura. Os cursos de graduação em Artes - Habilitação em Música, Artes - Habilitação em Teatro e Artes Visuais são importantes na construção de uma política cultural consistente na universidade e no desenvolvimento da região. Estes cursos, vinculados ao Centro de Ciências Humanas – CCH, são um desmembramento de uma licenciatura antiga sobre Educação Artística e oferecem quase 100 vagas anualmente para a formação de professores nesta área (UNIMONTES, s.d.).

Nesta instituição existe uma coordenadoria em cultura, vinculada à pró-reitoria de extensão, que disponibiliza suporte às ações e projetos oriundos dos departamentos da universidade, que visem implementação de projetos nas áreas culturais; trabalha como interlocutora entre a comunidade e os departamentos para favorecer o fomento da área

supracitada e; estuda estratégias e formas de recursos para viabilizar a implementação de projetos de arte e cultura, em consonância com os interesses da universidade.

4.3 Especialização em gestão cultural na UESC (BA)

Com faculdades em funcionamento desde os anos 1970, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (BA) foi oficializada em 1995 como autarquia e é a mais nova das 4 IES mantidas pelo Estado da Bahia, junto com a UNEB, a UFES e a UESB. São mais de 7 mil alunos de graduação presencial, pós-graduação e EAD. Quase 20 anos depois dessa formalização, a UESC concretiza uma iniciativa de especialização em gestão cultural que, pela sua especificidade, merece destaque neste percurso pelas universidades estaduais do Brasil.

Seguindo as informações do site oficial desta instituição (UESC, s.d.), a Especialização em Gestão Cultural, *lato sensu*, foi autorizada em abril de 2015. Este curso resulta de ações de extensão em cultura, iniciadas em 2008, implementadas pela PROEX em parceria com distintas instancias da própria universidade – como o Departamento de Letras e Artes (DLA), o Núcleo de Artes da UESC (NAU) e o Ponto de Cultura Arte e Educação – Musicalização e Canto Coral – como também parcerias da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Cultural de Ilhéus, Associação dos Municípios da Região Cacaueira da Bahia (AMURC), prefeituras municipais do Território Litoral Sul da Bahia e Fórum de Agentes, Empreendedores e Gestores Culturais do Sul da Bahia (FAEG-SUL). Este último, inclusive, formalmente demandou à UESC um curso de especialização na área cultural.

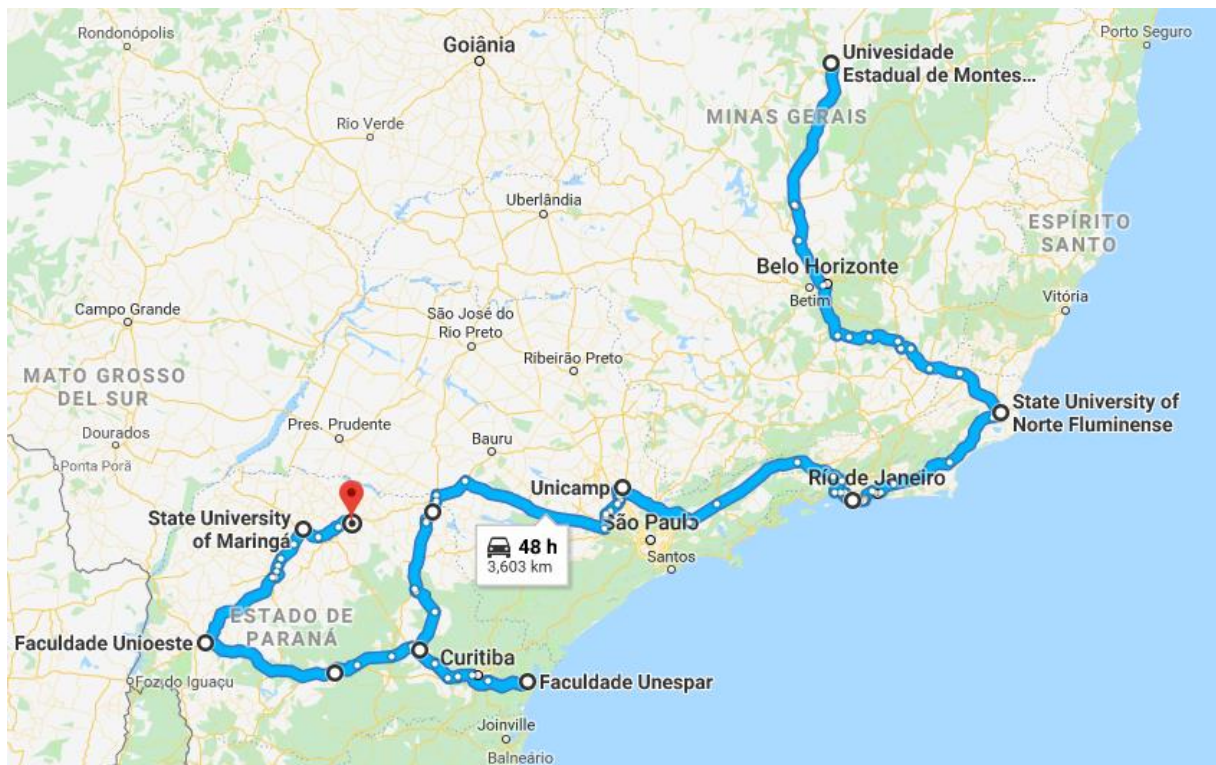
O objetivo deste curso é a formação, em nível de Pós-Graduação, *lato sensu*, de profissionais atuantes no campo da cultura, em especial nas seguintes áreas: políticas culturais, marketing cultural, economia da cultura, legislação cultural brasileira, elaboração de projetos culturais, captação de recursos para a cultura, gestão cultural na esfera pública e privada, sistemas de cultura e redes colaborativas e, produção, distribuição e consumo de bens culturais.

4.4 A construção do plano de cultura universitário na UEM (PR)

A Fundação Universidade Estadual de Maringá – UEM (PR) também existe desde 1970, tornando-se uma autarquia em 1991. A UEM atende atualmente mais de 20 mil

alunos de graduação presencial, pós-graduação e EAD. Das cinco universidades estaduais registradas neste trabalho, apenas a UEM conta com uma Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PEC) e nos últimos três anos tem realizado um esforço explícito na construção de um Plano de Cultura universitário que seria quase que inédito para uma universidade estadual (UEM, 2017), especialmente de uma região não central.

Conforme registrados anteriormente, existem iniciativas similares na UNICAMP e na UERN. Contudo, nenhuma das três universidades estaduais disponibiliza de forma aberto e acessível estes planos aprovados e teoricamente em funcionamento. Isto dificulta enormemente o acompanhamento das metas, diretrizes e estratégias que possam estar registradas neste documento e, em especial, qual foi o diagnóstico cultural que levou a cada um dos objetivos registrados.



Cartografia 1 – Universidades estaduais do interior, regiões Sul e Sudeste
Fonte: Google Maps, 2018.

5. A final, o que define uma política cultural universitária a nível estadual?

Esta pesquisa exploratória não pretende definir de forma rigorosa o que seria uma política cultural a nível estadual aplicável às dezenas de universidades estaduais que existem no país. Contudo, se consideramos e conectamos os elementos registrados anteriormente – pelo menos um equipamento cultural específico, preferencialmente com ações desconcentradas e territorializadas; formação em arte e cultura na graduação e na pós-graduação; institucionalização cultural com hierarquia (ex. pró-reitoria) e em um plano de cultura universitário – já teremos andado um bom caminho que aproveita o melhor das práticas e experiências já existentes no Brasil.

Finalmente, a construção de circuitos culturais interuniversitários, pensando na dimensão sociológica das políticas públicas de cultura que discutimos no início do texto, se apresenta como um dos desafios mais urgentes nestes processos de fortalecimento da dimensão cultural nas universidades. O projeto Corredor Cultural Forproex Sudeste, os Fóruns de Gestão Cultural nas Universidades e a mais recente Teia Interuniversitária das Artes – TEIA são iniciativas positivas que precisam ser consolidadas também internamente em cada uma das instituições de ensino superior para possibilitar essa retroalimentação sinérgica das políticas culturais universitárias.

Bibliografia

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. *Revista São Paulo em perspectiva*, São Paulo: Abr-Jun, Vol. 15, Nº 2, 2001, p. 73–83.

PESSANHA, José Américo. Casa da Cultura Villa Maria. In: *Faculdade de Educação e Comunicação - Universidade do Terceiro Milênio*, vol. 3. Campos dos Goytacazes: UENF, 1993. p. 179-190. Disponível em: <http://www.uenf.br/portal/index.php/br/baixeo-plano-orientador-da-uenf.html> Acesso em: 01 dez. 2018.

RUBIM, Iuri; BRIZUELA, Juan Ignacio; LEAHY, Renata. Políticas Culturais, Democracia e Conselhos de Cultura. In: RUBIM, Albino; FERNANDES, Taiane; RUBIM, Iuri. (Eds.). *Políticas Culturais, Democracia e Conselhos de Cultura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 111–144.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. *Universidades Estaduais no Brasil – Características Institucionais*. Documento de trabalho 04/98. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São

Paulo. São Paulo: USP, 1998. Disponível em:

<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9804.pdf> Acesso em: 01 dez. 2018.

UEL. Casa de Cultura. [s.d.] Disponível em: <http://www.uel.br/cc/> Acesso em: 01 dez. 2018.

UEM. Plano que vai definir a política cultural da UEM é entregue para a Reitoria. Notícias, 22 nov. 2017. Disponível em: goo.gl/SCZqAY Acesso em: 01 dez. 2018.

UERN. CONSEPE aprova o Plano Institucional de Cultura da UERN. 28 mar. 2018. Disponível em: <http://portal.uern.br/blog/consepe-aprova-o-plano-institucional-de-cultura-da-uern/> Acesso em: 01 dez. 2018.

UESC. Especialização em Gestão Cultural. [s.d.] Disponível em:

http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/especializacao/gestao_cultural/ Acesso em: 01 dez. 2018.

UNICAMP. Discutindo a política cultural da Unicamp com convidados internacionais e do MinC. 10 set. 2015. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2015/09/10/discutindo-politica-cultural-da-unicamp-com-convidados-internacionais-e-do-minc> Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Unicamp aplica seu primeiro Vestibular Indígena e faz história. 02 dez.

2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/12/02/unicamp-aplica-seu-primeiro-vestibular-indigena-e-faz-historia> Acesso em: 01 dez. 2018.

UNIMONTES. Curso de Licenciatura em Artes Visuais. [s.d.] Disponível em:

<http://www.unimontes.br/index.php/centro-de-ciencias-humanas-cch/4760-artes-visuais-montes-claros> Acesso em: 01 dez. 2018.

Clarice Lispector na sala de aula: um caminho para a formação do leitor literário⁴⁸⁴

Clarice Lispector en el aula: un camino para la formación del lector literario

Clarice Lispector in the classroom: a path to the literary reader's training

Mônica Araujo Trugano⁴⁸⁵

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar experiências de leituras literárias realizadas em sala de aula com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, inscritos no curso de extensão *Eu, escritor... a arte de ler, pensar, refletir, saborear, produzir...*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As atividades propostas foram realizadas a partir da seleção de três contos da escritora brasileira Clarice Lispector: *Cem anos de perdão*, *Uma esperança e Felicidade Clandestina*, com o objetivo de despertar nesses estudantes o interesse pela leitura literária, além de estimulá-los para a escrita criativa. Com uma escrita introspectiva, Clarice Lispector, em seus contos, parte de situações cotidianas para alcançar reflexões internas e profundas. O foco de sua narrativa não está no tempo, no espaço e no que ocorre externamente, mas nas reações internas que suas personagens apresentam a partir desses acontecimentos que, a princípio, são simples e corriqueiros. Desta forma, as particularidades desses contos, incorporados à atividades efetivas de leitura, podem despertar no estudante interesse pela leitura literária e, conseqüentemente, contribuir para a formação do leitor literário. Além disso, este trabalho apresentará também algumas produções escritas realizadas por esses estudantes em sala de aula a partir das leituras propostas, bem como um questionário aplicado a esses discentes, a fim de investigar como foram suas experiências com esses contos e atividades.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Ensino; Formação do leitor; Leitura literária.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar experiencias de lecturas literarias realizadas en el aula con alumnos del 6º al 9º de la escuela primaria municipal de la ciudad de Rio de Janeiro, inscritos en el curso de extensión “Yo, escritor... el arte de leer, pensar, reflejar, saborear, producir...”, vinculado a la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Las actividades propuestas se realizaron a partir de la selección de tres cuentos de la escritora brasileña Clarice Lispector: Cien años de perdón, Una esperanza y Felicidad Clandestina, con el objetivo de despertar en esos estudiantes el interés por la lectura literaria, además de motivarles para la escritura creativa. Con una escritura introspectiva, Clarice Lispector, en sus

⁴⁸⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁸⁵ Pós-graduanda em Literatura Infantil e Juvenil; Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; m.a.trugano@gmail.com

cuentos, parte de situaciones cotidianas para alcanzar reflexiones internas y profundas. El centro de su narrativa no está en el tiempo, en el espacio y en lo que ocurre externamente, sino en las reacciones internas que sus personajes presentan ante estos acontecimientos que, al principio, son simples y habituales. De esa forma, las particularidades de esos cuentos, incorporados a las actividades efectivas de lectura, pueden despertar en el estudiante interés por la lectura literaria y, por consiguiente, contribuir a la formación del lector literario. Además, este trabajo presentará también algunas producciones escritas realizadas por estos estudiantes en el aula a partir de las lecturas propuestas, así como un cuestionario aplicado a esos alumnos, a fin de investigar cómo fueron sus experiencias con esos cuentos y actividades.

Palabras clave: Clarice Lispector; Enseñanza; Formación del lector; Lectura literaria.

Abstract

The present work has the objective of presenting experiences of literary readings carried out in the classroom with students from the 6th to the 9th year of primary education of the municipal education network of Rio de Janeiro, enrolled in the extension course *I, writer ... a art of reading, thinking, reflecting, savoring, producing ...*, linked to the Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). The proposed activities were carried out from the selection of three short stories by the Brazilian writer Clarice Lispector: *A hundred years of pardon, A hope and Clandestine Happiness*, with students of the 6th to the 9th year of Elementary Education of the municipal education network. With an introspective writing, Clarice Lispector, in her short stories, starts from simple and daily situations to reach internal and deep reflections. The focus of her narrative is not on time, on space, and on what occurs externally, but on the internal reactions that her characters suffer to those events which, at first, are simple and current. So, it does investigate how these particularities can arouse interest and contribute to the literary reader's formation, besides contributing to the critical development of the young reader. Besides that, this paper will also present some written productions made by these students in the classroom from the proposed readings, as well as a questionnaire applied to these students, in order to investigate how their experiences with these stories and activities were.

Keywords: Clarice Lispector; Teaching; Formation of the reader; literary reading.

1. Introdução

A leitura possibilita ao leitor adquirir uma visão crítica do mundo, além de bagagem cultural e expansão dos pontos de vista. A contribuição da leitura para despertar no leitor senso crítico, tornando-o capaz de opinar sobre diversos temas e fatos de nossa sociedade, é inquestionável. Além disso, capacita-o para questionar e propor soluções. Já a escrita faz o indivíduo assumir a posição de autor, sendo protagonista de suas criações.

Entretanto, para que os estudantes obtenham sucesso em suas leituras e que realmente adquiram as habilidades desenvolvidas a partir da leitura e da escrita, é preciso que o professor esteja atento para a metodologia e para os recursos utilizados em sala de aula. Desta forma, segundo os PCN's (1998), "determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece" (PCN, 1998, p. 65).

Assim, torna-se necessário que o professor considere como as capacidades pretendidas para os estudantes são transformadas em objetivos e em práticas em sala de aula. E, a partir disso, selecionar o tratamento didático que estes devem receber. Segundo Aguiar (1998), os objetivos educacionais relacionados à leitura são:

Estimular atividades sensibilizantes, preparatórias; desenvolver as capacidades de ler e escrever como formas de apreensão do mundo; aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador; valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais; apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de si mesmo (AGUIAR, 1988, p. 104).

Dessa forma, o estímulo da leitura só terá êxito na medida em que atender às necessidades dos estudantes. Nesta perspectiva, elaboramos três atividades com os contos “Cem anos de perdão”, “Uma esperança” e “Felicidade clandestina”, da escritora Clarice Lispector, a fim de despertar o interesse dos estudantes para a leitura literária e, conseqüentemente, contribuir para a formação do leitor.

As atividades foram realizadas em 2017 com cerca de vinte estudantes da Escola Municipal Frei Gaspar, localizada no município do Rio de Janeiro no bairro Vargem Grande, Zona Oeste da cidade, inscritos no curso de extensão *Eu, escritor... a arte de ler, pensar, refletir, saborear, produzir....*. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entretanto o curso era oferecido apenas aos estudantes matriculados do 6º ao 9º ano. Os discentes, em sua maioria, eram moradores das comunidades Terreirão, César Maia e Canal do Rio Morto e tinham entre 12 e 15 anos.

O *Eu, escritor...* é um curso de extensão vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ e ao Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa – Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Fontes C. da Rocha (UFRJ) e pelo Prof. Dr. Washington Kuklinski (SME-RJ). O curso tem como principal objetivo que os estudantes percebam a leitura e a escrita de forma inovadora e criativa em sala de aula, desenvolvendo práticas sociais e lúdicas para a leitura e a escrita. Dessa forma, viu-se neste curso um espaço propício para pôr em prática as atividades propostas.

2. Fundamentação teórica

A escolha pela autora Clarice Lispector para as atividades considerou a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que diz ser preciso selecionar textos que, por suas características e usos, “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (p. 24).

Além disso, seguiu-se o que recomenda Cosson (2009), que diz ser necessário apresentar aos estudantes as obras do cânone uma vez que “este (...) guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, p. 33-34). Desta forma, o professor proporciona aos estudantes um contato com os clássicos que são extremamente significativos para a nação, uma vez que são parte importante da nossa história, cultura e do conhecimento produzido por nossos antepassados.

Para além de propor este contato com essa literariedade particular e com um clássico da literatura brasileira, a escolha pela obra da autora Clarice Lispector se deu também porque esta aborda temas universais, alcançando o interesse da maioria. Clarice Lispector, em seus contos, faz da descoberta do cotidiano uma aventura possível, não se conformando apenas com o relato de acontecimentos cotidianos.

Neles, as ressonâncias dos fatos são mais importantes que os fatos: não trata apenas do externo, mas da reflexão sobre as reações que o externo causa ao interno. Segundo Sá, “a ficção de Clarice Lispector não interpreta o mundo, anseia refleti-lo como “aparece” e na profundidade psicológica, que sua imaginação sonda” (SÁ, 1979, p. 49). Sendo, assim, é uma maneira subjetiva de ver o mundo. Além disso, ela nos mostra

a face oculta do ser, revela-nos o perigo maior que nos espreita no recesso da alienação e nos convoca para, por meio da arte, reconduzir-nos ao rumo certo. Cumpre, desse modo, o destino mais alto da obra de arte: ensina-nos a ver e a compreender o mundo e os seres que nos cercam (SÁ, 1979, p. 49).

A busca pelo autoconhecimento e o sentido da existência costumam despertar o interesse das pessoas. A obra de Clarice Lispector tem uma atmosfera misteriosa, introspectiva e reflexiva, uma vez que não se resume a uma narrativa de acontecimentos, mas às reações que os acontecimentos cotidianos provocam nas personagens. Desta forma, mergulhamos no interior dessas personagens e descobrimos o outro. E, ao mesmo tempo, nos reconhecemos em suas profundas e constantes angústias e inquietações. Ou seja, também nos descobrimos nesse outro.

2.2 A seleção dos contos de Clarice Lispector

Sendo o objetivo das práticas com a literatura despertar o prazer pela leitura e escrita, é preciso trabalhar com textos que provoquem o interesse dos estudantes. O oposto disso pode ocasionar em leituras tediosas que não resultam em boas discussões, além de não incentivá-los para atividades que envolvam leitura e produção textual. Desta forma, o que norteou a seleção dos contos foi o pressuposto de uma provável identificação por parte dos leitores com as personagens de Clarice Lispector, além das situações e dos conflitos vividos por elas.

Algumas considerações apontadas pela psicologia sobre a personalidade de crianças e jovens foram usadas como parâmetros para a elaboração de um perfil de leitor. Para isso, levou-se em consideração o estudo de Richard Bamberger, pesquisador austríaco, que relaciona o desenvolvimento psicológico da criança com seus interesses de leitura. Segundo Bamberger (1987), “o que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual” (BAMBERGER, 1987, p. 31).

Neste estudo, ele se refere a cinco “fases de leitura”, que correlaciona a faixa etária dos jovens aos seus interesses de leitura. Dessas cinco fases, apenas duas interessam a este trabalho. São elas: *Idade da história de aventuras* (de doze a quatorze ou quinze anos) e *Os anos de maturidade* (de quatorze aos dezessete anos). Assim, os jovens de 12 a 15 anos de idade tendem a se interessar mais por histórias que envolvam aventuras, enquanto os de 14 a 17 anos se interessam mais por leituras sobre o conhecimento e

entendimento de si. Os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, geralmente, se encaixam nessa faixa etária, que abrange a pré-adolescência e a adolescência. São fases em que o indivíduo toma conhecimento da própria personalidade e o interesse pelo mundo exterior é substituído pelo interesse pelo mundo interior e pela descoberta desse mundo interior. São fases de leitura psicológica, mais voltadas para as sensações.

Considerando esse estudo, foi possível pressupor um perfil de leitor. E, a partir disso, selecionar alguns contos de Clarice Lispector para as atividades aqui propostas. Os contos selecionados apresentam personagens cujas experiências – conflitos, sentimentos e ações – se assemelham às experiências dos leitores público-alvo deste trabalho, daí a predominância de narrativas que têm jovens como personagens protagonistas. Inclusive, nessas narrativas, os personagens não têm nomes, o que contribui ainda mais para uma possível identificação.

Além disso, a leitura dos contos de Clarice Lispector na sala de aula torna-se pertinente, uma vez que eles são um espaço de manifestação da narrativa em processo. Sua escritura favorece a recepção, procedimento que é possível perceber nas marcas discursivas ou nos vazios do texto e que, segundo Zumthor (2014), “se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal” (ZUMTHOR, 2014, p. 53). Sua escritura também provoca e impõe a participação do leitor uma vez que se caracteriza fundamentalmente pela incompletude e intensamente pela interação verbal que se forma entre enunciador e enunciatário. Ainda segundo Zumthor (2014)

comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação (ZUMTHOR, 2014, p. 53).

A leitura da narrativa de Clarice Lispector tem um teor provocativo que desperta curiosidade, como afirma Lucia Helena (1997) ao dizer que sua obra “apresenta um valioso acervo de questões provocadoras, numa reflexão que toma o estar-no-mundo como halo configurador de uma ambiência subjetiva e indagadora que nos provoca a vontade de investigação” (HELENA, 1997, p. 37), além de permitir ao leitor perceber o jogo de identidade-alteridade. Ao conhecer o outro, o leitor se percebe enquanto diferente

e, ao mesmo tempo, é possível que se identifique com os conflitos e angústias ali presentes. Essa identificação por parte do leitor pode ser importante para o jovem leitor, considerando a faixa etária a que se propõem essas atividades, uma vez que esta é uma fase de busca por autoconhecimento e repleta de descobrimentos. Assim, além de construir diálogos com a leitura, os contos de Clarice Lispector podem provocar encontros e confrontos pessoais e, a partir disso, gerar reflexões que, por sua vez, podem gerar descobertas.

3. Descrição das experiências

Cada atividade é composta por um momento pré-textual, no qual há uma introdução do assunto na tentativa de despertar a curiosidade dos estudantes para receberem o texto literário; um momento textual, que é a leitura do texto, análise e discussão; e o momento pós-textual, no qual há uma proposta de produção escrita criativa.

Desta forma, a primeira atividade posta em prática com os estudantes foi com o conto “Cem anos de perdão”. Primeiro, o encontro foi iniciado com uma breve apresentação da autora e de sua escrita. Em seguida, partiu-se do título do conto, com o objetivo de despertar a curiosidade dos estudantes para a leitura. Foram realizadas algumas perguntas, relacionando o título ao ditado popular “ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão”; foi questionado se eles conheciam esse ditado, se sabiam o significado e se concordavam ou não com ele. Após essa breve discussão inicial, foi feita a leitura compartilhada do conto. Com a leitura do texto feita, iniciou-se uma discussão sobre a temática e sobre a simbologia presente no texto relacionada à iniciação da menina à vida sexual, sugerindo sucessivos defloramentos a partir das metáforas com as rosas, a cor vermelha e o sentimento de culpa da protagonista;

De acordo com Kleiman (2002), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24). Assim, foram realizadas algumas perguntas sobre o texto, provocando-os e abrindo um espaço para que eles refletissem, fizessem suas observações e apontamentos. A princípio, conversamos sobre os acontecimentos descritos na narrativa buscando perceber o entendimento deles sobre o conto. Em seguida, nos aprofundamos e partimos

para os sentidos construídos a partir dessa leitura. Nesse momento, os estudantes compartilharam as relações que estabeleceram do texto com suas próprias experiências e seus conhecimentos, produzindo sentido para o ato de ler.

Após todo este trabalho com o texto literário, já que o conto “Cem anos de perdão”, é, basicamente, um relato da narradora sobre algo que fazia quando criança, foi proposto uma dinâmica sobre memórias da infância. Em roda, um estudante sorteava um tópico (um medo, um lugar, uma lembrança feliz, uma lembrança triste, por exemplo) e, a partir dessa frase, contava uma lembrança de sua infância. Eles pareciam animados em compartilhar suas memórias e até se estendiam contando outras memórias à medida que iam recordando. Após retomarem diversas situações do passado, foi proposto que os estudantes escolhessem pelo menos uma dessas memórias e, assim como a narradora do conto “Cem anos de perdão”, criassem também um conto a partir dessa lembrança.

A segunda atividade realizada foi com o conto “Uma esperança”. O encontro foi iniciado com uma breve discussão acerca dos momentos de grande violência que estamos enfrentando atualmente em nosso país e, principalmente, na cidade do Rio de Janeiro, a fim de contextualizar a temática proposta. A partir daí, foi possível relacionar esses acontecimentos às nossas reações e, conseqüentemente, às nossas emoções. Os estudantes comentaram, assim, sobre como eles se sentiam nessa situação e vários sentimentos foram surgindo, como por exemplo: medo, angústia, insegurança. A princípio, apenas sentimentos ruins foram comentados. Até que, juntos, chegamos ao assunto esperança. Discutimos sobre esse sentimento, sobre o que ele significa e sobre sua importância.

Com isso, partimos para o texto e análise do mesmo e, em seguida, para a discussão sobre o conto. Conversamos sobre as duas esperanças que aparecem no conto: o inseto e o sentimento. Muitos não conheciam o inseto, então levei uma imagem e apresentei a eles. Conversamos sobre o papel desse inseto no conto, a metáfora construída a partir dele e do sentimento esperança e, assim, refletimos sobre como a forma de perceber o mundo muda com o amadurecimento. Eles, enquanto crianças e pré-adolescentes, verbalizaram que se identificaram com o personagem mais jovem do conto, que possui uma visão mais otimista. Assim, produzimos sentido para a leitura e eles conseguiram relacioná-la a seus pensamentos, ideias e sentimentos.

Após, foi proposto que os estudantes se expressassem, através de um poema, uma campanha publicitária ou uma história em quadrinhos, sobre a importância de se ter esperança em meio às situações de caos e barbárie em que estamos vivendo.

Na terceira e última atividade proposta, trabalhamos o conto “Felicidade clandestina”. Como atividade pré-textual, foram apresentadas algumas imagens que representavam família, amigos, amor, liberdade, dinheiro etc. A partir dessas imagens, foi conduzida uma discussão com os estudantes sobre o que cada uma das imagens representava para eles. Diversos comentários surgiram sobre a felicidade que eles sentem na companhia de pessoas queridas, família, amigos; a felicidade a partir de bens materiais que o dinheiro proporciona; a presença da felicidade nos momentos simples e nos momentos de liberdade.

A partir dessa conversa com os estudantes sobre felicidade, realizamos a leitura compartilhada do texto e, em seguida, a discussão acerca da temática do conto e sua análise. Nesse momento, discutimos sobre a saga da protagonista para alcançar o que desejava e sua felicidade ao conseguir. Eles compartilharam suas experiências semelhantes a essa, sobre dificuldades em se ter o que deseja ou até mesmo o que precisa. Comentaram sobre como a felicidade é algo relativo e como isso fica bem claro com a leitura do conto, que automaticamente os fez pensar em seus próprios objetos de desejo. Assim, a imaginação também ganhou um papel importante na leitura, uma vez que eles começaram a devanear sobre como a vida seria com esses objetos de desejo e se seria, de fato, mais feliz.

Após, foi proposta a atividade “Felicidade é...”, na qual os estudantes produziram um texto sobre o que é felicidade para eles. Como resultado, tivemos poemas e relatos (anexos 5 e 6). Em seguida, sugeriu-se que eles trocassem os textos entre si e que cada um completasse o texto do colega, respeitando o tipo e o gênero de texto escolhidos pelo autor inicial. Desta forma, eles tiveram contato com os textos escritos pelos colegas, ou seja, outro tipo de escrita. Ao final do encontro, eles destroçaram os textos e apresentaram suas criações para a turma.

Como se pode perceber, o trabalho com esses contos de Clarice Lispector e com suas temáticas proporcionou discussões sobre alguns assuntos, como a esperança, o perdão, a culpa e a felicidade que, geralmente, não têm muito espaço na sala de aula, apesar de serem tão presentes na vida de todos. Assim, foi possível que os estudantes se

expressassem e compartilhassem esses sentimentos tanto de forma oral, como também durante suas produções escritas. Aliás, é essa vivência do texto em grupo que pode capacitar o leitor para a descoberta do significado do texto e das relações sociais dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula, normalmente, a emoção, o sentimento e a afetividade não são considerados relevantes para a formação do jovem e para a convivência em grupo. Deste modo, explorar essas temáticas presentes no texto pode servir, dentre várias outras funções, para resgatar a emoção e afetividade dentro e, conseqüentemente, fora da sala de aula.

3.1 O texto e o leitor: perspectivas e criações dos estudantes

Ao propor uma atividade, o professor, apesar de ter definido os objetivos pretendidos, não é capaz de prever quais serão os resultados. Propor uma atividade é sempre uma aposta. Mas não na sorte, claro, uma vez que é necessário se basear em alguns aspectos considerados importantes, como o perfil dos estudantes e a seleção dos textos, por exemplo; aspectos estes que já foram abordados neste trabalho. Considerar esses aspectos contribui consideravelmente para o sucesso da atividade, porém não garante que os objetivos pretendidos serão alcançados, bem como a proposta será agradável para os estudantes.

Ciente da importância de agradar ao público, já que o objetivo principal das atividades aqui propostas é despertar o interesse dos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental pela leitura literária, após a realização das atividades aqui descritas, elaborei e propus que os estudantes respondessem a um questionário, a fim de investigar como foi a experiência deles ao lerem e trabalharem com os contos de Clarice Lispector, além de coletar algumas informações sobre o perfil leitor desses jovens.

O questionário era composto por quatorze questões, das quais sete eram questões que buscavam caracterizar esses jovens enquanto leitores e as outras sete questões sobre a experiência do contato com os contos de Clarice Lispector. Não foi solicitado que os estudantes se identificassem para que, assim, se sentissem mais à vontade em suas respostas.

Esse questionário foi aplicado a nove estudantes que participaram das atividades em sala de aula. Dos nove, apenas dois responderam que não têm o costume de ler por conta própria, ou seja, não têm o hábito de fazer leituras fora da escola, sem a indicação/exigência do professor. Entretanto, pelo número de leituras que eles responderam já terem feito, pode-se concluir que, apesar de já terem feito leituras também por conta própria e de terem sido leituras completas, nem todos leem com tanta frequência. Além disso, os autores que a maioria desses estudantes costumam ler são autores de *best-sellers*, como John Green, Cassandra Clare, J.K. Rowling e Suzanne Collins. A literatura brasileira foi pouco mencionada. A partir dessas questões da primeira parte do questionário, foi possível conhecer um pouco do perfil leitor desses jovens.

Na segunda parte do questionário, buscou-se saber como foi a experiência desses estudantes com os contos de Clarice Lispector. Todos responderam que gostaram dos contos trabalhados e algumas das justificativas foram: “Porque são textos interessantes⁴⁸⁶”; “Porque tem toda uma história por trás”; “Porque me fez refletir”. Os temas presentes nesses contos, por serem sentimentos e, assim, comum a todos, costumam interessar, além de gerar boas reflexões. Inclusive, são temáticas que transitam no tempo, justamente por fazerem parte da natureza humana, como reconheceram alguns estudantes ao opinarem sobre o que acharam desses temas: “Sim, muito haver com a temática de hoje em dia”; “Achei os textos atemporais”.

A maioria dos estudantes gostou das discussões realizadas antes e após a leitura dos textos, alegando que esses momentos contribuíram para o melhor entendimento dos contos, além de possibilitarem que eles compartilhassem suas opiniões e tivessem outros pontos de vista sobre os textos: “São legais, pois assim entendemos mais o texto e damos nossa opinião”; “Muito boas, refletir nunca é demais”; “bem legal, porque dá pra perceber coisas que eu não tinha percebido ainda ou até ver outros pontos de vista”; “Eu achei muito informativo e me fez abrir os olhos para esse tipo de leitura”. Aliás, a maioria dos estudantes que respondeu ao questionário alegou não ter tido dificuldades durante a leitura dos contos. Os que tiveram, responderam que suas dificuldades foram por conta da leitura oral proposta, por questões relacionadas à timidez, nervosismo. Desta forma, as discussões antes e após as leituras dos contos contribuíram para um resultado positivo

⁴⁸⁶ As respostas dos estudantes foram digitadas sem alterações gramaticais.

em relação à compreensão desses contos, de sua linguagem, bem como para a reflexão de suas temáticas.

Alguns estudantes, quando perguntado se se identificaram com algum personagem ou situação presente nos contos, responderam que sim e por diferentes motivos: “Eu me identifiquei com o conto ‘Felicidade clandestina’. Já ouvi muitas pessoas dizendo que sou persistente”; “ ‘Uma esperança’, pois tenho um problema que é colocar muita esperança nas coisas que acabam não sendo o que eu esperei”; “A mãe, porque ela meio que não tinha esperança mas o filho a ajudou com isso, as vezes me sinto assim mas meus amigos me ajudam” (se referindo ao conto “Uma esperança”). Uns se identificaram com a temática do conto, outros com alguma personagem. Ou seja, de alguma forma, os estudantes se identificaram com os temas presentes nos contos ou com algum personagem e seus conflitos, se tornando, assim, capazes de se aproximar do texto.

Na questão que indaga sobre a sensação deles ao ler um texto literário, uma das respostas foi: “A sensação e de sair do nosso mundo e viajar por lugares impossíveis, maravilhosos e as vezes mais felizes que o proprio mundo real”, essa resposta dialoga diretamente com Antonio Candido em “O direito à literatura”, ao dizer que “A literatura é o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 177). É um escape do caos em que vivemos, logo, traz satisfação. É algo a mais que precisamos, não por questão de sobrevivência, mas porque nos satisfaz, como definiu outro estudante sobre a sensação ao ler um texto literário: “Sinto felicidade”.

Ao final do questionário, todos os estudantes responderam que leriam, sim, futuramente, outros contos da autora e os motivos são diversos: “Porque ela é uma escritora muito interessante”; “Porque os texto dela são muito empolgantes”; “Os contos dela são legais e abordam varios temas interessantes”. Desta forma, pode-se concluir que os estudantes gostaram e se interessaram pelos contos e suas temáticas. Um dos jovens ainda respondeu que leria, sim, “Porque me fizeram gostar de conto”. Ou seja, foi “fisgado” pelos contos da autora e agora, quem sabe, estará mais aberto a outros contistas, dando chance a esse gênero que, como disse Cortazar (1974), “é uma máquina literária de criar interesse” (CORTAZAR, 1974, p. 124).

Como resultado das atividades propostas nesse trabalho, apresentarei também, a seguir, algumas das produções escritas feitas pelos estudantes em sala de aula durante as atividades com os contos de Clarice Lispector. Na primeira atividade, na qual o texto

literário utilizado foi *Cem anos de perdão*, propus que os estudantes escolhessem uma lembrança da infância e criassem um conto a partir dessa lembrança. Um dos estudantes escreveu a seguinte narrativa:

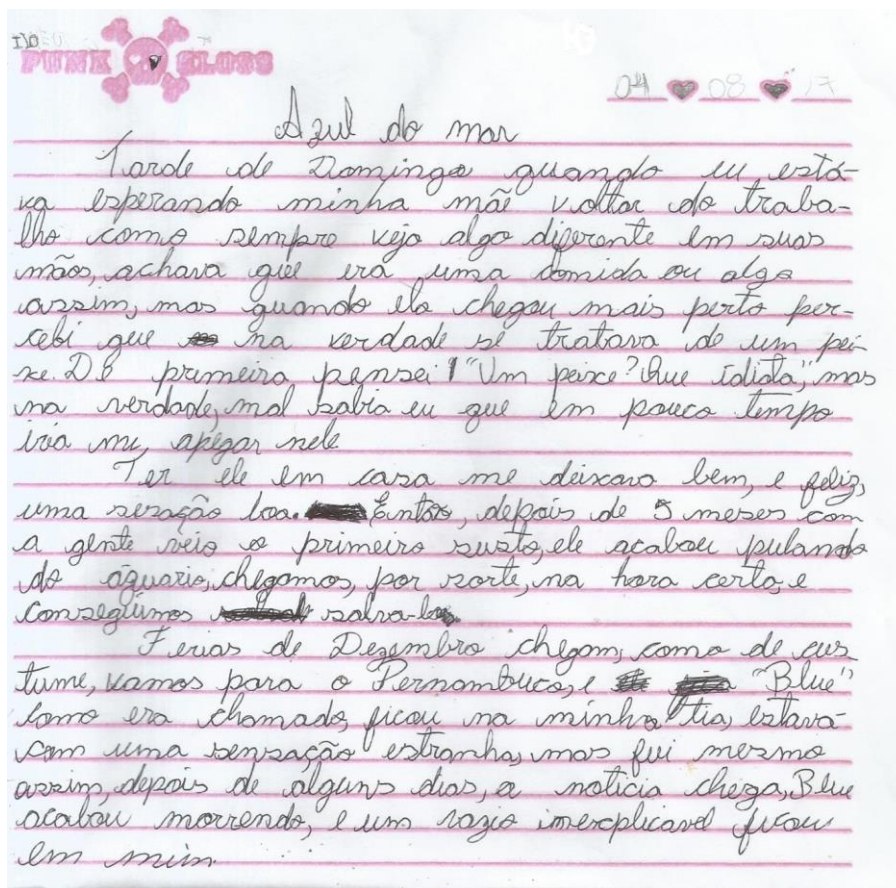


Figura 1 - Produção escrita realizada por uma estudante durante a atividade.

Na segunda atividade, com o conto *Uma esperança*, propus que eles, utilizando os gêneros poema, história em quadrinhos ou campanha publicitária, se expressassem sobre a importância de se ter esperança atualmente, considerando os momentos de violência que estamos vivendo. Uma estudante escreveu um poema e outra criou uma história em quadrinhos:

A "esperança!"

A esperança é um Sentimento que Você pensa, e cuida como fosse uma aliança
Ela preserva Amor, Você se sente uma Flor,
Ela desce da Escada, e deita na calçada
Não se esqueçam dela
Ela é uma Cinderela

!!

Figura 2- Produção escrita realizada por uma estudante durante a atividade

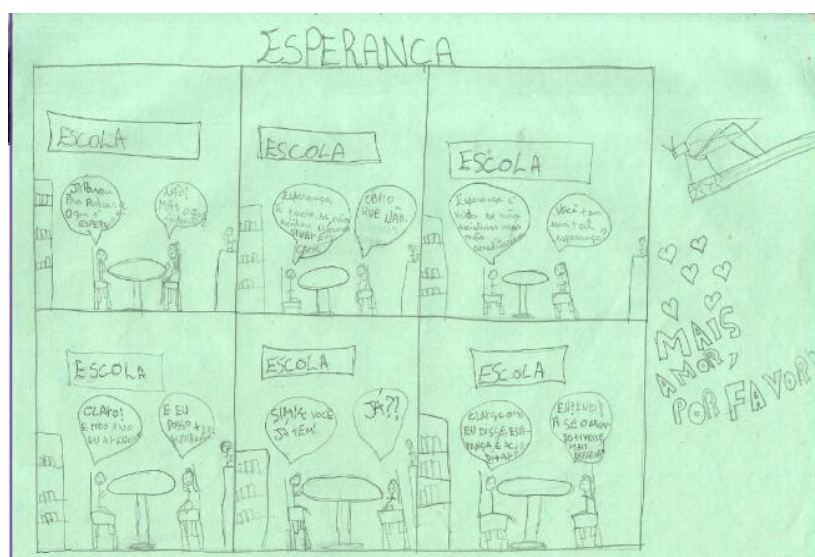


Figura 3 - Produção escrita realizada por uma estudante durante a atividade

Na última atividade, propus, a partir da leitura e discussão do conto *Felicidade clandestina*, a atividade “Felicidade é...”, em que os estudantes escreveriam sobre o que é felicidade para eles. Alguns estudantes apenas listaram coisas que os fazem felizes, outros escreveram de forma mais detalhada e alguns de modo mais poético:

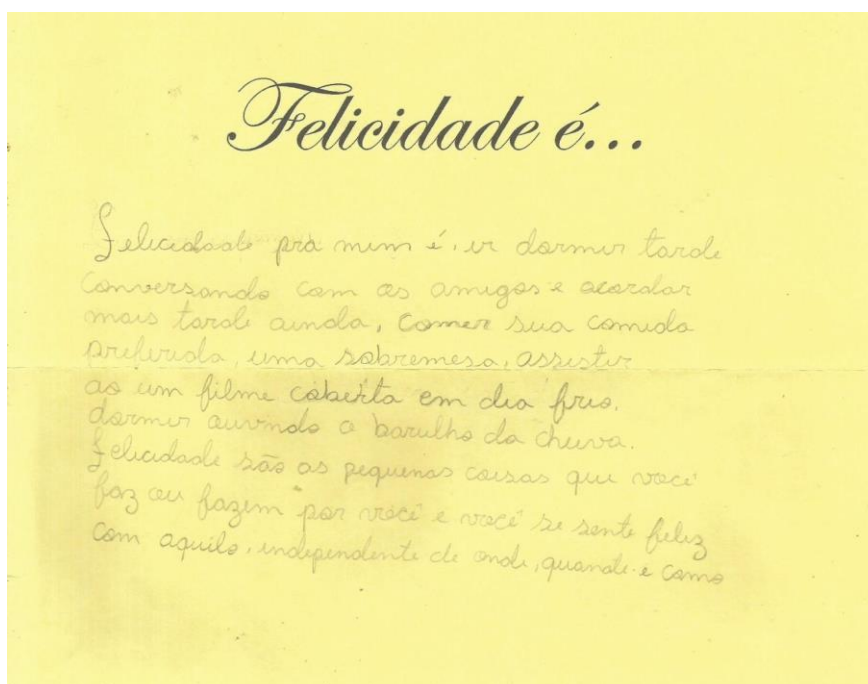


Figura 4 - Produção escrita realizada por um estudante durante a atividade.

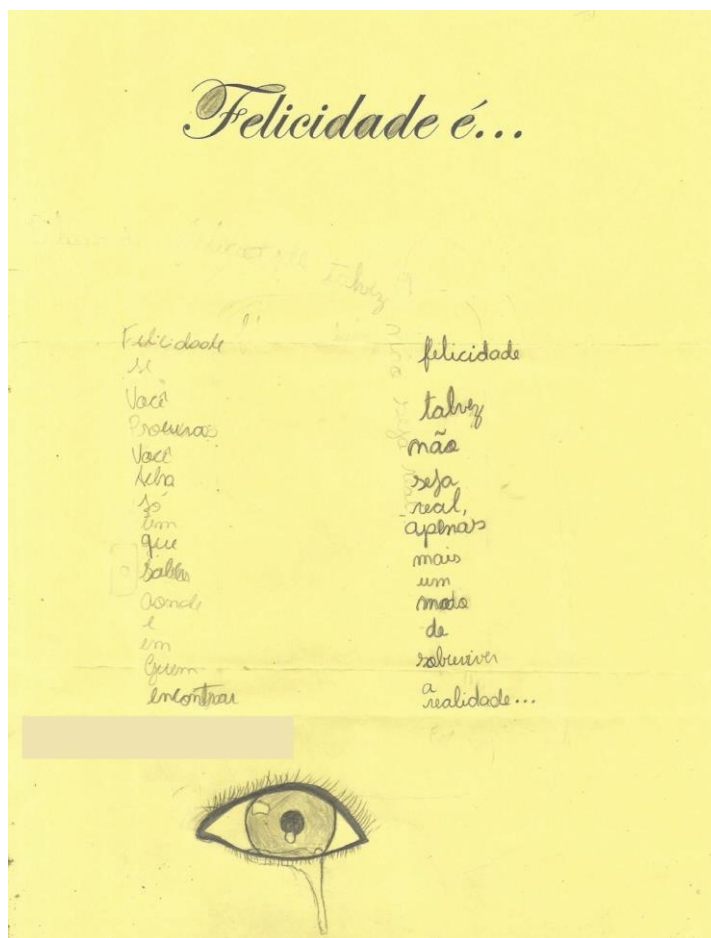


Figura 5 - Produção escrita realizada por um estudante durante a atividade

Conclusão

O trabalho com o gênero textual conto, no caso os contos de Clarice Lispector, faz-se conveniente como instrumento de incentivo à leitura, de forma que suas especificidades podem atender aos interesses dos estudantes. Assim, pode-se concluir, a partir do questionário e das produções escritas dos estudantes, que o trabalho com esses contos na sala de aula foi bem válido, uma vez que eles ficaram interessados e se sentiram estimulados em suas produções escritas.

O objetivo não era que os estudantes, após essas atividades, se tornassem leitores literários assíduos ou escritores, mas que essas leituras literárias despertassem neles interesse para que, futuramente, se sintam motivados a fazerem novas leituras, assim como as propostas de produção escrita visam estimular esses estudantes à escrita criativa,

mostrando que essa modalidade pode ser uma forma interessante de fortalecer e ampliar seus conhecimentos. Formar leitores literários é um processo e, por isso, requer tempo. Foi possível perceber que não será de um dia para o outro que esse objetivo será alcançado, mas, com o tempo e propostas efetivas, é possível vencer este desafio.

Entretanto, apesar de ser uma tarefa que exige bastante, ao assumir a condição de construir a prática de leitura do estudante, o docente garante aos jovens uma formação com grande imaginação e amplos recursos linguísticos. A leitura literária amplia os horizontes do leitor, uma vez que reflete, de forma criativa e extensa, o mundo. Ler é humanizar-se, reconhecer-se. A literatura pode não mudar o mundo, mas é a partir dela que nos tornamos capazes de refletir sobre o caos em que vivemos e, a partir disso, humanizarmos-nos e nos libertarmos. Além de ser uma das condições para o ensino de Língua Portuguesa ser mais significativo, ela promove o crescimento do estudante como leitor literário, como leitor de si mesmo, do outro e do mundo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9 ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988. p. 85-105.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*; tradução de Octavio Mendes Cajado. 3 ed. São Paulo: Ática: 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. 171-193 p.

CORTÁZAR, J. “Poe: o poeta, o narrador e o crítico”. In: *Valise de Cronópio*. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974. pp. 103-46.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

HELENA, L. *Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector*. Niterói: EDUFF, 1997.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

LISPECTOR, C. *Todos os contos*. (Org.) Benjamin Moser. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

SÁ, O. *A escritura de Clarice Lispector*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Casac Naify, 2014.

A presença de haitianos no oeste catarinense: o encontro com a branquitude⁴⁸⁷

La presencia de haitianos en el oeste catarinense: el encuentro con la branquitud

The presence of Haitians in the west of Santa Catarina: the encounter with whiteness

Claudete Gomes Soares⁴⁸⁸

Resumo

O objetivo desse artigo é evidenciar os significados atribuídos por estudantes universitários haitianos de uma universidade brasileira às suas experiências no Oeste Catarinense, seja como moradores da cidade de Chapecó e/ou região, seja como estudantes da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Trata-se dos resultados de uma pesquisa sobre a integração haitiana no Oeste Catarinense em andamento, financiada pela FAPESC (Chamada pública 07/2015), que tem como objetivo investigar a presença negra, por meio da imigração haitiana, em uma região do país que constrói a sua identidade a partir da afirmação da branquitude, construída no marco de uma origem europeia sempre reivindicada em oposição aos povos racializados: indígenas e caboclos. Será explorado como os estudantes haitianos, a partir de suas experiências, têm significado, percebido e reagido a esse encontro com a branquitude. Os estudantes

⁴⁸⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁸⁸ É doutora em Sociologia (UNICAMP), professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e coordenadora do NEABI- UFFS-CH. É líder do grupo de pesquisa Cultura Política e Diversidade, atuando na linha de pesquisa Política, Gênero e Identidade. E-mail: claudete.soares@uffs.edu.br.

haitianos em suas narrativas sobre as relações que estabelecem com a cidade e com a universidade percebem e evidenciam relações de poder construídas por meio do sistema de representação racial? A tendência desses estudantes seria enfatizar ou minimizar o impacto do elemento racial como condicionante de suas experiências na cidade de Chapecó e região? Existe a percepção por esses estudantes de que ocupam o lugar de *outsiders* na região Oeste Catarinense? Foram realizadas quinze entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários haitianos. Para a análise dos dados coletados, tem-se utilizado os estudos sobre branquitude, as contribuições de Stuart Hall, Frantz Fanon, Norbert Elias e John Scotson, autores que nos possibilitam pensar a relação entre identidades e as estruturas de poder constituídas no marco da experiência colonial e da escravidão.

Palavras-chave: Branquitude; Haitianos; Identidade; Representação racial; Santa Catarina.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar los significados atribuidos por estudiantes universitarios haitianos de una universidad brasileña a sus experiencias en el Oeste Catarinense, sea como habitantes de la ciudad de Chapecó y / o región, sea como estudiantes de la UFFS (Universidad Federal de la Frontera Sur). Se trata de los resultados de una investigación en curso sobre la integración haitiana en el Oeste Catarinense, financiada por la FAPESC (Llamada pública 07/2015), que tiene como objetivo problematizar la presencia negra, a través de la inmigración haitiana, en una región del país que construye su identidad a partir de la afirmación de la blanquitud, construida en el marco de un origen europeo siempre reivindicado en oposición a los pueblos racializados: indígenas y caboclos. En esa comunicación, exploramos cómo los estudiantes haitianos, a partir de sus experiencias, tienen significado, percibido y reaccionado a ese encuentro con la blanquitud. ¿Los estudiantes haitianos en sus narrativas sobre las relaciones que establecen con la ciudad y con la universidad perciben y evidencian relaciones de poder construidas a través del sistema de representación racial? ¿La tendencia de estos estudiantes sería enfatizar o minimizar el impacto del elemento racial como estructurante de sus experiencias en la ciudad de Chapecó y región? ¿Existe la percepción por esos estudiantes de que ocupan el lugar de *outsiders* en la región Oeste catarinense? En el enfrentamiento de ese conjunto de cuestiones se realizaron quince entrevistas semiestruturadas con estudiantes universitarios haitianos. Para el análisis de los datos recogidos, hemos utilizado los estudios sobre blanquitud, las contribuciones de Stuart Hall, Frantz Fanon y Norbert Elias & Scotson, autores que nos posibilitan pensar la relación entre identidades y las estructuras de poder constituidas en el marco de la experiencia colonial y de la esclavitud.

Palabras clave: Blanquitud; Haitianos; Identidad, Representación racial; Santa Catarina

Abstract

This article's aim is to evidence the significance assigned by Haitian college students from a Brazilian university to their experiences in the Catarinense West, either as citizens from Chapecó and/or region, or students from UFFS (Federal University of Fronteira Sul). It's about the results of a research about the ongoing Haitian integration in the Catarinense West, financed by FAPESC (Public Call 07/2015), whose aim is to evidence the black presence, through the Haitian immigration, in a region of the country that builds its identity from the affirmation of whiteness, built on the milestone of an European origin always claimed in opposition to the racialized people: indigenous and mixed-race Brazilian (caboclos). It will be explored how the Haitian students, through their experiences, have been giving meaning, perceiving and reacting to this encounter with whiteness. Do the haitian students, through their narratives about the relations they establish with the city and the university, realize and evidence power relations built through the racial representation system? Would these student's tendency be to emphasize or minimize the impact of the racial element as conditioning of their experiences in Chapecó and region? Is there the perception by these students that they occupy the place of outsiders in the region of the Catarinense West? There have been done fifteen semi-structured interviews with Haitian college students. To the analysis of the collected data, it has been used the whiteness studies, the contributions by Stuart Hall, Frantz Fanon, Norbert Elias and John Scotson, authors who have made possible for us to think the relation between identity and the power structures constituted on the milestone of the colonial experience and slavery.

Keywords: Whiteness; Haitians; Identity; Racial Representation; Santa Catarina.

1. Introdução

Nesse artigo serão apresentados alguns resultados de uma pesquisa em andamento sobre a integração de imigrantes haitianos no Oeste Catarinense, que tem a cidade de Chapecó como principal cidade da região⁴⁸⁹. Dados sobre o ano de 2014, levantados por Magalhães (2017, p. 192) indicam a cidade de Chapecó como um espaço de referência para se pensar a migração haitiana para o Brasil, pois “é a segunda cidade no Brasil que mais realizou admissões de haitianos no mercado formal de trabalho (CAGED/MTE, 2015), atrás apenas de Curitiba – PR e à

⁴⁸⁹ Os dados e as discussões apresentados nesse artigo são parte dos resultados do projeto “Negritude e Branquidade: uma análise da integração haitiana no Oeste Catarinense” com apoio financeiro da FAPESC - Fundação de Amparo à pesquisa e inovação do estado de Santa Catarina - Edital de chamada pública FAPESC nº 07/2015. A pesquisa conta com a colaboração das bolsistas Taíse Staudt e Vivian Stefany Ribeiro.

frente de cidades como São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Belo Horizonte”. Desde 2010, o Brasil tornou-se rota de destino para haitianos e parte significativa desses novos residentes têm se dirigido ao Estado de Santa Catarina.

A pesquisa que vem sendo realizada pelo grupo de pesquisa **Cultura, Política e Diversidade** tem procurado desvendar aspectos socioculturais da relação entre os brasileiros e estrangeiros, tendo em vista seus diferentes pertencimentos raciais e/ou de cor e de nacionalidade. A recepção haitiana no Oeste Catarinense tem sido condicionada pelas características regionais e pelas representações e mitos que cercam o estado de Santa Catarina no contexto da história de formação do Brasil. De acordo com Ilka Boaventura Leite (1996) o imaginário vitorioso em torno do Estado de Santa Catarina o tem afirmado como a “Europa encrustada no Brasil”, fundamentado na assertiva de uma relação distanciada desse estado com a escravidão e, portanto, com a herança africana.

O dinamismo econômico do estado tem sido frequentemente associado à presença de imigrantes europeus: alemães e italianos e poloneses. Mesmo que haja um movimento recente na historiografia brasileira disputando esse imaginário, mostrando o seu caráter ideológico e racialmente marcado, (MAMIGONIAN, 2006; CARDOSO, 2007; LEITE 1996), nas formas de sociabilidade ele continua operando. A percepção que população local produz sobre si, a partir do vínculo seletivo com a Europa, faz com que aqueles que se associam a essa origem se atribuam um maior valor humano (ELIAS e SCOTSON, 2000) em contraposição aos demais grupos presentes na paisagem regional constituídos como outros, *outsiders*: indígenas, caboclos e recentemente os haitianos.

Embora haitianos tenham a suas identidades constituídas por elementos culturais ora distintos, ora similares àqueles que permeiam a constituição das identidades brasileiras (HANDERSON, 2010), seus corpos são lidos por meio das categorias binárias e reducionistas repertoriadas na representação das diferenças raciais construídas no marco da experiência colonial, a partir da escravidão dos africanos e seus descendentes, da ideologia da mestiçagem, que ancora a identidade nacional brasileira, da suposta singularidade histórica do Estado de Santa Catarina, como território europeu, e do mito do colono desbravador e trabalhador como ícone do Oeste Catarinense. As análises produzidas por estudantes e pesquisadores ligados ao grupo de pesquisa têm evidenciado como esses elementos têm sido acionados no processo de estereotipagem (HALL, 2016) contra os moradores haitianos, recém-chegados.

A construção desse artigo alimenta-se, portanto, das análises já realizadas, que tematizam a presença haitiana no Oeste Catarinense, principalmente dos trabalhos monográficos realizados por estudantes do curso de Ciências Sociais e História da UFFS ligados ao grupo de pesquisa (STAUDT, 2018; RIBEIRO, 2018; TAMANHO, 2017, ANDREOLA, 2015;). Nesse artigo exploraremos as percepções, reações e estratégias de estudantes haitianos, moradores da região Oeste Catarinense às relações de poder inscritas em um regime racializado de representação que se justapõem à condição de imigrante.

O artigo foi construído por meio da seleção de alguns aspectos que surgiram na análise de quinze entrevistas semiestruturadas, além de conversas informais com estudantes haitianos oriundos de diferentes cursos da Universidade Federal da Fronteira Sul, com idade entre 23 e 34 anos, que ingressaram na universidade por meio de um processo seletivo especial, denominado como Pró-Haiti, que está em funcionamento desde 2014 (UFFS, 2013).

Dois elementos são importantes para balizarem as respostas e reações desses estudantes: primeiro, uma constatação rápida por quase todos eles de que as relações de poder racialmente marcadas não existem ou são mínimas no Haiti. As categorias usuais para ressaltar as relações de poder no Haiti, utilizadas por eles, são massa e elite. Foi frequente nas falas dos estudantes a afirmação de que no Haiti “todo mundo é preto”. Dado que será explorado em outro artigo. O segundo é o choque entre o Brasil imaginado desde o Haiti, acionado por meio do mito da mestiçagem, do Brasil festivo (carnaval e futebol), com o Brasil real, que tem no racismo um dos seus elementos estruturantes e mais violentos.

O roteiro de entrevista aplicado na conversa com os estudantes haitianos teve como ponto de partida as percepções que esses estudantes tinham sobre o Brasil desde o Haiti; o processo decisório de vinda para o Brasil; as experiências escolares no Haiti e as experiências escolares no Brasil e questões sobre as experiências com a cidade de Chapecó e com a Universidade Federal. Também foram feitas questões aos estudantes sobre como eles absorveram o fato de que no Brasil as pessoas são chamadas a se auto classificaram por meio de um sistema raça/cor que não encontra correspondência no Haiti. Se finalmente, em nenhum desses temas os estudantes abordam a questão do racismo, há um momento na entrevista em que é feita uma abordagem direta sobre essa problemática.

É preciso considerar que nem sempre os estudantes haitianos se sentiram à vontade diante de uma professora negra da Universidade ou de estudantes brasileiras brancas (assistentes de

pesquisa) para revelar as suas experiências. Em uma das entrevistas feitas por umas das assistentes de pesquisa, o entrevistado revela já no começo. “Eu me sinto bem aqui. Tá bom? (...) tem algumas questões que eu não preciso falar, não é importante, que eu não preciso falar, tem algumas coisas que eu não preciso falar, tá bom?” (Entrevistado Oswaldo). Esse é um elemento importante a ser explorado do ponto de vista metodológico. O que pode ser dito ou não dito, certamente é influenciado por quem faz a pergunta e do tipo de relações estabelecidas.

2. Entre o mito e a realidade: a descoberta do Brasil real

“Meus primeiros momentos e contatos em Chapecó foram meio estranhos. Logo que cheguei, as pessoas ficavam me olhando e me encarando, o que foi bem estranho pra mim. Perguntei para meu amigo: “Qual o problema? Porque isso está acontecendo?” e ele me disse que não tinha problema nenhum, que eles me olhavam porque eu era preta e que eles não eram acostumados com as pessoas pretas. Isso me chocou muito, e eu perguntei: “mas como assim? Não estamos no Brasil?”. (Marie⁴⁹⁰, estudante do curso de Administração da UFFS).

A fala da estudante registrada no trabalho monográfico de Taíse Staudt (2018), construído a partir da história de vida de três imigrantes haitianos com experiências no Oeste Catarinense, é emblemática do choque experimentado por haitianos e haitianas quando chegam no Oeste Catarinense. Um aspecto recorrente nas falas é a avaliação de que a decisão de vir para o Brasil não foi guiada por um desejo alimentado ou em um longo processo de planejamento ou ainda de procura de informações mais aprofundadas que pudessem guiar a decisão. A fala de um dos estudantes entrevistados ecoa na maioria das entrevistas realizadas. “Mas a verdade é que quando eu estava lá no Haiti, eu não sabia nada sobre o Brasil, só o futebol” (Entrevistado Naldo). O futebol é mencionado por todos (eles e elas) como o vínculo virtual mais forte entre o Brasil e o Haiti. Muitos haitianos ou são torcedores do Brasil ou da Argentina. Quando perguntei a um dos estudantes porque o Brasil e a Argentina eram tão populares no Haiti, ele

⁴⁹⁰ Com exceção da estudante Marie, que no trabalho de Taíse Staudt (2018) aparece com seu nome real, em razão da metodologia utilizada, todos os demais nomes são fictícios, conforme acertado com os sujeitos da pesquisa no momento da entrevista.

disse “Não sei... acho que por causa das figuras como Pelé, Maradona, e também porque são países da América, né? (Entrevistado Carlos).

Na sequência das ideias que tinham sobre o Brasil vem a associação entre Brasil e carnaval e também ao fato de o Brasil ser um país - como o Haiti - com um passado colonial, marcado pela presença da população e de uma cultura negra. O mesmo sentimento de irmandade, criado pela paixão pelo futebol, pode ser encontrado nas falas de haitianos e haitianas em pesquisa realizadas em outras regiões do país (NOGUEIRA, 2017). Dois dos estudantes entrevistados mencionaram não só essa relação mais frequente como torcedores do Brasil, da seleção brasileira, mas a formação de vínculos e afetos com as cidades brasileiras mediadas pelo futebol. Quando perguntei para Ricardo como ele se sentia na cidade de Chapecó, ele respondeu que tem orgulho da cidade: “Eu tenho orgulho, mas porque tem o Chapecoense que dá um pouco de...de...como diz? De felicidade, ali, né?”. Um outro estudante contou como o Avaí (Clube de futebol brasileiro com sede na cidade de Florianópolis) se tornou o melhor time para ele. Embora acreditasse desde o Haiti que o acesso a um estádio de futebol, fosse uma coisa fácil no país do futebol, ao chegar em Florianópolis, cidade que antecede sua vinda para Chapecó, descobriu que não. Porém, o Avaí organizou uma partida com os haitianos e: “marcaram um jogo com nós e joga no, a gente jogou no estádio deles contra eles, daí isso foi muito marcante pra mim.” (Entrevistado Jorge).

Esse elemento emocional, torna o choque com o Brasil real ainda mais perverso, pois não está previamente pressuposto pelos nossos entrevistados que eles vivenciarão situações de marginalização, exclusão, preconceitos, preterimentos e estranhamentos por serem haitianos e por não serem brancos. Em um outro momento da sua história de vida, a estudante Marie, diz que não sabia que existiam brancos no Brasil (Staudt, 2018). A princípio pode parecer estranho o contato com essa fala, no sentido de nos perguntarmos como alguém não sabe que no Brasil existem brancos. Alguns elementos são necessários para que possamos alcançar a intensidade da fala da estudante. Por que os brancos do Brasil se tornaram invisíveis na percepção que a Marie construiu sobre o Brasil? Porque o racismo se tornou uma realidade não suposta para a maioria dos estudantes entrevistados?

Marie e a maioria dos estudantes e estudantes haitianas entrevistados acessaram o Brasil desde do Haiti não pelo Brasil real, mas pelo seu mito fundador, que tem como seu conteúdo a afirmação do Brasil mestiço, cordial, acolhedor e festivo, o que Marilena Chauí

(2007, p. 09) denominou de mito da não-violência e que tem como função “a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade (p. 09)”.

A pergunta de Marie, “Mas como assim? Nós não estamos no Brasil?” revela o encontro dela com o Brasil real: suas contradições, complexidades e ambiguidades, vista desse lugar de ser mulher, negra e estrangeira. Não se pode esquecer que até muito recentemente, o mesmo mito fez com que o racismo enquanto estruturante de lugares, de relações, de afetos, fosse invisibilizado pelos brasileiros, mesmo os mais progressistas.

É necessário ressaltar que a fala se refere aos primeiros momentos da estudante na região oeste de Santa Catarina, mas especificamente da cidade de Chapecó, cuja configuração demográfica e cultural não tem correspondência com a ideia de brasilidade construída a partir do mito do Brasil mestiço. O Brasil que os imigrantes imaginavam encontrar não existe nem como alegoria no Oeste Catarinense: os corpos são majoritariamente brancos e os elementos culturais associados à brasilidade não se fazem presentes. Os dados do perfil de cor do censo do IBGE de 2010 revelam a hegemonia branca na cidade de Chapecó: 76,6% da população é branca; 19,2% parda, 2,6% preta; 0,7%, indígena e 0,5% amarela.

A cultura popular desempenha um papel fundamental no processo de atribuição de significados que é próprio da representação (SILVA, 2011). Na última década o Brasil foi sede de dois grandes eventos internacionais, a Copa do Mundo no ano de 2014 e as Olimpíadas no ano de 2016, que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro. A manchete da coluna Gazeta do Povo, escrita por Rafael Rodrigues Costa, “**Por que a cultura do Sul ficou de fora do retrato do Brasil na Olimpíada?**”, ao falar da cerimônia de abertura da Olimpíadas, explícita os elementos que estão em jogo nessa espécie de choque que os haitianos e haitianos experimentam quando entram em contato com o Brasil real a partir do Oeste Catarinense. Na coluna segue uma foto de um momento da abertura. No entanto, a seleção da foto por si já diz muito, trata-se da imagem de uma mulher negra, em roupa de carnaval, simbolizando a mulata brasileira. Na legenda, abaixo da foto, questiona-se “Teve samba, carnaval de rua, desfile de blocos carnavalescos, cultura nordestina, mas e o Sul, onde ficou?”.

No espaço para comentários, abre-se um debate entre os leitores e as leitoras sobre os motivos das ausências da cultura do Sul e os motivos que levaram que outras regiões brasileiras fossem contempladas. Um dos leitores sintetiza: "Sou maranhense e também não vi nenhuma representação direta da região Norte ou Centro-Oeste do país. Contudo, a cerimônia de encerramento buscou passar um sentimento de brasilidade, algo que transcende comportamentos peculiares de cada região, algo com que todo brasileiro se identifique". Outra leitora complementa: "Sou curitibana, descendente de europeus, e me envergonha esse mimimi todo por aqui. Talvez a intenção do espetáculo tenha sido focar um pouco mais naquilo que só existe no Brasil, e não no que tem igual em qualquer país da Europa." O que está em jogo, nos debates expressos pelos comentários, é o próprio significado de brasilidade e sobre a quem ele se refere e sobre quem ele exclui. Embora pouco se fale, ali, a quem ele serve.

Isso reforça o argumento de que os estudantes haitianos e haitianas em sua maioria jovens, acessam o Brasil e criam expectativas em torno dele a partir dos elementos sempre reforçados presentes na representação de brasilidade, alimentado pelo mito fundador (CHAUÍ, 2007). Nela o branco está excluído enquanto protagonista, o que o torna invisível o seu lugar de privilégio nas redes e estrutura de poder em uma sociedade de passado colonial. E como isso, promove também o apagamento de uma realidade: a existência de regiões brasileiras cuja composição é majoritariamente branca.

3. O encontro com a branquitude: lidando com Brasil real

“Mas pra mim o professor dizer uma coisa que é bem importante, pro haitiano também tem que saber disso. Eu já aprendi isso lá, quando eu tava estudando, lá no Haiti. Tem que saber quando você vai num país branco, tem que saber que tu vai encontrar isso, entendeu? Tu vai encontrar, mas tem pessoas que têm preconceito, mas têm [pessoas] que não tem, entendeu? Por que? Se você vem aqui Brasil, sabe que Brasil é um país branco, tem que saber que tu vai encontrar pessoas que tem preconceito com, com... Não vou dizer com haitiano. Mesmo quando um americano vem pra cá, mas se ele é negão, se ele é negão vai encontrar preconceito também, não é só haitiano, não é questão que você é haitiano, não é por isso, tem que saber que quando você entra num país branco tu vai encontrar isso” (Entrevistado Oswaldo)

Antes de entrarmos na análise sobre como os estudantes haitianos percebem as relações de poder nas quais estão imersos no oeste catarinense, é necessário lembrar alguns aspectos que fizeram com que o Brasil se tornasse destino dos haitianos em busca de melhores oportunidades de vida, em busca de trabalho e de estudo.

Joseph Handerson (2015), em sua tese de doutorado, identificou seis motivos que transformaram o Brasil em destino para os haitianos, no interior de uma intensa história de mobilidade do povo haitiano, provocada por conjunturas diversas. Dos seis motivos apresentados pelo autor, entre os quais estão um imaginário de altos salários e que os empresários davam casa e comida para os trabalhadores, serão destacados três, que estão mais associados ao perfil dos entrevistados para a pesquisa que tem como *locus* o Oeste Catarinense. O primeiro desses motivos seria a posição pública de abertura e hospitalidade do governo brasileiro para com os haitianos e haitianas. Esse aspecto aparece na fala de um dos estudantes entrevistados quando se refere ao Brasil como um país amigo dos imigrantes ao lado da Alemanha e em oposição aos Estados Unidos, classificado como uma país que dificulta a entrada e a permanência dos haitianos. Da mesma forma, outro estudante lembra de haitianos que saíram do Brasil para ir para os EUA e não conseguiram entrar, falando do acerto de sua decisão de ficar no Brasil, quando alguns familiares propuseram que ele fosse para os EUA. O segundo, seria o fato de que circulava entre os haitianos que o governo brasileiro estaria incentivando a migração haitiana para o Brasil em razão da necessidade de mão de obra para preparação da infraestrutura para a Copa do Mundo. E por fim, a propaganda de que o Brasil seria um paraíso racial, diferenciando-se da República Dominicana e do Equador.

No que se refere à pesquisa com os estudantes haitianos, no espaço da Universidade Federal da Fronteira Sul, embora haja entre eles alguns que vieram ao Brasil no contexto sinalizado por Handerson (2015), é possível identificar uma mudança de perfil a partir dos primeiros ingressantes. As entrevistas nos mostraram que alguns ingressantes na Universidade, pelo Programa de Acesso Pró-Haiti, passaram a divulgar para amigos e familiares (primos, irmãos e irmãs) a possibilidade de virem estudar na cidade de Chapecó. A oportunidade de ingressar na universidade aparece na fala da maioria dos entrevistados como uma oportunidade, como algo diferenciado, mesmo que muitos já tivessem iniciado uma graduação no Haiti e por razões várias, entre elas o próprio terremoto, tivessem que realizar uma mudança de rota e de perspectivas. “No Haiti é muito concorrido para você entrar numa universidade, eu nunca tive chance de ingressar em universidade pública no Haiti. Porque é 100 vagas para 10 mil pessoas.” (Entrevistado

Maurício). Outro estudante avalia que há uma centralização das universidades do Haiti na capital Porto-Príncipe, enquanto no Brasil há descentralização, que favoreceria os estudantes brasileiros em comparação com a realidade haitiana.

Voltando à fala que abre essa sessão, temos a constatação de que o que os haitianos e haitianas encontram no Brasil é bastante diferente da forma como eles veem o Brasil desde o Haiti. Oswaldo chega ao ponto de classificar o Brasil como uma “país branco” e a associar as situações de racismo e preconceito vivenciados por negros no Brasil a essa característica. Segundo Handerson (2015), no universo de significados compartilhado por haitianos, o uso *peyi blanc* refere-se a países do Norte Global, países desenvolvidos economicamente, como Estados Unidos, Canadá e França. Os demais estudantes entrevistados não identificam o Brasil como uma país desenvolvido, inclusive chegam a traçar similaridades entre o Brasil e o Haiti enquanto países com história parecidas, problemas e dificuldades semelhantes. Mesmo que reconheçam um agravamento da situação do povo haitiano quando comparado ao povo brasileiro. Na sequência de sua fala Oswaldo evidencia o aspecto central do que significa ser um país branco:

Eu nunca vi isso, na minha vida eu nunca vi isso. Por exemplo, pra ver um americano, negão ou haitiano que diz que “oh, eu não vou falar com branco, eu não vou falar com brasileiro branco porque é mais branco”, não, um negro não vai dizer isso. É branco que tem preconceito. Mas na verdade não é todos, mas Chapecó pra mim, eu já encontrei isso, eu posso dizer a verdade. Chapecó tem, todo haitiano fala isso, tem. Mas eu acho que tem na outra cidade, tem também. Eu acho que, mas Chapecó tem bastante. Eu aqui não me sinto bem, na verdade. Mas eu posso falar, depois que eu parar meu estudo vou pro Haiti, vou fazer o mestrado e posso voltar pro Haiti pra trabalhar”. (Entrevistado Oswaldo).

Nessa fala, ser um país branco diz respeito a um lugar de conforto e privilégio, no qual os brancos, enquanto grupo, nunca passam pelas situações que pessoas negras oriundas de vários lugares do mundo passam. Posição nominada por alguns pesquisadores como branquitude (WARE, 2004, SCHUCMAN, 2013).

Como Chapecó é uma cidade de maioria branca e é o branco que tem o poder de estigmatizar e estereotipar o seu Outro, o negro e o indígena, a cidade torna-se um lugar desconfortável para os haitianos: a impossibilidade de permanência na cidade é uma constante nas falas. Não só porque, como nos lembra Sayad (1998), a situação de imigrante é marcada

pelo provisoriamente, mas em razão dos constrangimentos criados por hierarquias justapostas (imigrante X cidadão; negro X branco; estrangeiro X nacional). Essas relações de poder são sentidas no cotidiano e nas formas de sociabilidades e fazem com que não haja uma identificação com a cidade:

Eu percebia as vezes que quando um haitiano tá no ônibus mesmo que tem um lugar perto, bem próximo do haitiano, tem pessoas que preferem ficar sem sentar, porque elas não querem sentar perto do haitiano (...). No restaurante as pessoas, elas querem ficar muito longe dos haitianos. (Entrevistado Eduardo)

Porque ali em Chapecó a gente pode ser, pode dizer que...eu posso dizer naquela época que eu cheguei aqui estava estranho para nós e para a população de Chapecoense também, porque quando, tipo, a gente tá na rua todo mundo [...] olha. (Entrevistado Ricardo)

Ao contrário do propagado pela presidenta Dilma, em sua visita ao Haiti, em 2012, - “Como é da natureza dos brasileiros, estamos abertos a receber cidadãos haitianos que optem por buscar oportunidades no Brasil”⁴⁹¹ - na percepção dos entrevistados, os moradores locais utilizam de vários subterfúgios para marcar a diferença dos haitianos: o olhar de estranhamento, a evitação de contato, o estigma. A relação que os moradores locais estabelecem com os recém-chegados haitianos é uma de relação de estabelecidos e *outsiders* (ELIAS E SCOTSON, 2002), que tem como fonte a branquidão dos corpos e os nomes de famílias. São esses os elementos que promovem um elo virtual com uma Europa sempre selecionada e inventada, um Europa política, que existe como ficção. No entanto, “sua natureza ficcional, não diminui sua eficácia discursiva”. (HALL, 2011, p.109). É essa a prerrogativa das relações de poder entre moradores haitianos e moradores locais. Quando se trata da região oeste catarinense, o elemento de nacionalidade não parece ter centralidade para ser utilizado contra os moradores haitianos, mas sim o fato de serem, nessa perspectiva, os estrangeiros errados (KOIFMAN, 2012). Os moradores do oeste

⁴⁹¹ FELLET, João. Dilma diz que haitianos são bem-vindos no Brasil, mas condena ação de coiotes. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/02/120131_haiti_dilma_jf. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

catarinense, que reivindicam uma origem europeia, também têm suas identidades associadas à imigração. Em suas relações com as populações indígena e com os caboclos não se identificam como brasileiros, uma vez que ser brasileiro é ser marcado pelo estigma da miscigenação, acolhem a identidade de serem de fora, porém superiores aos nativos. Nessa configuração, os “não-puros”, não-europeus, são denominados pelos estabelecidos como brasileiros ou caboclos (RENK, 2014). O mito fundador do oeste catarinense tem sua fantasia na pressuposição da “europeidade”, numa tentativa de apagamento de que:

“Nossas sociedades [formadas a partir do encontro colonial] são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimado pelo trabalho pesado e pela doença [...] Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas” (STUART HALL, 2003, p. 30)

É importante contextualizar que durante a realização das entrevistas a conversa com os estudantes haitianos se iniciava com a pergunta sobre o que eles conheciam do Brasil desde o Haiti, e na sequência o diálogo progride para perguntas sobre como tem sido a experiência do estudante no Brasil. Tem-se que em algumas entrevistas, já nesse primeiro momento, são reveladas situações que eles identificam como preconceito e racismo. É essa a situação de Carlos, quando eu pergunto sobre o que ele sabia do Brasil, ele dá a resposta sobre os elementos constitutivos da representação hegemônica e nesse momento ele próprio já estabelece o contraponto. “Não achava que o racismo, a discriminação o preconceito era tão forte, era tão forte aqui” (Entrevistado Carlos). No caso desse estudante, essa percepção da sociedade brasileira extrapola suas vivências. Quando pergunto a ele, como ele percebeu que o racismo era forte. “Ah é claro, na TV, dá pra contar nos dedos quantos... quantas pessoas têm apresentando jornais, participando nas emissões, e quantas pessoas racistas nas universidades, e... quantas pessoas negras têm poder né... e no país, né?”. (Entrevistado Carlos).

Do ponto vista conceitual, vamos utilizar a abordagem de Ramón Grosfoguel (2012) para se pensar o racismo como práticas cotidianas de poder, estruturantes de lugares sociais, mas que, interligado ao sistema capitalista mundial, opera uma hierarquia ao nível do humano. Ao traçar a genealogia do racismo, Grosfoguel, influenciado por Fanon, situa a origem do racismo

em um movimento, presente na Europa do final do século XV, no qual as hierarquias eram definidas em termos de povos com religiões e povos com religiões equivocadas. Era esse o estigma criado contra as populações mulçumanas e judias pela monarquia católica, na península Ibérica. A negação da humanidade não estava em jogo nesse momento. Contudo, isso “se modifica radicalmente con la conquista de las Américas a partir de 1492 y la caracterización de los indígenas por Colón como «pueblos sin religión»” (GROSFUGUEL, 2012, p. 89). O que significava não ter alma e, portanto, não ser humano no contexto do pensamento cristão hegemônico da época. Para o autor, essa é a genealogia em direção a discriminação racial moderna, que resultou no deslocamento do discurso do racismo religioso para o racismo de cor, com a escravização dos africanos na América. O aspecto mais significativo dessa abordagem é pensar que racismo e modernidade nascem interligados em um processo que leva a subjugação de povos inteiros pelos Estados Europeus.

No contato com as falas registradas nos deparamos como uma situação que não conseguimos desvendar em todas as possibilidades e consequências. Apesar de todo esse contexto, local e histórico, percebemos uma tendência por parte de alguns, não poucos estudantes, de negar que estivessem imersos em situações de racismo, ou que eles individualmente pudessem ter passado por situações que definiriam como racistas, em suas experiências no Brasil.

“O racismo existe. (silêncio). Eu ouvi falar, mas isso nunca aconteceu comigo. Eu não gosto de falar de racismo. As vezes o problema é a língua. Tipo, para os haitianos, para os estrangeiros” (Entrevistado Roberto).

“Uhum, é coisa da mente, racismo tem em todo sentido, pessoa pobre, pessoa rico, tem um tipo de racismo, então isso não faz sentido para mim, não me interessa.” (Entrevistado Fernando).

“Na real, quando eu cheguei na universidade, daí eu ouvi bastante coisas como... ah, os alunos não colaboram, tipo, os alunos...ham..não sei, um monte de coisas que até agora que eu não percebo...que eu não vejo sabe, tipo..” (Entrevistado Jorge).

Essas falas não estão livres de ambiguidades, em outros momentos esses mesmos estudantes expõem situações que dificilmente poderiam ser explicadas sem que considerássemos a existência de relações permeadas pelo racismo. Foi feita para todos os estudantes uma pergunta sobre se eles aconselhariam alguém que está vivendo no Haiti, um amigo ou familiar a se mudar para Chapecó ou para as cidades vizinhas, a resposta via de regra é a mesma de Roberto: “Depende do motivo pelo qual a pessoa queria entrar, queria mudar pra Chapecó, tipo, se fosse pra estudar seria bom, mas por outro motivo, pra mim, não seria bom.” Quando Fernando diz que racismo é coisa da mente, eu sigo a conversa indagando se algum haitiano não havia relatado a ele alguma situação, uma percepção, ao que ele me responde:

Fernando: Não, só a integração no mercado de trabalho, só isso, mais...

C: Hm, e porque que você acha que os haitianos têm dificuldade de se integrar no mercado de trabalho?

Fernando: Não sei (risos), não sei porque.

Nas entrevistas, o que é mais fortemente apontado como um lugar de poder dos moradores locais é o fato de que existe a reserva de um tipo de trabalho para os haitianos e haitianas no setor de agroindústria, caracterizado pela baixa necessidade de qualificação e por ser um trabalho pesado e exaustivo o que corresponde à realidade retratada por Magalhães (2017). Nas falas, é, sobretudo, esse fato que torna um projeto de permanência inviável, uma vez que não vislumbram a possibilidade de outras formas de atividade na cidade, mesmo de posse de um diploma emitido por uma universidade brasileira. Por isso, insistem que não aconselhariam alguém do Haiti a se mudar para Chapecó para trabalhar, apenas se a pessoa viesse para estudar. É nesse sentido que existe uma movimentação de primos, irmãos e irmãs que se encontram em Chapecó com o objetivo de ingressar na universidade, por meio do programa especial de ingresso para haitianos e haitianas.

Ainda mais significativa dessas ambiguidades é a forma como Jorge se situa nessas relações. Jorge é um dos estudantes com mais de dois anos no Brasil e com bastante fluência no português. Em sua fala me diz que ouviu dos seus colegas relatos sobre situações de racismo, mas ele mesmo não havia vivenciado. Quando eu lhe pergunto o que ele faria se vivenciasse ele

me surpreende, mostrando como tem noção de que a realidade é mediada por relações de poder com base na raça, embora seja possível identificar alguma hesitação ao falar desse tema:

Jorge: É, mas é difícil pra mim...tipo! Como que eu falo que é difícil, assim.. eu....quando eu cheguei aqui, comecei a ... eu aprendi sobre a cidade que estou morando. Eu... sei no mínimo, no mínimo o que eu posso fazer e no mínimo o que eu não posso. Tipo, onde que eu posso ir, onde que eu não posso! Hãmm...

C: E onde que você não pode ir?

Jorge: Tipo, por exemplo: Hãmm, vai no..... como que é!? Eu vou numa festa sozinho quase, numa balada, numa coisa assim.. sozinho eu acho que eu não posso, chegando sozinho já é um, uma coisa sabe!... Por exemplo é....eu acho que é sujeito a vítima, entendeu? pra mim... E por exemplo...vou dizer, como é que posso dizer isso!....é..... tem lugares, casas ou co...que, que não.... bom!.... deixa eu ficar na festa! Tem festas que não. Tem festas que eu não vou, entendeu?

C: Mesmo sendo da universidade?

Jorge: É, tem festas que eu não vou!

A pergunta que fica é porque Jorge, Roberto e Fernando, assumem uma posição de minimização do racismo em suas falas em um primeiro momento? E outros estudantes parecem bastantes desconfortáveis em tornar esse tema visível. Não que eles neguem o racismo, mas apresentam uma resistência em falar sobre: “eu não gosto de falar”; “eu não vejo”, “não me interessa.”. É Abdelmalek Sayad que dá uma pista de como um trabalho que aborda a imigração haitiana no oeste catarinense pode afetar esses estudantes, pois, faz com que eles e elas se sintam mais uma vez - considerando a configuração de poder hegemônica na cidade - “homens [e mulheres], de outro lugar, para o qual deverão voltar mais cedo ou mais tarde” (SAYAD, 1998, p.62). Segundo o autor, as pesquisas em torno da imigração e dos imigrantes acabam por legitimá-los como um problema, uma vez que as problemáticas de pesquisa são imposições prévias, inscritas na insígnia de problemas sociais: a integração, o racismo, o desemprego, a escola das crianças, o imigrante e o retorno para sua terra, o imigrante e a velhice. Pode ser que esses estudantes se recusem, de alguma forma, a serem vistos a partir desse lugar “de problema”. A posição deles também nos remete a Fanon (2008) quando revela o olhar fixador:

“Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu” (FANON, 2008, p. 103). Nesse sentido, não falar sobre o racismo, pode significar também uma revolta contra a fixação, não capitular sobre ser negro na perspectiva definida pelo olhar do branco e continuar sendo simplesmente um homem, que é o significado para negro no Haiti.

Embora as experiências aqui analisadas tenham como *locus* o Oeste Catarinense e tenha-se durante o percurso expositivo enfatizado as configurações regionais, parte-se do pressuposto de que as hierarquias estabelecidas entre brancos e não brancos extrapolam fronteiras regionais e nacionais, mesmo que ganhem formas e expressões específicas em razão desses contextos. Isso faz com que a mobilidade haitiana no Norte Global ou no Sul Global seja acompanhada de relações de poder significadas no contexto da experiência colonial. Nesse sentido cabe um esforço de avançar essa análise na direção de identificar a partir do levantamento de pesquisas realizadas em outras regiões do Brasil (BARROS, 2017; NOGUEIRA, 2017) e no Norte Global (JOSEPH) como esses sujeitos percebem suas experiências nessas diferentes configurações e como eles têm reagido a elas.

Referências bibliográficas

ANDREOLA, Neuri José. *Os brasileiros e os estrangeiros: as relações de sociabilidade entre o grupo de brancos e o grupo de negros “em um bairro de Chapecó”*. Chapecó, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul.

BARROS, Carolyne Reis. Trabalho e território de haitianos na região metropolitana de Belo Horizonte: precariedade e resistência. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 a 1888. *Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. UniCEUB, FACJS, vol.2 n.1, 2007.

COSTA, Rafael Rodrigues. "Por que a cultura do Sul ficou de fora do retrato do Brasil na Olimpíada?". Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/g-ideias/por-que-a-cultura-do-sul-ficou-de-fora-do-retrato-do-brasil-na-olimpiada-39kp1nc56n98jnnyropdhpxqw/>. Acessado em; 10 de junho de 2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os Outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar 2000.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FELLET, João. Dilma diz que haitianos são bem-vindos no Brasil, mas condena ação de coiotes. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/02/120131_haiti_dilma_jf. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

GROSGOUEL, Ramón. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, nº.16, 79-102, enero-junio 2012.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: _____. Da Diáspora: *Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HANDERSON, Joseph. *Diáspora*. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de

Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

HANDERSON, Joseph. *Vodu no Haiti, Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano*. Pelotas, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

JOSEPH. Rose-Myrliè. *L'articulation des rapports sociaux de sexe, de classe et de race dans la migration et le travail des femmes haitiennes*. Tese (Doutorado em Sociologia) 2015. Université de Lausanne, Paris, 2015.

KOIFMAN, Fábio. *Imigrante ideal: O Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945)*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio (Edição para Kindle), 2012.

LEITE, Ilka B. *Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade e segregação*. In: LEITE, I. B. (Org.). *Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires Magalhães. *A imigração haitiana em Santa Catarina: perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti*, 2017. Tese (Doutorado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. *Africanos em Santa Catarina: escravidão e identidade étnica (1750-1850)*. In: Seminário Internacional “Nas Rotas do Império: Eixos Mercantis, Tráfico de Escravos, Relações Sociais no Mundo Português”. Universidade Federal do Rio de Janeiro, junho, 2006.

NOGUEIRA, Fabiana Bezerra. *Dèyè mòn, gen mòn: Imigração Haitiana no Brasil – Relatos do Vivido*. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Eliziane Tamanho de. *Branquitude e poder nas relações entre moradores locais e imigrantes haitianos: falando de raça no oeste catarinense*. Chapecó, 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. *Cadernos do CEOM*, ano 19, n.23, 2014.

RIBEIRO, Vivian Stefany. *A interação haitiana em Concórdia*. Chapecó, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

SAYAD, Abdelmalek. O que é um Imigrante? In:_____. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo, Edusp,1998.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*. Annablume: São Paulo: 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Claudete Gomes; ANDREOLA, Neuri. Branquitude e representações sobre imigrantes haitianos no oeste catarinense. *Temáticas*, v.2, n.49/50, p.85-114, fev/dez, 2017.

STAUDT, Taíse. "*Sou diáspora: identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil*". Chapecó, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Resolução n.32/2013. Chapeco, 12 de dezembro de 2013.

WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Editora Garamond: Rio de Janeiro, 2004.

A utilização das novas tecnologias no auxílio à Produção Cultural: Um estudo de caso da plataforma “Queremos!”⁴⁹²

La utilización de las nuevas tecnologías en la ayuda a la Producción Cultural: Un estudio de caso de la plataforma “¡Queremos!”

The use of new technologies to aid Cultural Production: A case study of the “Queremos!” platform.

Thais Lefundes Rocha⁴⁹³

João Anderson Batista da Silva⁴⁹⁴

Resumo

Durante a elaboração de um projeto cultural, a captação de recursos é um dos principais desafios do produtor no que diz respeito a viabilização de seu projeto. Com o advento das novas tecnologias, as plataformas digitais se configuram como um novo meio de difusão e promoção da produção cultural, expandindo as possibilidades de elaboração, financiamento e execução de projetos culturais para além do setor público e privado. A plataforma “Queremos!” é escolhida como objeto de estudo deste trabalho por possuir especificidades atribuídas à produção de shows musicais internacionais e nacionais em todo o Brasil - com foco na cidade do Rio de Janeiro - disponibilizando funcionalidades e formas de ingresso distintas que incluem o produtor, o artista e o fã. Sendo assim, o presente artigo procura evidenciar a plataforma “Queremos!” como ferramenta de auxílio às produções culturais musicais, analisando de que maneira os conceitos de tecnologia digital, cultura participativa, cibercultura e ciberespaço são abordados e, principalmente, interligados. A fundamentação teórica se utilizará dos conceitos de cibercultura de Pierre Lévy (1999) e André Lemos (2003), sociedade em rede de Manuel Castells (1999), cultura da convergência de Henry Jenkins (2008), além de estudos de Eliane Costa (2009) e Jeff Howe (2009).

Palavras-Chave: Cibercultura; Cultura da Convergência; Produção Cultural; Queremos; Tecnologias digitais.

Resumen

Durante la elaboración de un proyecto cultural, la captación de recursos es uno de los principales desafíos del productor en lo que se refiere a la viabilidad de su proyecto. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, las plataformas digitales se configuran como un nuevo medio de difusión y promoción de la producción cultural, expandiendo las posibilidades de elaboración, financiación y ejecución de proyectos culturales más allá del sector público y privado. La plataforma “Queremos!” Es elegida como objeto de estudio de este trabajo por poseer especificidades atribuidas a la producción de shows musicales internacionales y nacionales en todo Brasil - con foco en la ciudad de Río de Janeiro - disponibilizando

⁴⁹² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁹³ Graduanda em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; thaislefundes@gmail.com

⁴⁹⁴ Graduando em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; anderson85batista@gmail.com

funcionalidades y formas de ingreso distintas que incluyen el " el productor, el artista y el fan. Por lo tanto, el presente artículo busca evidenciar la plataforma "Queremos!" como herramienta de ayuda a las producciones culturales musicales, analizando de qué manera los conceptos de tecnología digital, cultura participativa, cibercultura y ciberespacio son abordados y, principalmente, interconectados. La fundamentación teórica se utilizará de los conceptos de cibercultura de Pierre Lévy (1999) y André Lemos (2003), sociedad en red de Manuel Castells (1999), cultura de la convergencia de Henry Jenkins (2008), además de estudios de Eliane Costa (2009) e Jeff Howe (2009).

Palabras claves: Cibercultura; Cultura de la Convergencia; Producción Cultural; Queremos; Tecnologías digitales.

Abstract

During the elaboration of a cultural project, the fundraising is one of the main challenges of the producer with regard to the feasibility of his project. With the advent of new technologies, digital platforms are a new medium for the diffusion and promotion of cultural production, expanding the possibilities of elaboration, financing and execution of cultural projects beyond the public and private sector. The "Queremos!" platform is chosen as the object of study of this work because it has specificities attributed to the production of international and national musical shows all over Brazil - focusing on the city of Rio de Janeiro - providing different features and entry forms that include the producer, artist and fan. Thus, this article seeks to highlight the "Queremos!" platform as a tool to help musical cultural productions, analyzing how the concepts of digital technology, participatory culture, cyberculture and cyberspace are approached and, mainly, interconnected. The theoretical basis will be based on the concepts of cyberculture by Pierre Lévy (1999) and André Lemos (2003), Manuel Castells network society (1999), Henry Jenkins convergence culture (2008), and studies by Eliane Costa) and Jeff Howe (2009).

Keywords: Cyberculture; Culture of Convergence; Cultural production; Queremos; Digital technologies.

1. Introdução

Em termos de financiamento de projetos culturais, é cabível ao produtor cultural recorrer às leis de incentivo que tornam o setor público e privado as principais vias de fomentação das atividades culturais. Entretanto, estes modelos de financiamento têm levantado discussões em razão da fragilidade e burocracia no processo de captação de recursos. Além disso, entende-se que a escolha do projeto cultural contemplado está sujeita a critérios particulares do agente financiador e, quando em iniciativa privada, é natural que o projeto sofra modificações a fim de se adequar aos ideais e às estratégias de marketing das empresas fomentadoras.

Não obstante, ainda que a Lei Rouanet represente um marco significativo na história do fomento cultural nacional e que alcance cifras expressivas, observam-se muitas restrições na implementação das práticas previstas nas diretrizes legais. Percebe-se, ainda, uma tendência de monopólio do financiamento das atividades culturais de reconhecido prestígio por grandes grupos empresariais em detrimento de inúmeros projetos culturais que não possuem apelo comercial, ou não são executados por artistas renomados, que acabam por não conseguir captar recursos. (BIER, C. A.; CAVALHEIRO, R. A, 2015, p.31).

Em contrapartida, as novas tecnologias na era da sociedade da informação e da comunicação possibilitam a ascensão de um novo espaço para a cultura, na qual a produção cultural, sua distribuição e consumo se dão de forma interativa e democrática. Segundo Lévy (1999, p.11), "o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem."

Nesse contexto, insere-se a plataforma digital "Queremos!", fundada em 2010 e fruto da união e desejo inicial entre cinco amigos de viabilizar shows internacionais no Rio de Janeiro. Hoje, a plataforma reúne mais de 2 milhões de pessoas cadastradas, mais de 4 milhões de pedidos e mais de 200 shows – internacionais e nacionais - realizados por todo o Brasil e viabilizados a partir da coletividade e interação artista/produtor/fã.⁴⁹⁵

Portanto, a plataforma abriga hoje um importante banco de dados responsável por oferecer aos produtores e artistas informações precisas e substanciais acerca da demanda de shows nas cidades brasileiras, tornando sua viabilização mais segura e menos sujeita à prejuízos. Sendo assim, este artigo busca explorá-la na tentativa de compreender qual é a real importância das tecnologias digitais na produção cultural, além de identificar o índice de participação da plataforma no mercado de shows internacionais no Rio de Janeiro e investigar os fatores relevantes que configuram a "Queremos!" como modelo de sucesso na produção de shows no Brasil.

A metodologia utilizada neste estudo seguiu a pesquisa bibliográfica e documental, realizadas através do levantamento de referencial teórico acerca dos conceitos de cibercultura, sociedade em rede e cultura da convergência e levantamento e análise de documentos relativos à plataforma "Queremos!", disponibilizados pela sua equipe após contato via *e-mail* e encontrados também em redes sociais.

2. Em tempos de Cibercultura e tecnologias digitais

De acordo com Manuel Castells (1999, p.39), a revolução tecnológica voltada às tecnologias de informação transformou o cenário social e remodelou toda a base material

⁴⁹⁵ Dados extraídos de <https://www.vice.com/pt_br/article/9kzdaz/dia-de-estreia-queremos>. Acesso em 10 abr 2018.

da sociedade. O autor ainda enfatiza que “um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos.”

Frente a esse cenário, o setor cultural passa por um importante processo de transformação no qual o modelo de produção e mercantilização de produtos culturais são reconfigurados para o espaço virtual. Lèvy (1999) explica esse fenômeno através do conceito de ciberespaço (ou “rede”), meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores e vai além da infraestrutura material da comunicação digital, abrangendo as informações constantemente alimentadas pelos usuários da rede.

Paralelamente com o surgimento do ciberespaço, surge também o que o autor denomina de cibercultura, conjunto de técnicas materiais e imateriais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que nele se desenvolvem. Já Lemos (2003, p.11) define a cibercultura como a “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática.”

Então, para existir cibercultura e as aplicações teóricas que o conceito implica, é necessário haver a existência de sociedades produtoras de bens culturais e simbólicos, tal como produtores e consumidores desses mesmos bens inseridos no ciberespaço. Assim revela-se um novo espaço de estreitamento entre produtores e consumidores na chamada produção colaborativa:

O impacto desse novo contexto certamente transcende os limites do mundo digital e afeta as práticas sociais, que vão desde a relação do indivíduo com o espaço e com o tempo, até a forma como ele produz, difunde e consome informação e bens culturais, passando por novas possibilidades de emergência de expressões culturais cuja visibilidade, nos meios de comunicação convencionais, tem sido limitada. Discute-se o conceito de autor no cenário da produção colaborativa. (...) (COSTA, 2009, p.171)

Para tal, Jenkins (2008, p.27) desenvolve o conceito de cultura da convergência, “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Logo, pode se entender por cultura da convergência uma reconfiguração cultural em que o consumidor passivo se transforma em consumidor ativo

e atua, independente ou próximo ao produtor, na escolha e viabilização de atividades culturais.

Essas tecnologias direcionam o universo da produção cultural, no sentido de ampliar as formas de produção, distribuição e consumo culturais. No cenário de convergência, o financiamento de projetos culturais, antes realizado pelo setor público e empresas privadas, se torna mais democrático ao incluir a figura do consumidor como participante ativo em decisões que cercam o setor cultural:

Consumidores estão aprendendo a utilizar as diferentes tecnologias para ter um controle mais completo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumidores. As promessas desse novo ambiente midiático provocam expectativas de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos. Inspirados por esses ideais, os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais plenamente de sua cultura. Às vezes, a convergência corporativa e a convergência alternativa se fortalecem mutuamente, criando relações mais próximas e mais gratificantes entre produtores e consumidores de mídia. (JENKINS, 2008, p. 44)

Assim sendo, a cibercultura e as tecnologias digitais na era da sociedade da informação dão origem às práticas colaborativas e novos paradigmas para a produção cultural são colocados em pauta, expandindo as possibilidades de elaboração e execução de projetos culturais no qual as plataformas digitais se transformam em novos mecanismos de auxílio ao produtor.

O século XXI e seu contexto sociocultural não só exige plataformas que sejam capazes de criar um volume crescente de produções, mas que também forneçam um espaço em que o consumidor – ou no sentido que será trabalhado neste artigo, o fã - possa contribuir com o processo apresentando suas próprias iniciativas e demandas.

Nesse sentido, as plataformas digitais colaborativas apresentam potencial significativo para transformação da cena cultural nas principais metrópoles do país. Elas podem ao mesmo tempo reunir informações sobre agentes, espaços, eventos e projetos culturais de maneira colaborativa, além de detectar demandas e necessidades culturais da população de cidades específicas. Ainda, as plataformas abrem caminho para novas maneiras de interação entre a rede de produtores culturais, artistas e públicos, como pode ser identificado no projeto de expansão elaborado recentemente pela plataforma “Queremos!”.

3. “Queremos!” um novo modelo de produção cultural

Fundada em setembro de 2010, a “Queremos!” funciona como uma plataforma global de estreitamento da relação entre o artista, o produtor e o público, mapeando as demandas dos fãs e viabilizando shows através do banco de dados originados pelos pedidos dos fãs e também por meio de financiamento coletivo. Para além da viabilização, a plataforma se configura em uma poderosa rede de artistas, fãs e produtores que expande as possibilidades do modelo de produção de shows no Brasil.

Sua história se originou da insatisfação entre cinco amigos cariocas ao constatarem que músicos internacionais não incluíam a cidade do Rio de Janeiro como destino de suas turnês mundiais. Nessas circunstâncias, muito antes da palavra *crowdfunding* – em tradução livre, financiamento pela multidão – se tornar um modelo de referência no Brasil, Pedro Garcia, Bruno Natal, Pedro Seiler, Felipe Continentino e Tiago Compagnoni, fundadores da “Queremos!”, se uniram em sucesso a fim de viabilizar a vinda da banda sueca *Miike Snow* para a capital carioca. O termo *crowdfunding* se originou do processo denominado *crowdsourcing*, e para este conceito, Howe afirma que

Quatro desdobramentos criaram um terreno fértil para o surgimento do crowdsourcing. O nascimento de uma classe amadora, acompanhado pela criação de um modo de produção – software de código aberto – que fornece inspiração e direcionamento prático. A proliferação da internet e de ferramentas baratas deram aos consumidores um poder antes restrito às empresas providas de vastos recursos financeiros. Mas foi a evolução das comunidades online, com capacidade de organizar pessoas de modo eficiente (...) que transformou os três primeiros fenômenos em uma força irrevogável (HOWE, 2009, p.88).

A partir dessa perspectiva e com a amplificação das novas tecnologias, as plataformas de *crowdfunding* se configuram como uma terceira via de financiamento para o setor cultural; o que antes dependia do poder público e de instituições privadas, hoje se atribui um caráter mais democrático ao se expandir para a coletividade na qual o cidadão comum se torna participante e o artista e produtor obtém novas alternativas para viabilizar projetos culturais.

De acordo com Howe (2009, p. 222), “a internet acelera e simplifica o processo de encontrar grandes grupos de financiadores potenciais que podem usar o crowdfunding para ingressar nas atividades mais inesperadas de nossa cultura, como a música e o

cinema”. Aqui se faz importante a abordagem desses conceitos para se entender o modelo de negócios da “Queremos!”, que vem contribuindo significativamente ao mercado de shows do Rio de Janeiro.

O objetivo principal da plataforma não é necessariamente gerar milhões de pedidos para um determinado artista, mas sim de se transformar em um canal de oferta de informações mais precisas para que artistas e produtores possam fazer uso delas e tomar decisões mais inteligentes e com menos riscos de prejuízos. De fato, os profissionais do setor geralmente confiam em dados de *streaming* e mídias sociais para avaliar a demanda de público, mas esses dados nem sempre se traduzem bem em vendas de ingressos.

O principal fator estimulante da plataforma e responsável por torná-la um modelo de sucesso parte do conceito de cultura participativa na qual a comunidade de fãs recebe poder de escolha e passa a participar intimamente da mobilização responsável por viabilizar a vinda de artistas internacionais ao Brasil. O sentimento de pertencimento e participação é a engrenagem que move esse novo modelo de negócios; no qual o fã é a principal fonte de renda e movimentação da indústria musical.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. (JENKINS, 2008, p. 28).

Inicialmente, todos os shows eram viabilizados através do modelo de financiamento coletivo e recompensa. Posteriormente, a plataforma se expande e permite o cadastro de artistas e produtores, oferecendo funcionalidades distintas para cada um. No caso do produtor, ele poderá, através da plataforma, (i) determinar o interesse dos fãs antes de fechar uma data, cachê e preço dos ingressos. (ii) Prever a venda de ingressos, descobrir novos artistas e oportunidades fora do radar ao ter acesso a rede de artistas, fãs e promotores da plataforma. (iii) Contatar diretamente todos os fãs que pediram um show na cidade de interesse e promover vendas exclusivas de ingressos, pré-vendas e/ou financiamento de shows via crowdfunding.

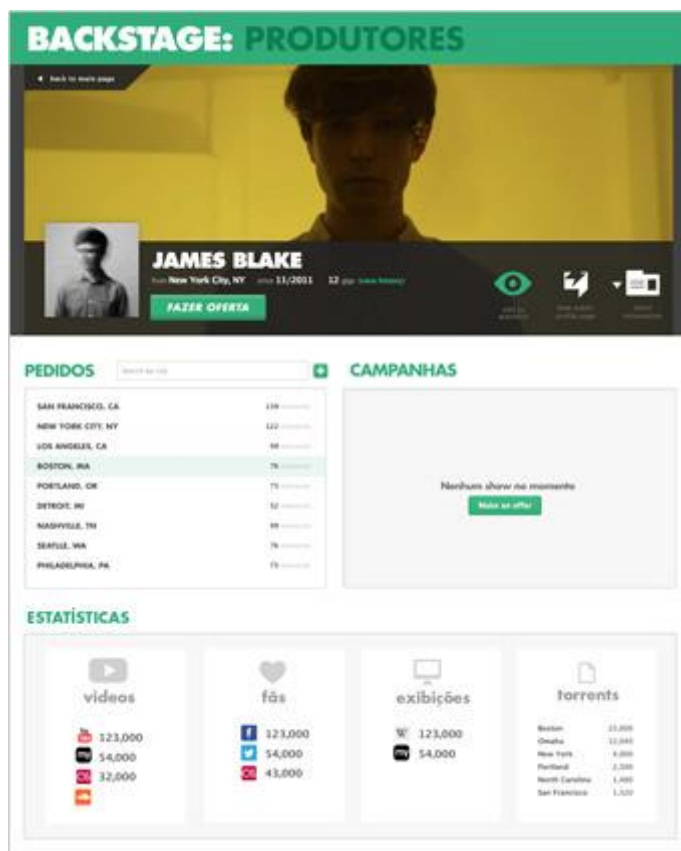


Figura 1 – Modelo da plataforma voltada ao uso do produtor.

Fonte: Site Queremos (2018)

Desse modo, a plataforma digital deixa de depender somente do financiamento coletivo; a própria rede colaborativa em constante crescimento potencializada pela *internet* por si só se transforma no canal de viabilização de shows. A partir disto, é possível identificar que “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.” (LÉVY, 1999, p.11)

Em termos de exploração, a plataforma é referência em inovação. Diversas são suas formas de atuação para o processo de viabilização de shows; o fã que pediu com antecedência o show de um determinado artista em sua cidade, caso tenha o pedido atendido, gozará do direito de pré-venda exclusiva do ingresso “Queremos!” e, ainda, contará com seu nome impresso no verso do cartaz oficial de divulgação como parte da realização do show. Além disso, a plataforma ainda oferece um ingresso gratuito para um show a escolha do fã que efetuar 10 participações em campanhas diferentes no site.



Figura 2 – Cartaz oficial do show da banda americana *All Time Low*, realizado no dia 12 de setembro de 2015 e que contou com a participação de 250 fãs para viabilização do show.

Fonte: Facebook Queremos (2018)

A respeito do engajamento dos fãs e da atuação dos produtores na plataforma, e mais ainda, sobre a relação entre os dois, Felipe Continentino, sócio-fundador do "Queremos!", em entrevista⁴⁹⁶ para o Instituto Millenium disponibilizada no Youtube, conta o caso da banda australiana *The Cat Empire*, no qual "uma fã sempre falava com o *manager* deles que eles deveriam vir para o Brasil e uma vez falando sobre a plataforma, ele achou super interessante, entrou em contato com a gente, a fã começou a gerar uma campanha de demandas e com o número de demandas a gente identificou que eles tinham um público no Brasil e que eles podiam fazer show aqui. Fizeram show em São Paulo, fizeram show no Rio de Janeiro, shows com ingressos esgotados e provaram que a plataforma e esse sistema fazem sentido."

⁴⁹⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gZCDLwwBC7c>> Acesso em: 11 abr. 2018.

Para o ano de 2018, dados extraídos do site “Queremos!” demonstram que a plataforma já conta com 6 shows internacionais realizados no Rio de Janeiro até o mês de abril, além de 5 shows agendados ao longo do ano – contabilizando, até o momento, um total de 13 shows internacionais na capital carioca viabilizados através da plataforma. Em índices comparativos, através de dados de uma pesquisa realizada em diferentes plataformas virtuais para averiguar o quantitativo de shows internacionais para o Rio de Janeiro no ano de 2018, a cidade recebeu 4 shows internacionais e ainda contará com mais 7 shows internacionais fora da plataforma. Isso significa que a plataforma até o momento conta com um índice de participação de 54,16% no mercado de shows internacionais no Rio de Janeiro, se qualificando como um modelo de sucesso no mercado de shows internacionais na cidade carioca.

A partir desses dados, as perspectivas para o futuro são favoráveis. O próximo passo para os fundadores é a implementação da tecnologia *blockchain* que desenvolverá a criptomoeda DMD, uma moeda digital que será utilizada para os fãs pedirem shows para sinalizar quanto pagariam pelo ingresso, deixando ainda mais fácil para artistas e produtores de show confirmarem um show. O fã também ganha. Por exemplo, ao comprar o equivalente R\$ 100 reais em DMD, ele pode fazer infinitos pedidos por shows com as mesmas moedas, desde que cada pedido não passe o valor de R\$ 100 reais. Quando o primeiro show pedido for confirmado, o valor é deduzido da carteira do fã.

Esta moeda inicialmente será inaugurada na plataforma “*WeDemand*”, versão internacional da plataforma “Queremos!” e lançada em 2012. Ainda não se sabe se obterá sucesso, mas analisando o histórico da plataforma e sua participação no mercado, a implementação da criptomoeda DMD será mais um passo em direção ao futuro da produção cultural e sua reconfiguração no ciberespaço.

4. Conclusões

As novas tecnologias incorporaram ao cotidiano da sociedade novas formas de se comunicar, de consumir, e de produzir. Isso vale tanto para produtos, serviços e informação quanto para o conhecimento e cultura. (COSTA, 2009). A partir de preliminar análise teórica e documental, observou-se que as plataformas digitais impulsionadas

simultaneamente pela cibercultura e cultura de convergência aparecem como poderosas ferramentas de auxílio ao produtor cultural, em forma de democratização e alternativa para a captação de recursos de projetos culturais.

Nesse universo, percebe-se que a plataforma "Queremos!" é modelo de referência do uso de tecnologias na produção de shows internacionais no Brasil, que por sua vez não dependem de leis de incentivo para suas viabilizações. Com a chamada cultura participativa, os fãs recebem destaque e são compreendidos como uma terceira via de financiamento de projetos culturais.

Levando em consideração que este artigo constitui uma pesquisa ainda em andamento, e diante das análises obtidas e das limitações apresentadas até então, futuramente pretende-se a elaboração de estudos com o objetivo de se aprofundar na metodologia do modelo de negócios da "Queremos!", além de investigar os resultados frente ao novo modelo ainda a ser implementado com a criptomoeda DMD.

Por fim, acredita-se que o sucesso para este modelo de negócios está na possibilidade de inovação e expansão decorrente das tecnologias digitais e no engajamento dos fãs para uma produção mais transparente e colaborativa, ressignificando dessa forma as possibilidades de elaboração, financiamento e execução de projetos culturais. O surgimento de plataformas como a "Queremos!" é apenas o começo de um novo futuro da produção cultural. Já dizia Lèvy (1999, p.12), "a verdadeira questão não é ser contra ou favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural."

Referências

BIER, C. A.; CAVALHEIRO, R. A. Lei Rouanet x Crowdfunding: fomentando os Empreendimentos Culturais. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 9, n. 2, p. 30-47, 2015.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999

COSTA, Eliane. Impacto das tecnologias digitais na produção, na distribuição e no consumo culturais. IN REIS, Ana Carla Fonseca e DE MARCO, Kátia (orgs). *Economia da Cultura: ideias e vivências*. Rio de Janeiro: ED. Publit, 2009.

HOWE, Jeff. *O poder das multidões: porque a força da coletividade está remodelando o futuro dos negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

LEMOS, André. “Cibercultura: alguns pontos para compreender nossa época”. In: LEMOS, A e CUNHA, P. (org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Queremos! Disponível em: < <https://www.queremos.com.br> >. Acesso em: 10 abr. 2018.

“A gente quer comida, diversão e arte” - ação coletiva na cidade física e virtual ⁴⁹⁷

"La gente quiere comida, diversión y arte" - acción colectiva en la ciudad física y virtual

"We want food, fun and art" - collective action in physical and virtual city

Kary Emanuelle Reis Coimbra ⁴⁹⁸

Resumo

Este trabalho é fruto de um estudo bibliográfico na busca de reflexões acerca de experiências e possibilidades da ação coletiva dos sujeitos a partir de matrizes culturais, artísticas e/ou estéticas, seja no ambiente concreto e físico dos espaços públicos urbanos, seja via mídias e redes sociais digitais. Nesta busca, embasamo-nos nas teorias sobre cidade e a produção do espaço, assim como seus usos e contra-usos na construção democrática; e em teorias com evidência na perspectiva cultural da ação política. Nessa conjuntura, expressões culturais e artísticas representam não meros instrumentos cuja ação política se materializa para a busca de transformações sociais, mas são, elas próprias, a razão e a energia vital da ação. Ademais, o surgimento do ambiente virtual expandiu a esfera da comunicação, da expressão de diferenças, identidades e reivindicações, que, por um lado favoreceu a ampliação da participação dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, tornou mais complexa a análise da ação coletiva nas cidades.

Palavras-chave: ação coletiva; direito à cidade; manifestações culturais.

Resumen

Este trabajo es fruto de un estudio bibliográfico en la búsqueda de reflexiones acerca de experiencias y posibilidades de la acción colectiva de los sujetos a partir de matrices culturales, artísticas y / o estéticas, sea en el ambiente concreto y físico de los espacios públicos urbanos, sea vía medios y redes sociales digitales. En esta búsqueda, en teorías sobre la ciudad y la producción del espacio, así como sus usos y contra-usos en la construcción democrática; y en teorías con evidencia en la perspectiva cultural de la acción política. En esa coyuntura, tales expresiones representan no meros instrumentos cuya acción política se materializa para la búsqueda de transformaciones sociales, pero son ellas mismas la razón y la energía vital de la acción. Además, el surgimiento del ambiente virtual expandió la esfera de la comunicación, de la expresión de diferencias, identidades y reivindicaciones, que, por un lado, favoreció la ampliación de la participación de los sujetos, y al mismo tiempo hizo más compleja el análisis de la acción colectiva en las ciudades.

Palabras claves: acción colectiva; derecho a la ciudad; manifestaciones culturales.

⁴⁹⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁴⁹⁸ Maior Titulação; Afiliação; cidade, estado e país; e e-mail de contato. Exemplo: “Mestre em Estudos Culturais; Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; teste@claec.org”.

Abstract

This work is result of a bibliographical study in search for reflections about subjects's collective action's experiences and possibilities from cultural, artistic and / or aesthetic matrices, apparent in the concrete and physical environment of urban public spaces, or in social networks. In this work, we were based in theories about city and the production of the space, as well as its uses and counter-uses in the democratic construction of society; and in theories with evidence in the cultural perspective of politics action. At this juncture, these expressions don't represent mere instruments whose politics action materializes for social transformations search, but are themselves the reason and the vital energy of action. Moreover, the emergence of the virtual environment has expanded the sphere of communication, the expression of differences, identities and demands, which favored the subjects participation's expansion and, at the same time, made more difficult the collective action analysis in the cities

Keywords: collective action; right to the city; cultural manifestations.

1. Introdução

O título que dá nome a este trabalho faz parte da música *Comida*, da banda brasileira Titãs. A música foi lançada no ano de 1984, no álbum *2 é Demais* e, em 1987, no álbum *Jesus Não Tem Dentes No País Dos Banguelas*. O contexto brasileiro da época pairava sob ares de esperança da população acerca da (re)democratização e da recuperação das liberdades individuais. Numa aproximação à semântica da frase, ao exigir mais do que comida, querer também diversão e arte demonstra que, além de condições mínimas de sobrevivência, expressões individuais e de lazer são necessidades de todos, independentemente de condições econômicas e de classe. O caráter democrático da cultura foi expresso na Constituição Federal de 1988, que, além da concretização dos direitos de cidadania, trouxe e reconheceu também os direitos culturais como direitos fundamentais. Embora a Constituição garantisse tais direitos, na prática isto se deu também pela participação ativa da sociedade civil, tanto na reivindicação, quanto na realização de políticas e práticas culturais diversas.

A busca por mudanças – ora no quadro socioeconômico e político-institucional, ora no cultural – foi corporificada por clássicas manifestações e revoltas ao longo da história, onde os sujeitos, em coletivo, emanavam suas reivindicações frente aos governantes. Ao refletirem esses fenômenos, teóricos se debruçaram sobre os movimentos sociais e, entre suas diferentes vertentes, chegaram a problematizar possibilidades outras de ação coletiva, a exemplo da via cultural defendida na Teoria dos Novos Movimentos Sociais (ALONSO, 2009). A inter-relação temática dos constructos cultura e política, entretanto, é característica não apenas dos ditos “novos” movimentos

sociais, mas uma estrutura semelhante presente mesmo nos movimentos sociais tradicionais (ALVAREZ.; DAGNINO; ESCOBAR, 2000 – grifos dos autores). Isto porque, para Dagnino (1994), a transformação social e a construção de uma sociedade democrática perpassam pelas dimensões da política e da cultura, cujo papel das subjetividades e a insurgência de sujeitos sociais são características da sociedade contemporânea.

As práticas de intervenções urbanas ressignificam os espaços comuns em lugares de expressões de identidades, saberes, demandas e provocações sociais. A partir dos anos 2000, com o início da democratização do acesso à internet no Brasil e com o posterior surgimento das redes sociais, ativismos também passaram a ocorrer via mídia digital, possibilitando uma comunicação de amplo alcance e uma mobilização em escala jamais antes vista. Neste fluxo, termos como ciberespaço, cibercultura, ciberativismo e a ciberpolítica também foram problematizados no campo científico (LEVY, 1999). Isto posto, o objetivo norteador do estudo consistiu em refletir acerca de experiências e possibilidades da ação coletiva dos sujeitos a partir de matrizes culturais, artísticas e/ou estéticas, seja no ambiente concreto e físico dos espaços públicos urbanos, seja via mídias e redes sociais digitais. A partir de uma abordagem bibliográfica, objetivamos, pois, analisar ações coletivas insurgentes no âmbito da cidade sob a lente da cultura e da arte, analisando 1) experiências urbanas de manifestações por meio de apropriações e intervenções no espaço público, bem como 2) configurações contemporâneas de mobilização dos sujeitos através do ambiente virtual e das redes sociais.

2. Manifestações culturais nas cidades: a ótica dos “novos” movimentos sociais

A cidade não flui de maneira isolada; ela se transforma ao longo do tempo por meio das relações de sociabilidade nela desenvolvidas por “atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos. Marcas, todas, que registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo” (PESAVENTO, 2007, p. 14). Objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam, a cidade também é um fenômeno que brota de emoções e sentimentos pelo viver urbano, pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos,

individuais e coletivos que esse habitar proporciona. As cidades são, assim, visíveis, sensíveis e imaginárias.

No Brasil, a ação de sujeitos e coletivos na cidade passou por reivindicações tanto no âmbito socioeconômico, quanto no cultural. Sobre este último, manifestações de viés artístico aconteceram de maneira representativa na época do regime militar. Souza (2015), em uma análise da “arte sobre a ditadura militar”, destaca que a esfera institucional brasileira neste período esteve concentrada em uma política cultural estratégica. Embora neste período tenha sido criado o Conselho Federal de Cultura (CFC) em 1966 e, mais tarde, a criação da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), em 1975, os esforços institucionais estavam voltados para a censura e repressão a produções artísticas diversas da época. Assim, tanto artistas quanto grupos e movimentos coletivos utilizaram-se da arte enquanto veículo político, no intuito da criação de uma estética que influenciasse a sociedade, visto que os “cruzamentos entre ativismo artístico e ativismo político podem ser notados, uma vez que as estratégias por eles usadas se avizinham bastante, muitas vezes, privilegiando a mensagem em detrimento do artístico” SOUZA (2015, p. 4).

Em 1961, no Rio de Janeiro, surgiu o Centro Popular de Cultura (CPC), uma organização vinculada à União Nacional dos Estudantes (UNE), que integrava artistas do teatro, da música, do cinema, da literatura e das artes plásticas com objetivo de criar e divulgar uma “arte popular revolucionária” em defesa do “caráter coletivo e didático da obra de arte e o engajamento político do artista” – revelando a incorporação da concepção de arte como função social. A expressão da contracultura na música, na literatura e nas artes plásticas ganhou força no Tropicalismo, movimento que se valia da experiência estética como instrumento social revolucionário e teve como expoentes o artista plástico Hélio Oiticica; músicos do álbum *Tropicalia ou Panis et Circencis*, como Chico Buarque, Caetano Veloso e o poeta piauiense Torquato Neto. O movimento foi repreendido em um espetáculo cuja bandeira com os dizeres “Seja Marginal, Seja Herói”, de Oiticica, foi pendurada junto à imagem do traficante Cara-de-Cavalo, assassinado pela política (SOUZA, 2015, p.5).

A música brasileira desta época foi fortemente politizada e até hoje são conhecidas como símbolo de resistência. Na moda, a estilista Zuzu Angel protagonizou com

ineditismo um desfile de caráter político, com a coleção *Helpless Angel*. Nas artes visuais, cineastas como Paulo César Saraceni e Joaquim Pedro de Andrade, que retrataram aspectos específicos do regime militar, e Glauber Rocha, com o filme *Terra em Transe*, apresentando a mudança revolucionária própria forma estética. (SOUZA, 2015; STIGGER; GERBASE, 2012).

Mesmo após a (re)democratização brasileira e a recuperação das liberdades individuais de expressão, grupos e manifestações artísticas continuaram incorporando um viés político em suas obras, agora problematizador não apenas da esfera institucional e dos órgãos e formas de governo, mas também – e principalmente – com questões pontuais relacionadas à cultura e aos modos de viver e se reconhecer na sociedade.

Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 23) apontam que, na América Latina, embora os “novos” movimentos fossem aqueles relacionados a “novas formas de fazer política” a partir de novas sociabilidades, a convencionalidade da necessidade de recursos, característica dos movimentos urbanos, operários e camponeses, por exemplo, também carregavam em si forças culturais. Isto é, “as identidades e estratégias coletivas de todos os movimentos sociais estão inevitavelmente vinculadas à cultura.” Ou, nas palavras de Touraine (1994, p. 254). “um movimento social é, ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural (...) nada deve separar valores culturais e conflito social”.

Gohn (1997; 2011) destaca os movimentos sociais como ações coletivas de base social, política e cultural para a expressão e organização das demandas dos indivíduos. Entre suas características clássicas, há um propósito pelo qual articulam sua ação na sociedade e, em função disso, nesses movimentos é possível visualizar a presença da identidade. Contribuem na organização e conscientização dos sujeitos e suas demandas são cobradas em forma de mobilizações e pressões sobre determinado grupo ou entidade social; nesse sentido, os movimentos também possuem um opositor, alguém ou algo sobre o que se discorda e se propõe mudanças. Para sua efetividade, é necessário ainda um grau de permanência e continuidade em suas ações (GOHN, 2011).

Predominante até a década de 1950, os movimentos sociais representavam a luta operária e os interesses de classes, protagonizado pelo operariado, seus sindicatos e associações, em busca da extensão de direitos que se pretendiam universais em nome do

ideal de igualdade. Nas décadas de 1960 e 1970, no entanto, a emergência de novas características e atores sociais tornaram heteróclita a estrutura desses movimentos, que ganharam novas perspectivas teóricas e metodológicas e se popularizou com a nomenclatura de “novos movimentos sociais”, numa dialética forma de anunciar permanências e mudanças. As reivindicações surgiam por grupos e atores específicos, como mulheres, negros, índios, homossexuais, deficientes; e o propósito se assentou em reivindicações específicas de direito contra formas outras de opressão que transcendiam a esfera estritamente econômica ou eminentemente política (GOLDMAN, 2007).

Nas palavras de Alonso (2009, p. 53), a Teoria dos Novos Movimentos Sociais floresceu a partir da “exaustão dos debates marxistas sobre as possibilidades da revolução”, além da descrença em um sujeito histórico universal e em explicações deterministas e economicistas da ação coletiva, cujo elemento cultural – e não o econômico – norteava a ação dos movimentos sociais. Na “sociedade pós industrial” visualizada por Alain Touraine, a indústria e o trabalho perdem centralidade e a dominação passa a ser cultural, a partir do controle informacional e tecnocrático. A mudança, nesse sentido, “deveria ser” de ordem cultural, e o embate, não contra o Estado, mas a fim de conseguir sua anuência e reconhecimento.

Grupos de mulheres foram organizados nos anos 1990 em função de sua atuação na política, criando redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O movimento dos homossexuais também ganhou impulso e as ruas, organizando passeatas, atos de protestos e grandes marchas anuais. Numa sociedade marcada pelo machismo, isso também é uma novidade histórica. O mesmo ocorreu com o movimento negro ou afrodescendente, que deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial. Os jovens também criaram inúmeros movimentos culturais, especialmente na área da música, enfocando temas de protesto, pelo *rap*, *hip hop* etc. (GOHN, 2011, p. 343)

Gohn (2011) destaca a mudança discursiva sobre os ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade: a igualdade passa a ter caráter de busca por justiça social; a fraternidade soa elementos de solidariedade; e a liberdade relaciona-se com a autonomia quanto à inserção na sociedade e à inclusão social. Nesse sentido, esses “novos” movimentos seguem uma narrativa pautada na construção de uma sociedade democrática, por meio de novas culturas políticas de inclusão, identidades com base em questões como diferença e multiculturalismo.

A configuração das mobilizações e participação dos sujeitos no ambiente virtual é apontada como característica dos chamados novíssimos movimentos sociais. A internet, as mídias e redes sociais surgem como importantes instrumentos de organização, mobilização e comunicação para posteriores ocupações do espaço público urbano.

3. Usos e contra-usos na cidade física e digital

A cidade é um fenômeno de capilaridades específicas, densas e complexas. Constitui objeto de estudo multidisciplinar, apreciado por áreas como história, geografia, filosofia, sociologia, antropologia, urbanismo e administração, sem descartar outras ciências. A análise vai desde sua estrutura, distribuição, produção e reprodução, até constituição simbólica e representativa para os sujeitos que a habitam (ou não). Isto porque, embora abrigue a todos, é possível afirmarmos que a cidade é de todos, para todos? Ao problematizar o direito à cidade, Henri Lefebvre (2001) o apresenta como o direito à própria vida urbana, na cidade que se é obra – espaço de produção, criação e de apropriação.

Em A Revolução Urbana, Lefebvre (2008) narra a evolução do fenômeno urbano e sua relação de nascimento (e submissão) ao processo de revolução industrial. O autor aponta que o percurso inicial de uma sociedade organizada surgiu nos moldes da cidade **política**, estabelecida nas práticas da vida agrícola camponesa e em profundas relações de poder. No ocidente europeu, ao fim da Idade Média, o poder da mercadoria se instaura com o comércio em torno de uma praça central, onde logo em seguida se estruturam a Igreja e a Prefeitura. Assim a concepção de cidade e de urbano toma corpo como espaço de centralidades, “o lugar do encontro das coisas e das pessoas, da troca.” O comércio torna-se função urbana, o que exige uma forma concreta que estruture o espaço urbano. Assim a cidade **comercial** vai sendo implantada dentro da cidade política e, até chegar ao modelo da cidade **industrial** (LEFEBVRE, 2008, p.20 – grifos do autor).

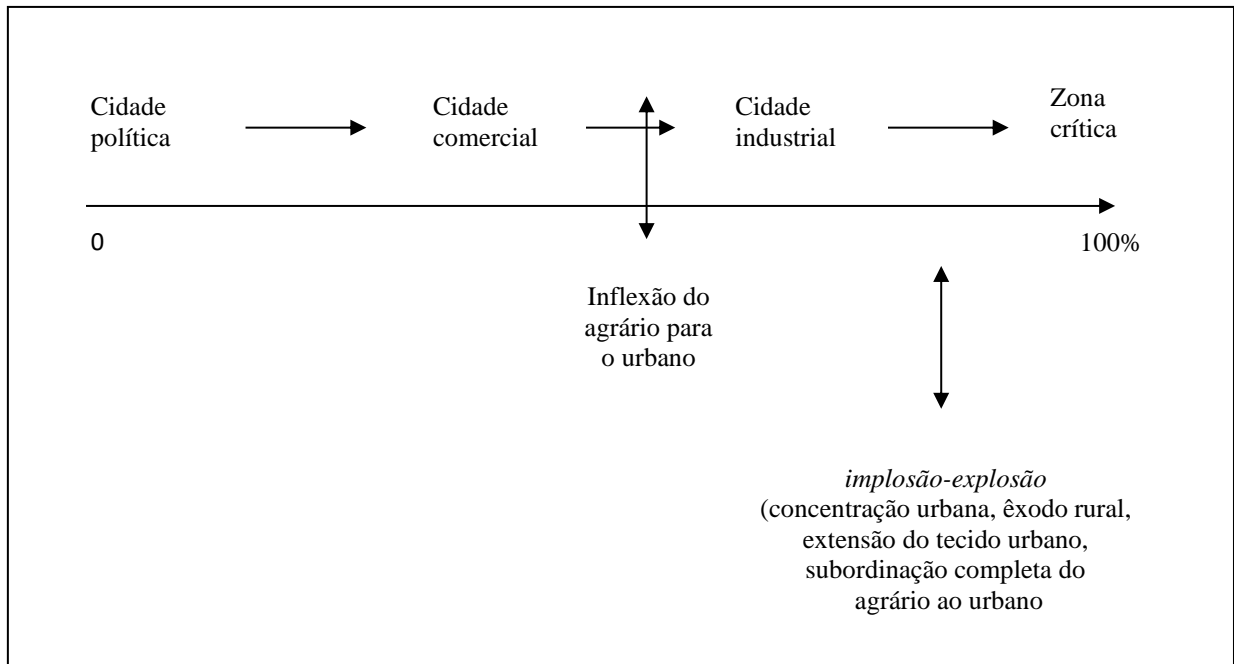


Figura 1 - O caminho percorrido pelo fenômeno urbano
Fonte: adaptado de Lefebvre (2008)

A cidade industrial “precede e anuncia” uma zona crítica: o urbano está em um ponto cego e a sociedade urbana ainda é um porvir. A realidade urbana atual encontra-se camuflada – em seu lugar atuam representações ideológico-institucionais comumente conhecidas como urbanismo. A zona crítica é, assim, uma espécie de caixa preta onde “sabe-se o que nela entra; às vezes percebe-se o que dela sai. Não se sabe bem o que nela se passa” (LEFEBVRE, 2008, p. 26). Esta fase crítica representa um campo cego, cegueira esta que se dá em função da redução do urbano à teoria e prática da industrialização, visto que “esse olhar redutor não permite vê-lo enquanto campo de tensões e conflitos, como lugar dos enfrentamentos e confrontações, unidade das contradições” (MARTINS, 2008).

Ao elencar o fenômeno da urbanização também podemos citar Foucault (2007), que analisa o surgimento medicina social e o processo de centralização de poder em cidades francesas no século XVIII. O autor destaca que a estrutura urbana francesa nesta época constituía-se de um emaranhado de microterritórios heterogêneos, o que dificultava o controle de sua dinâmica territorial. Desse modo, ainda na segunda metade do mesmo século, surgiu a necessidade de constituir a cidade como uma só unidade, organizada de

modo coerente e homogêneo, sob a supervisão de um poder único, principalmente em função de razões econômicas e políticas.

Isso porque com a indústria nascente, a cidade tornou-se sinônimo de produção e de mercado e, nesse sentido, uma gestão centralizada facilitaria transações de ordem econômica. Ademais, se até século XVII a preocupação era com a eclosão de revoltas camponesas, no final do século XVIII, ao contrário, as revoltas urbanas tornam-se cada vez mais frequentes, o que possibilitou o desenvolvimento de um poder político forte e centralizado para seu controle (FOUCAULT, 2007).

No sentido mercadológico, turístico e consumista, “a cidade aparece como um bem material, consumida de acordo com as leis da reprodução do capital”. O espaço urbano é um meio de reprodução da mais-valia e possui um valor de troca; como produto, aparece na forma de mercadoria. Assim, o poder político do Estado tende a homogeneizar as práticas no espaço urbano por meio de seu controle (CARLOS, 1994, p. 85; CARLOS, 2006). Na ótica de Souza (2006), há que se perceber que o planejamento não consegue englobar todos os tipos de circunstâncias futuras, e nesse sentido, compreender a possibilidade das contingências, bem como a ocorrência de fatores adversos, não-planejáveis. O desafio do planejamento está, pois, na capacidade de planejar de modo não-racionalista e flexível e, nesse sentido, o processo de produção do espaço social se vê diante de um dualismo que envolve ambos planejamento e espontaneidade.

Os lugares, quando erguidos pelos contra-usos no interior dos processos de *gentrification*, podem representar formas táticas – especializadas e simbólicas – de criar singularidades, expressar dissensões e reivindicar direitos. Direitos de pertencer à cidade, de estabelecer itinerários próprios, de fazer do espaço público contemporâneo, enfim, um legítimo espaço político da diferença (LEITE, 2002, p.130).

Ana Fani Carlos (1994, p. 81) caracteriza a cidade como “o *locus* da concentração dos meios de produção e de concentração de pessoas; é o lugar da divisão econômica do trabalho”. A cidade é também a concentração de população, instrumentos de produção, necessidades, atividades, serviços, infraestrutura, reserva de mão-de-obra e, ainda, mercadorias. No entanto, “a cidade já não é mais vista como um mero cenário para a habitação e o trabalho, ou seja, como simples organização espacial, lugar de assentamento da indústria e dos serviços” (CANCLINI, 2002, p. 41), podendo servir também como

espaço de resistência e de processos subjetivos. A participação de sujeitos e grupos sociais da sociedade civil se dá pelo uso do espaço público, de ruas, avenidas, calçadas e praças, territorializados por grupos com objetivos políticos, econômicos, religiosos ou culturais.

Mais que isso, a cidade agora é pensada e vivida para além de seus espaços físicos. Segundo Barbero (1998, p. 61), sob a perspectiva do paradigma informacional, a cidade também é virtual, um espaço comunicacional, numa “estreita simetria entre a expansão/fratura da cidade e o crescimento/adensamento dos meios e das redes eletrônicas.” Isto é, estamos frente à “heterogeneidade de referentes identificatórios que propõe, à precariedade dos modos de enraizamento ou de pertencimento, à expansão estrutural do anonimato e às novas formas de comunicação que a própria cidade agora produz”. A sociedade informacional ou sociedade em rede impulsiona a organização dos movimentos sociais

Há uma redefinição de esfera pública nesses movimentos, com parcerias com entidades de sociedade civil e política, além da construção de novos modelos de inovações sociais. A organização desses movimentos acontece no ambiente virtual, em redes sociais que chegam a ser desde locais até transnacionais (GOHH, 2011). A expansão da esfera pública para outras dimensões aconteceu em paralelo a um renascimento das energias políticas e de mobilizações que estavam adormecidas desde a época dos movimentos sociais para a (re)democratização brasileira. Em 2013, as Jornadas de Junho – como ficaram conhecidas as manifestações em caráter nacional que tiveram início com os protestos contra o aumento das passagens, idealizados pelo coletivo Movimento Passe Livre, deram visibilidade a esse novo formato de protagonismo juvenil, que era, concomitantemente, físico e digital. As mobilizações, organizadas pelas redes sociais por jovens de jovens da classe média com maior escolaridade, se materializavam em passeatas e protestos, movidas pelo bordão “o gigante acordou”, uma metáfora ao despertar da politização e participação da sociedade civil no contexto político do país (SANTOS, 2015).

Pierre Levý (1999) relacionou a cidade com a democracia eletrônica e o ciberespaço, apontando a descentralização dos centros urbanos em novos formatos que proporcionariam desde a troca de saberes e experiências, até maior participação política da população e redes de ajuda mútua e parcerias, demonstrando uma reforma nos modos

de organização e hábitos políticos na sociedade, além do experimento de novas práticas democráticas.

4. Algumas considerações

Partindo de uma revisão bibliográfica de teorias sobre cidade, espaço público, ciberespaço e abordagens culturais da ação política coletiva, neste trabalho tivemos como objetivo de refletir acerca de experiências e possibilidades da ação coletiva dos sujeitos a partir de matrizes culturais, artísticas e/ou estéticas, seja no ambiente concreto e físico dos espaços públicos urbanos, seja via mídias e redes sociais digitais.

A análise de ações coletivas sob a lente econômica não foi suficiente para explicar especificidades do cotidiano das cidades, fazendo com que a cultura e a arte surgissem como pontos de reflexão. Embora tais grupos sociais se organizem em prol de modificações no cenário cultural, a dimensão política é um elemento intrínseco à sua atuação. Gohn (2011) destaca a importância dos movimentos sociais na modelagem da esfera pública, tendo em vista sua capacidade de construir modelos de inovações sociais e o estabelecimento de parcerias do escopo civil e político.

Evidência disso são nos registros históricos sobre a particip(ação) de artistas na luta contra o cerceamento das liberdades individuais durante o regime ditatorial brasileiro, em matrizes como a música, o cinema, as artes plásticas e a moda. A estética dos movimentos culturais artísticos que tiveram presença representativa na época explicitava, mutuamente, a expressão artística e a ação política dos sujeitos em seus produtos culturais. Nesse sentido, essas expressões não corporificaram a ação, mas já eram, elas próprias, a essência maior da ação. Em outras palavras, tais manifestações não funcionavam como o “corpo” da ação, e sim como sua “essência” – isto é, a essência da forma artística já era política.

Novos formatos de participação na cidade implicam novas formas de se pensar a própria cidade e suas teias de relações intersubjetivas. O planejamento urbano de políticas públicas, a integração Estado – sociedade civil e as pesquisas no campo científico cultural da urbe passam, agora, por novos desafios ao lidarem com fragmentações e novas centralidades. Se, anteriormente à popularização da internet, mobilizações populares centralizada em espaços públicos eram enfraquecidas e dispersadas em ações policiais e, por vezes, num simples despejar de gás lacrimogêneo, com a inserção das redes de

comunicação digital, o *ciberativismo* e a tomada das redes sociais como campos de expressão sem “aparência” direta denotam a complexidade do fenômeno na contemporaneidade, aparentemente disperso e fragmentado.

Por outro lado, as redes sociais não eximiram a convocatória para ações presenciais na urbe. As Jornadas de Junho são um exemplo do poder das redes na mobilização para a centralidade, cujo alicerce está na formação e fortalecimento de grupos específicos e na veloz difusão de informações. A esfera pública se vê diante de novas faces, com novos movimentos e presenças físicas, ou mesmo sem face única, estilizada e distribuída virtualmente – a cidade lefebvriana que atrai e centraliza também é a cidade que explode e descentraliza.

Referências

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Introdução*. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. _____. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 15-57.

BARBERO, J. M. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 11, p. 53-67, jan./abr., 1998.

BRITO, F. D.; JACQUES, P. B. Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 21, n. 2, p. 337-350, mai/ago. 2009.

CANCLINI, N. G. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. *Opinião Pública*, Campinas, v. 8, n. 1, p.40-53, 2002.

CARLOS, A. F. A. *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.

CARLOS, A. F. A. A natureza do espaço fragmentado. In: SANTOS, M. ; SOUZA, M. A. A. ; SILVEIRA, M. L. *Território*. Globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2006.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.) *Anos 90. Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense: 1994.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais*. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

GOLDMAN, M. Introdução: políticas e subjetividades nos “novos movimentos culturais”. *Ilha – Revista de Antropologia*. Florianópolis, v.9, n. 1, p. 8-22, jan – jul, 2007.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. 3ª reimpressão. UFMG, 2008.

LEITE, R. P. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na *Manguetown*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n 49, p. 115-172 jun./2002.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, S. *Prefácio*. In: LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. 3ª reimpressão. UFMG, 2008.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, jul. 2007.

SANTOS, V. V. V. *Juventude e política: jornadas de junho e manifestações em Brasília*. 2015. 47 f. Monografia (Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília. Brasília. 2015.

SOUZA, M. L. *Mudar a cidade: uma introdução à crítica ao planejamento e à gestão urbanos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, A. C. Cultura de memória no Brasil: arte sobre a ditadura militar. In: SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES NA UFMG, 1, 2015, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: EBA UFMG, 2015. v. I.

STIGGER, H.; GERBASE, C. Cinema brasileiro e a experiência da ditadura militar. *ALCEU*, v. 13, n. 25, p. 110 a 122, jul./dez. 2012.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

A Potência nos Usos dos Recursos Tecnológicos e Audiovisuais para a Autoformação Docente

La Potencia en los Usos de los Recursos Tecnológicos y Audiovisuales para la autoformación Docente

The Potentiality in the Uses of Technological and Audiovisual Resources for the Self-training and Teacher Training

Me. Rosane Tesch de Oliveira⁴⁹⁹

Resumo

Este artigo tem como objetivo compartilhar conhecimentos que contribuam com a autoformação docente a partir de dados produzidos com a pesquisa Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil, realizada no Rio de Janeiro, Brasil. Motivadas pela realização de um cineclube na escola, as práticas docentes apontaram para a potência nos usos dos recursos tecnológicos e audiovisuais, sobretudo dos registros videográficos com dispositivos móveis, como o *Smartphone*, como possibilidade para análise, compreensão, reelaboração e intervenção sobre as próprias práticas, visto que ainda não há outro dispositivo que permita que nos vejamos em atividade. A metodologia de pesquisa com os cotidianos e a concepção de que estamos imersos em uma tecnocultura audiovisual embasam o estudo.

Palavras-chave: Audiovisualidades; Educação; Autoformação docente; Tecnocultura audiovisual.

Resumen

Este texto tiene como objetivo compartir conocimientos que contribuyan con la autoformación docente a partir de datos producidos con la investigación Audiovisualidades practicadas en los / con los cotidianos de la Educación Infantil, en Río de Janeiro, Brasil. Motivadas por la realización de un cineclub en la escuela, las prácticas docentes apuntaron a la potencia en los usos de los recursos tecnológicos y audiovisuales, sobre todo de los registros videográficos con dispositivos móviles, como el *Smartphone*, como posibilidad para análisis, comprensión, reelaboración e intervención sobre las propias prácticas, ya que aún no hay otro dispositivo que permite que nos veamos en actividad. La metodología de investigación con los cotidianos y la concepción de que estamos inmersos en una tecnocultura audiovisual basan el estudio.

Palabras claves: Audiovisualidades; Educación; Autoformación docente; Tecnocultura audiovisual.

Abstract

The purpose of this scientific article is to show the weaving and sharing of knowledge networks that contribute to self-training and teacher training, having as teaching device practices with audiovisuals in the daily life of Child Education which had a field of study of a school from Rio de Janeiro, Brazil. Through the research it was possible to capture, register and discuss, collectively, teaching practices that showed the

⁴⁹⁹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ; Bolsista do Programa Anual de Bolsas de Mestrado e Doutorado para Professores da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro; RJ, Brasil; rosanetesch@gmail.com.

power of the uses of technological and audiovisual resources, especially video graphics registers made with mobile devices such as smart phones, showing the possibility for analysis, understanding, re-elaboration and intervention of their own practices, since there is no other devices that capture and make possible to see ourselves in activity yet. The conception that we are immersed in an audiovisual technoculture base the study.

Keywords: Audiovisuals; Education; Self-training and Teacher training; Audiovisual technoculture.

1. Introdução

O valor cultural do mesmo escrito ou da mesma rua varia segundo a utilização que se faz deles.

CERTEAU

A pesquisa que deu origem aos dados aqui compartilhados teve como objetivo principal capturar e registrar as operações docentes com as audiovisualidades em uma dimensão estética que traz, em seu rastro, uma ética e uma polêmica/política para as teorias-práticas cotidianas. A opção epistemológica e metodológica se insere nas pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2003), pesquisa qualitativa com utilização de técnicas e métodos combinados como observação e observação participante com registros de imagens, revisão de literatura, pesquisa documental e rodas de conversas.

Pensando-praticando com os cotidianos da Educação Básica, percebi a importância de utilizar os recursos tecnológicos para compartilhar com a docência, e com outras pessoas dos cotidianos, as práticas pedagógico-culturais dentro-fora das salas de aulas. Ao nos encontrarmos em reuniões ou horários de planejamentos, era muito frequente que não houvesse tempo para conversarmos sobre o que desejávamos fazer, sobre temas de interesse comum, sobre o que já havia sido feito por alguém e que ficava restrito às quatro paredes da sala de aula cujas portas estavam sempre fechadas. Ao observar como se davam os usos dos recursos tecnológicos pessoais e da Unidade Escolar, percebi, também, que as operações docentes com as audiovisualidades já faziam parte dos cotidianos, apesar das discussões sobre a utilização ou não das novas tecnologias no segmento da Educação Básica. Sendo assim, imaginei que poderíamos

lançar mão desses recursos utilizados no presente, no “aqui e agora” dos cotidianos como fonte de inspiração não só em educação, artes, cultura, tecnologias, com todos os seus atravessamentos, mas para a vida.

Que relações de força podem emergir de uma narrativa fílmica para problematizarmos nossos saberes-fazer? Como um filme pode potencializar as discussões sobre que assuntos/autores podem ser levados para a sala de aula? Como podemos confrontar nossas próprias práticas, tecnoculturais e educativas, com aquelas que nos são dadas como modelos? Inicialmente, o episódio *A Coroa do Imperador*, da série de TV *Cidade dos Homens*, exibido no ano de 2002, servirá como disparador para ajudar-nos a pensar-praticar essas e outras questões. Mas, para seguirmos adiante é fundamental, como dizem Oliveira e Alves (2006, p.584), “considerar a centralidade do praticante com sua voz e seus atos”, pois “sabemos que os usos que os praticantes fazem das regras e dos produtos que lhe são dados para consumo vão além do previsto e do planejado”.

Cidade dos Homens foi exibida de 2002 a 2005, ganhando nova temporada em 2017, pela Rede Globo de Televisão, empresa que, segundo Champagnatte (2013, p.38), pode ser considerada uma Indústria Cultural, “tanto por ser uma empresa que lida com a comunicação/arte a partir da lógica capitalista do lucro quanto por atingir um grande público [...]”. Como nos mostra Louro (2008, p.86), o cinema/filme produzido por grupos hegemônicos, de fato, mostram uma pretensão de “ensinar a ser/fazer”. Contudo, se no discurso hegemônico pode haver um endereçamento com objetivo de produzir verdades universais e absolutas, também pode haver espectadores/interatores, os mais diversos, sendo tocados de forma completamente diferente do esperado. E isso pode ser constatado em muitos movimentos sociais que surgiram na contramão das políticas de Estado e das pedagogias do cinema ao longo do século XX.

Champagnatte (2013, p.130) fala sobre uma intenção contida no discurso hegemônico que deseja fazer crer ao espectador que tanto a escola quanto a docência seriam dispensáveis na (trans)formação social, sobretudo com os usos das novas tecnologias e do acesso à rede internet. Em análise de outros filmes da TV Globo/Globo

Filmes – “*Uma Professora Muito Maluquinha*”, “*Verônica*” e “*Qualquer Gato Vira-lata*” – considerados a partir dos conceitos de indústria cultural e aparelho privado de hegemonia, o autor diz que “tanto os textos quanto as imagens apresentam um discurso que constrói a escola como uma entidade desnecessária e a docência uma função vazia, mesmo que atrelada à adjetivação de verdade”, visto que as relações que as Organizações Globo vêm desenvolvendo com o Estado, principalmente a partir da inauguração da TV Globo até os governos atuais, são de parceria, proteção e disseminação de posicionamentos ideológicos compartilhados. Cabe-nos, então, problematizar que outras possibilidades há para se pensar narrativas audiovisuais que colocam em evidência discursos hegemônicos e relações de forças que movimentam práticas docentes, tecendo outras redes de conhecimentos.

2. Uma roda de conversas – método de pesquisa com os cotidianos

Em um dia de Centro de Estudos realizado em uma unidade escolar pública da cidade do Rio de Janeiro, em 2016, um grupo de docentes da educação básica reuniu-se para exibir e conversar sobre um filme escolhido para a ocasião: *A Coroa do Imperador*. Para registrar as conversas e produzir as trocas e interações foram levadas para a sala de aula três câmeras: uma *actioncam*, ideal para captura dos corpos em movimento; uma *handcam* para capturar detalhes de movimentos de mãos e expressões faciais e uma câmera de fotografia com a função de filmar. Duas câmeras foram posicionadas de forma fixa, uma na frente do grupo, próxima à TV, e uma na lateral; a captura com a *handcam* foi revezada entre algumas docentes. À exibição do episódio seguiria a roda de conversas.

Cidade dos Homens hibridiza linguagens e combina tecnologias e estéticas vindas do cinema e da TV. KORNIS (2006, p.120) enfatiza que “do ponto de vista estético, as semelhanças podem ser evidenciadas pelo uso de uma montagem ágil, de planos rápidos, e pela estratégia realista”. A temática da série produz a ilusão de espontaneidade e de “realidade”, principalmente, por levar para a tela pessoas que não são astros profissionais da TV ou do cinema e sim moradores das comunidades do Rio de Janeiro. Entretanto, as

principais características que atendem aos apontamentos para esse estudo são a construção da personagem docente, as práticas pedagógicas com/na utilização do conteúdo curricular e “[...] as personagens centrais da trama, Laranjinha e Acerola – que, reiterada e pedagogicamente, ‘explicam’ costumes e práticas daqueles cotidianos”, como ressalta Kornis (2006, p.121).

Em termos mais gerais, contudo, a série Cidade dos Homens dava continuidade à estratégia implantada há décadas na Rede Globo no sentido de produzir uma teledramaturgia sintonizada com a sociedade brasileira, função essa que a afirmou como agente não só de construção de uma identidade de nação, mas também de representação de questões contemporâneas. Nesse caso, aproximava-se de um repertório afinado com uma pauta governamental, mais especificamente o discurso democrático mais recente voltado para a efetivação dos direitos de cidadania. [...] as novelas e minisséries passaram a trazer questões da política nacional - relacionadas à atualidade ou à história - para o centro das tramas ficcionais (KORNIS, 2006, p. 121).

No episódio em questão, Laranjinha e Acerola, dois garotos de 13 anos, moradores de um morro no Rio de Janeiro, estão aprendendo, na escola, sobre a fuga da Corte Portuguesa para o Brasil e vai haver uma excursão da turma para Petrópolis. Eles querem conhecer a coroa do Imperador, mas a condição imposta pela professora é que todos passem por uma chamada oral sobre o assunto. Na véspera da excursão, o morro é invadido por uma facção inimiga e, em meio à confusão, os dois finalmente entendem o que levou Napoleão a atacar a Inglaterra e porque D. João VI teve que viajar com a família real para o Brasil.



Figura 7 – Exibição do filme *A coroa do Imperador* (Imagem com filtro)
Fonte: Autora

O filme foi iniciado e, ao longo da exibição, os silêncios intercalavam falas, risos e ditos de aprovação e reprovação. Ao término, movimentos nas e com as cadeiras e muitos burburinhos precederam o acendimento das luzes e várias questões começaram a ser colocadas. Os trechos mais instigantes, em princípio, foram os relacionados à docente e às suas práticas em aula. As docentes Sula, Rosa, Lara e Joice manifestaram suas opiniões: - Interessante a hora em que ele (aluno) conseguiu contar do jeito dele a história. - Muito legal! Ele usou a realidade que ele vive pra poder contar a história. - Um ensino de história muito distante pra ele. E a forma que ela (docente) dava a aula, parece, sei lá, a gente pode fazer uma analogia com a nossa rotina, se a gente entra nessa rotina, porque muito mal ela escuta falar. - E falava tudo muito rápido, não permitia perguntas, uma pessoa muito robotizada, muito doida, nunca tive professor assim não, graças a Deus! Dentre as várias questões e impressões colocadas pelas participantes da roda de conversas, Lara destacou como o filme revela um ensino de história muito distante para os alunos.

Acerola, um dos alunos na narrativa audiovisual, é de escola pública, morador de uma comunidade e enfrenta diversos obstáculos para sobreviver no dia a dia, vendo-se obrigado a aprender sobre Napoleão e a História do Brasil sob o ângulo do colonizador europeu pautado por uma história oficial. O contexto fílmico coloca em contraposição a

docente e as crianças da trama, mas o desfecho da narrativa surpreende e, se não nos responde diretamente, nos dá a ver outras possibilidades. Ao observar a decepção e agitação dos colegas que estão na sala de aula, quando a professora cancela um passeio programado para o grupo, Acerola pergunta: “Professora, se eu conseguir falar o que a senhora falou na aula passada, a gente pode ir no passeio ver a coroa?” Ao responder “pode, mas eu quero ver isso!”, a professora abre caminho para que, na sequência, o aluno estabeleça uma analogia entre países europeus e territórios dominados pelo tráfico nos morros, entre Napoleão e chefes do tráfico e entre as disputas/guerras pelo poder praticadas por líderes políticos e por líderes do tráfico nos morros. As várias histórias produzidas naquele espaço-tempo foram “tecidas em redes de ações reais que não são nem poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato” (OLIVEIRA, 2002, p.44). Ao abrir espaço para a fala do aluno, a docente/personagem, e sua arte de fazer de uma pluralidade aparentemente microscópica, possibilitou uma co-autoria que a tornou imprescindível, enquanto docente, fazendo ver, na narrativa fílmica, as operações realizadas dentro-fora das escolas, por docentes-discentes. E, ao fazer uma analogia entre a história oficial e suas próprias histórias, Acerola não só horizontaliza as ações e seus praticantes, como permite que percebamos o oficial apenas como uma instância visibilizada e outorgada por uma determinação espaço-temporal.

Os registros videográficos oriundos da roda de conversas sobre a produção fílmica *A Coroa do Imperador* e imagens recuperadas do episódio foram editados e deram origem a um curta-metragem para ser exibido ao grupo posteriormente. O dia escolhido para a exibição foi o de planejamento de estudos. - Essa proposta veio da Secretaria? Perguntou Aurora. Não, respondi. É um método que estou utilizando aqui para gerar conversas para a pesquisa. É para refletirmos sobre como praticamos-pensamos nossas práticas. - Ah, logo vi. Porque eu percebo que quando é alguma coisa da Secretaria todo mundo dá uma travada, completou a docente. - É, concordou Cleide, outra docente. - Tá todo mundo falando mais solto, participando, sempre que é alguma coisa de lá, tem um estranhamento, uma não aceitação, interveio Aurora. Talvez porque vem sempre algo que não está relacionado diretamente com nossos cotidianos, falei, deixando a questão para o grupo. Rose logo se manifestou: “Quando descobrimos que tinha câmera pra tudo quanto é lado, ficamos sem graça, eu não gosto de ficar aparecendo (risos). Mas a ideia foi muito boa,

foi muito legal.” Continuei explicando que o vídeo não seria exibido fora da Unidade e que tinha toda uma intencionalidade, como filmar a roda, como as pessoas se veem. “Mas, isso também ajudaria a mostrar o que a gente faz para outros lugares (...). É uma coisa que prende, atrai.”, falou Nélide, enquanto Aurora aproveitou para acrescentar, dizendo que “isso mostra uma experiência bem sucedida. É tão legal a gente se ver. Outro dia eu fui pra sala da Lara e as crianças adoraram assistir aos vídeos, se ver neles.”

Durante a exibição, eram inevitáveis os risos, os comentários, constrangimentos, observações sobre o cabelo, sobre a postura. “Olha como a Leia está no celular. No vídeo a gente vê tudo.”, enfatizou Sandra. “Vai colocar à tarde? É importante que as outras pessoas também possam ver.”, manifestou-se Lara. Sim, respondi e me virei para dar mais detalhes à Lara enquanto ouvia as trocas de impressões sobre o que estava sendo experienciado naquele momento. “Estou intrigada por que não estava ali. Justo nesse dia. Não lembro o que aconteceu. Conheço esse filme da internet, mas aqui teve uma conversa.” Ouvi, ao longe, Lúcia confabulando com colegas ao mesmo tempo em que outros assuntos começavam a permear nossa “roda da roda”.

Segundo Bentes (2003, p.113), a potência do vídeo trouxe novas técnicas e procedimentos, desconfigurando o cinema tradicional e sendo incorporado por ele, na contemporaneidade. As invenções estéticas canibalizadas, a hibridação, a não-linearidade, a colagem, formam parte do capital estético que potencializa e resignifica nossos modos de ver o mundo. A montagem é a vista e também a direção para o olhar. É a legendagem através da qual imprimimos autoria à obra, nossa perspectiva pessoal significativa dentre uma infinidade de possibilidades (KILPP, 2009). Killp diz que ao fazer estamos pensando nosso fazer. A montagem do vídeo para a roda de conversas permitiu fabulações ancoradas no presente e no aqui e agora como um ato de microintervenção nos cotidianos da unidade escolar, expandindo a percepção técnica e estética, já que nossa percepção da matéria audiovisual se expande com a expansão de nosso repertório.

3. Cinema feito em casa: cinegrafias em formação

Gallas (2012) diz que o cinema trouxe à imagem fixa a simulação do movimento e, junto com ela, a simulação do tempo, abrindo um pouco mais as portas da nossa percepção. Assim, tanto o cinema quanto as novas tecnologias atualizam as formas de percepção do mundo. Por outro lado, as imagens, diz Bentes (2013), são sujeitos, atuantes, pensantes, que afetam e são afetadas. Há uma potência afetiva nas imagens, sobretudo naquelas que sobrevivem e que formam memórias. Elas são um modo de produção social, podem gerar inúmeras percepções, de caos, de ordem, de hierarquia, de repressão, de beleza, de afeto e “exigem que pensemos o que agarramos dela face ao que nela nos ‘agarra’ – face ao que nela nos deixa, em realidade, despojados” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 95).

Os cineclubes já se tornaram um lugar comum em escolas e universidades. Podemos, além de adquirir DVDs e *blu-rays*, baixar, converter, remontar, cortar, editar filmes postados no *Vimeo*, *YouTube*, *Torrent*, *MultiRio*, em *blogs*, *sítios* etc., para serem exibidos, coletivamente, nas salas de aulas ou outros espaços-tempos de ensino-aprendizagem, por meio de um *Data-show*, computador, equipamentos de DVD, TV, *SmartTV* ou mesmo compartilhados por meio de aplicativos para *tablets* e *Smartphones* a fim de serem assistidos individualmente ou em pequenos grupos. Tudo isso, guardando as devidas considerações e conflitos sobre direitos autorais e novas tecnologias (ORTELLADO, 2002). Mas, também, podemos produzir nossos próprios filmes para exibição e/ou distribuição com nossas redes de contatos ou na internet. Desconstruindo ou não conceitos hegemônicos e mergulhadas na tecnocultura audiovisual, as docências interatoras e interatuantes se apropriam das tecnologias, cada qual a seu modo, curiosidade e conhecimento, “produzindo sua pequena indústria cultural” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 339) para fazer circular novas redes de significações e conhecimentos.

Na unidade escolar, as exposições de curtas e rodas de conversas despreziosas eram repetidas sempre que possível. E o último movimento, com esse formato, se deu no Centro de Estudos que encerrava o ano letivo. Seriam exibidos os curtas produzidos pelas próprias docentes com os cotidianos escolares. Registros videográficos realizados com

Smartphones, estéticas e ângulos variados, o cinema como fabulação e performance tinha, como dito anteriormente, sua ancoragem no presente e no aqui e agora como ato de intervenção (BENTES, 2003, p.115). Eram as produções da docência interatora em exibição na unidade escolar. O Centro de Estudos possibilitou a realização de uma mostra, ainda que em fase experimental, das produções das pessoas que habitavam aquele espaço-tempo de formação. Os recursos, as técnicas, os olhares, cada qual imprimiu o seu, com ou sem a ajuda do coletivo, aproveitando-se do que havia disponível, do que fora recebido ou buscado e da ocasião, inventando-criando novos modos de ser-estar na educação e no mundo.

A câmera de vídeo, conforme Bentes (2003, p.115), ao fazer coincidir o real e sua encenação, ao criar um *continuum*, uma duração, um registro sem interrupção, traz o “frescor” da presença e do “ao vivo”, além da percepção do filme/vídeo como fluxo audiovisual, como fluidez do real e do aqui e agora cotidianos. O gesto com a câmera e o olho livre que explora o espaço, torna personagem também a câmera, que se abre ao acaso. O recurso do vídeo, sobretudo o gerado em dispositivos móveis, como *Smartphones*, um bem de consumo doméstico, permite uma apropriação tecnológica de fácil acesso e manuseio que potencializa a renovação estética. Os modos de editar também foram múltiplos, som ambiente, conversa solta, discussão entre participantes, que vivenciaram a roda simultaneamente dentro-fora da tela, trilhas sonoras ou a simples exibição de um plano sequência, cada qual tentando dar uma forma para compartilhar o que ficaria restrito aos espaços-tempos das salas de aulas. O “cinema”, agora, estava em todas as mãos, fazia-se o cinema, nas salas de aulas, nos espaços-tempos da escola, com os filmes que eram editados/montados a partir de múltiplas intenções/interatuações, não só com as imagens/sons do Outro, mas, também, com as próprias produções de imagens em suas diferenças e semelhanças em relação a esse Outro. O que era filmado? O que as outras pessoas praticantes dos cotidianos filmavam? O que era visto? Como era visto/sentido nos/com os coletivos? Com uma multiplicidade de ideias e um *Smartphone* na mão foi possível não apenas filmar, mas rever as filmagens, rever-se e repensar os modos de fazer, agenciando, em co-autorias, outros modos de pensar-fazer-interagir com múltiplas finalidades.

4. Considerações finais

De uma forma geral, a pesquisa evidenciou que as operações que incluem vídeos como um referencial nas práticas pedagógicas estão inscritas na concepção de que estamos imersos em uma tecnocultura audiovisual (KILPP, 2015) e que os usos dos vídeos, nas práticas, externalizam ideias e concepções de mundo e, também, as atualizam. Os usos dos vídeos ampliam o campo de visão dos acontecimentos cotidianos em análises posteriores, potencializando o processo de autoformação e formação docente, visto que ainda não há outro dispositivo que permita que nos vejamos em nossas práticas. Negociando controles e afetos nestas novas redes tecidas com os cotidianos, os usos das audiovisualidades na educação abrem caminho para a docência como investigadora de suas práticas e agentes de transformação destas, da própria ação escolar e da dimensão social e cultural da ação docente. Como afirmou a docente Lara durante uma análise, os vídeos servem, entre outras possibilidades, como dispositivos para rever as práticas e repensar o que foi feito. - É teoria, é prática, é reflexão. Isso é o vídeo que te dá. (...) É uma prática formativa.

5. Referências

A COROA DO IMPERADOR. Direção: Cesar Charlone. In: *Cidade dos Homens*. Produção: 02 Filmes/Central Globo de Produção. Rio de Janeiro: TV Globo, 2003. DVD, Série de TV, Temporada 1 (2002), Episódio 1, 35 min, cor.

ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez. 2003.

BENTES, Ivana. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: MACHADO, Arlindo (Org.). *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003, p. 113-132.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. *A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da Indústria Cultural*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLAS, Luciano. Diante das portas da percepção. In: MONTAÑO, Sônia; FISCHER, Gustavo; KILLP, Suzana (Org.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 205-212.

KILLP, Suzana. *Tecnocultura audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Manifesto Audiovisualidades. Grupo de Pesquisa Audiovisualidades/GPAV. *UNISINOS*, 06/11/2009. Disponível em: <<https://gpaudiovisualidades.wordpress.com>>. Acesso em: 15 maio 2016.

KORNIS, Mônica Almeida. Aventuras urbanas em Cidade dos Homens: estratégias narrativas de inclusão social em seriados ficcionais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 119-41, jan-jun, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688/4001>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. 2 ed. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-64.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. A pesquisa e a produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, mai/ago. 2006.

ORTELLADO, Pablo. Por que somos contra a propriedade intelectual? *Centro de Mídia Independente (CMI Brasil)*. Publicado em 26/06/2002. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2002/06/29908.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2015.

Cartografias afetivas e a ressignificação dos espaços e sensibilidades na urbe⁵⁰⁰

Cartografías afectivas y la resignificación de los espacios y sensibilidades en la urbe

Affective cartographies and the redetermination of spaces and sensibilities in the city

Lucas Pereira Barros⁵⁰¹

Resumo

Este trabalho faz um breve histórico de como a revolução industrial e comunicacional na modernidade resultou numa perda de experiência autêntica e declínio da narrativa tradicional, como definidos por Walter Benjamin. Apresenta como o urbanismo surge enquanto prática e ganha protagonismo como forma de ação modificadora da estrutura das sociedades urbanas emergentes a partir do século XIX e analisa as experiências das diferentes errâncias urbanas que, concomitantemente, desejam pensar este novo espaço urbano moderno, desde as vanguardas históricas do início do século XX até as experiências de letristas e situacionistas nos anos cinquenta e sessenta. Munido destas referências históricas e teóricas, o trabalho busca no projeto de cartografias do cotidiano da associação *The Worst Tours* na cidade do Porto em Portugal uma das muitas vivências “neossituacionistas”, capazes de oferecer experiências baseadas na arte do diálogo e da interação, inscritas na cotidianidade dos participantes. São tours não-turísticos pela cidade que revelam zonas fora dos guias tradicionais e proporcionam aproximações, trocas e descobertas, ativando dinâmicas coletivas e formas descentralizadas de experienciar o espaço urbano, a história e o presente de um povo. Conclui ressaltando a importância do espaço urbano enquanto espaço de troca e construção de novas formas de narratividade e rememoração a partir de um “tempo de agora”, possível no exterior rugoso que é a cidade contemporânea.

Palavras-Chave: Cartografia; Cidade; Cotidiano; Exterior rugoso; Situacionismo.

Resumen

Este trabajo hace un breve histórico de cómo la revolución industrial y comunicacional en la modernidad resultó en una pérdida de experiencia auténtica y declinación de la narrativa tradicional, según lo definido por Walter Benjamin. Presenta cómo el urbanismo surge como práctica y gana protagonismo como forma de acción modificadora de la estructura de las sociedades urbanas emergentes a partir del siglo XIX y analiza las experiencias de los diferentes errantes urbanos que, concomitantemente, desean pensar este nuevo espacio urbano moderno, desde las vanguardias históricas de principios del siglo XX hasta las experiencias de letristas y situacionistas en los años cincuenta y sesenta. Armado con estas referencias históricas y teóricas, el trabajo búsqueda en lo proyecto de cartografía cotidiana de la asociación *The Worst Tours* en la ciudad de Porto en Portugal una de las muchas experiencias "neossituacionistas", capaces de

⁵⁰⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁰¹ Bacharel em Cinema e Audiovisual; Universidade Federal Fluminense – UFF; Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; lpbarros93@gmail.com.

ofrecer experiencias basadas en el arte del diálogo y la interacción, introducida en la cotidianidad de los participantes. Son tours no turísticos por la ciudad que revelan zonas fuera de las guías tradicionales y proporcionan aproximaciones, intercambios y descubrimientos, activando dinámicas colectivas y formas descentralizadas de experimentar el espacio urbano, la historia y el presente de un pueblo. Concluye resaltando la importancia del espacio urbano como espacio de intercambio y construcción de nuevas formas de narratividad y rememoración a partir de un "tiempo de ahora", posible en el exterior rugoso que es la ciudad contemporánea.

Palabras claves: Cartografía; Ciudad; Cotidiano; Exterior rugoso; Situacionismo.

Abstract

This paper gives a brief history of how the industrial and communicational revolution in modernity has resulted in a loss of authentic experience and decline in traditional narrative, as defined by Walter Benjamin. It presents how urbanism emerges as a practice and gains prominence as a form of action modifying the structure of emerging urban societies from the nineteenth century and analyzes the experiences of the different urban wanderings that, concurrently, wish to think this new modern urban space, from historical vanguards of the early twentieth century to the experiences of lyricists and situationists in the fifties and sixties. Armed with these historical and theoretical references, the paper searches in the daily cartography project of The Worst Tours in the city of Porto in Portugal, one of the many "neo-situationists" experiences, capable of offering experiences based on the art of dialogue and interaction, inscribed in the everyday of the participants. They are non-touristic tours of the city that reveal areas outside the traditional guides and provide approximations, exchanges and discoveries, activating collective dynamics and decentralized ways of experiencing urban space, history and the present of a community. It concludes by emphasizing the importance of urban space as a space for exchange and construction of new forms of narrativity and remembrance from a "time of now", possible in the rugged exterior that is the contemporary city.

Keywords: Cartography; City; Daily; Rugged exterior; Situationism.

1. Introdução

Aprender a cidade contemporânea e falar sobre seu presente demandam um olhar crítico sobre o passado. Refletir sobre as consequências da modernidade, com a fundação e fortalecimento da sociedade urbana produto das revoluções industriais, permiti-nos entender as modificações que sofre a eticidade das comunidades urbanas ao longo dos últimos séculos, determinando novos valores que marcam a cotidianidade. A centralidade da liberdade e da individualidade, defendida pela nova classe dirigente a partir da modernidade – a burguesia – traz novos olhares sobre o devir histórico e sobre o presente. As mudanças axiológicas promovidas pela burguesia dirigente estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento do capitalismo industrial, que inaugura uma nova organização do trabalho responsável por uma crescente alienação do trabalho.

Associados aos novos estímulos que compõem a cidade moderna, todos estes fatores colaboram para uma verdadeira revolução na organização espacial das cidades e nas sensibilidades e comportamento cotidianos, modificando radicalmente a relação que havia previamente com a memória e tradição comuns. Para elucidar tais questionamentos,

serão valiosos os textos teóricos de Walter Benjamin, como *Experiência e pobreza*, *O narrador*, *O colecionador*, *Paris, capital do século XIX* e *A Modernidade e os modernos*, bases para a discussão que traz as conjecturas do autor sobre o conceito de experiência, da forma como se vive o presente e nos relacionamos com o passado.

Interessa à pesquisa um resgate dos chamados *errantes urbanos* que surgem a partir deste novo cenário que é a modernidade, cujas experiências são cruciais ao inaugurarem um crescente interesse pelo detalhe e pelo fragmento como método de apreensão do cotidiano. Caminhando, portanto, na direção oposta de operações urbanísticas e políticas totalizantes e homogeneizantes, os errantes estão atentos às particularidades do heterogêneo terreno que compõe as cidades modernas. Seu primeiro representante é a figura do *flâneur*, que de meados e final do século XIX até início do século XX, criticava a primeira modernização das cidades e descobre esse novo espaço repleto de novas sensações.

As deambulações sucedem a *flânerie* e fazem parte das vanguardas europeias modernas – dadaísmo e surrealismo –, que criticam as ideias urbanísticas dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM) e propõem experiências físicas de errância no espaço real urbano (JACQUES, 2004). Em seguida, temos as derivas dos anos 1950-60, que correspondem ao pensamento urbano dos situacionistas, com sua crítica radical ao urbanismo e desenvolvimento da prática de deriva urbana, da errância voluntária pelas ruas, principalmente nos textos e ações propostos por Guy Debord, Raoul Vaneigem, Asger Jorn e Constant Nieuwenhuys (Ibid.).

Munido deste quadro de referências históricas, iremos propor uma leitura sobre o projeto português *The Worst Tours*, que propõe caminhadas “não-turísticas” pela cidade do Porto em Portugal. Seguindo por caminhos poucos percorridos por guias turísticos, caminhadas temáticas percorrem o inconsciente da cidade e subvertem a ideia de turismo numa cidade que cada vez mais se volta para a prática turística, causando os fenômenos de gentrificação, aumento de aluguéis e outras graves consequências para a dinâmica da cidade e de seus moradores.

A experiência dos *The Worst Tours*, como aquelas dos errantes urbanos, são importantes representantes de um outro entendimento do todo: inauguram novas formas de narrativas e experimentações do cotidiano a partir da reunião dos pontos de vista de

seus variados participantes, demonstrando um entendimento da fragmentária estrutura social urbana característica das cidades contemporâneas.

2. As cidades

O crescimento das cidades europeias durante meados do século XVIII e durante o século XIX, afetadas pelas revoluções industriais que se seguem, modifica gravemente a antiga organização social e econômica da sociedade que, se anteriormente se baseia em laços familiares, associações locais e na tradição (relações diretas e primárias), é substituída por relações indiretas baseadas em interesses ocupacionais e vocacionais (PARK, 1967). Para Debord (1997, p.173), “a história da cidade é a história da liberdade”, contudo, através de novos fundamentos – liberdade dos interesses privados, dos indivíduos agora subordinados à economia.

A cidade é a exteriorização destes novos sistemas de valores e de objetos que surgem mediante as transformações do desenvolvimento industrial e que correspondem às necessidades do grupo dominante, a classe burguesa, em oposição à massa de trabalhadores, o proletariado. Pautada no consumo de mercadorias e serviços, a sociedade moderna é aquela que satisfaz as necessidades individuais do homem urbanizado. A cidade é composta por uma heterogênea rede de elementos característicos do modo de vida burguês que consome sistemas urbanos de objetos – tais quais a água, a eletricidade, o gás, o carro, a televisão, utensílios de plástico, mobiliário – e elementos de sistemas de valores – como os modos de lazer urbano (danças, canções), os costumes e as modas (LEFEBVRE, 2001).

A revolução que acompanha a industrial nos meios de comunicação e transporte é significativa para essa acentuação da fragmentação das comunidades e para a valorização do homem individual. Tendo como efeito “substituir as associações mais íntimas e permanentes da comunidade menor por uma relação casual fortuita” (PARK, 1967, p.67), escolhe-se as comunidades através das quais se deseja expressar distintos conteúdos axiológicos, criando um movimento onde as comunidades existem através da própria individualidade dos seus indivíduos integrantes.

Heller (1970, p.73) aponta como o “homem converteu-se em ser social não necessariamente comunitário”. O cotidiano é atravessado por indivíduos que não se

conhecem; prevalência de relações secundárias que resultam na dita atitude de reserva: “os grandes números são responsáveis pela variabilidade individual, pela relativa ausência de conhecimento pessoal íntimo, pela segmentação de relações humanas as quais são em grande parte anônimas, superficiais e transitórias” (WIRTH, 1967, p. 122).

A captação dos novos estímulos sonoros e visuais que pululam nas cidades modernas – como o carro, bondes elétricos, ônibus, a iluminação a gás e elétrica – geram uma forma de experienciar definida por Benjamin (1975) como experiências de choque, interpretados pela consciência no que o autor classifica como experiência vivida. Característica do indivíduo moderno, consiste numa experiência pautada cada vez mais na interiorização dos fenômenos, numa forma de vivência absorta que privilegia a consciência individualizada. Próxima da definição de Simmel (1967), que o autor chama de “atitude blasé”, que seria a atitude de reserva diante de tantas variáveis, como forma de autopreservação e imunização às exigências da vida metropolitana.

Se a experiência vivida consiste numa experiência que é fixada na memória com exatidão pelo estímulo abrupto, a experiência da tradição, em contrapartida, baseia-se em dados acumulados, de forma inconsciente, que afluem à memória (Op. cit.): são as memórias geracionais, ligadas à tradição oral, à escuta atenta e que se relacionam diretamente com a manualidade que se perde na modernidade com a crescente tecnicização e especialização do trabalho. Segundo o autor (BENJAMIN, 1987a), a narrativa floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – quando o trabalhador tinha total controle sobre a sua produção e o próprio trabalho era um aprendizado pelo ouvir o outro, adquirido através da sabedoria do mais velho, que transmite ao mais jovem a sua experiência por provérbios, de forma concisa, ou através da narração de histórias, de forma prolixa, como explicitado por Benjamin (1987b) em seu ensaio anterior, *Experiência e pobreza*. A modernidade técnica revoluciona as relações de trabalho, pautada na crescente especialização do trabalhador, cujo trabalho maquinal e repetitivo faz com que sua mão se torne mais modesta (Op. cit.), o que influi diretamente sobre o enfraquecimento da narrativa tradicional.

Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito [...]. A antiga coordenação da alma, do olhar e

da mão [...] é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. (BENJAMIN, 1987a, p.220-221)

Igualmente, Benjamin (Ibid.) associa o declínio da tradição e da narrativa à atrofia que a própria ideia de eternidade sofre na passagem para a modernidade, marcada por um maior racionalismo e cientificismo nos mais diversos campos. Transformação que modifica a relação com a morte e que afeta a comunicabilidade das experiências à medida que a arte de narrar se extingue neste grande complexo criado pela revolução das forças produtivas. A faculdade de intercambiar experiências torna-se uma dificuldade quando a vida citadina se fragmenta, e onde o mote que movimenta tudo e todos afirma que a existência de um homem basta a si mesma. Nesta forma de experienciar o mundo, receber conselhos torna-se antiquado, precisamente pelas experiências estarem deixando de ser comunicáveis (Ibid.).

Será essa perda de comunicabilidade que explicará como o romance é a expressão literária que se adequa à modernidade, uma vez que o romancista é justamente a figura que, tal qual o homem moderno, se segrega. Tenta explicar o sentido da própria vida através de seus personagens (Ibid.) e deles o leitor irá apropriar-se para dar sentido à sua própria. O que distingue o romance de outras formas de prosa “é que ele nem procede da tradição oral, nem a alimenta” (Ibid., p.201). Pautada na continuidade e abertura das histórias, a narrativa é, em contrapartida, aquela que nunca se desgasta e que pode sempre ser atualizada: há um narrador que não priva o relato da própria experiência e, por isso, coloca a possibilidade de múltiplas interpretações, pois as histórias seguem seu curso continuamente através dos relatos subsequentes, afetados pelas experiências de quem fala.

A reação ao esfacelamento das narrativas tradicionais encontra expressão, portanto, no comportamento burguês de fins do século XIX. A arquitetura começa a valorizar o interior. Segundo Gagnebin (2011, p.59):

a casa particular torna-se uma espécie de refúgio contra um mundo exterior hostil e anônimo. O indivíduo burguês, que sofre de uma espécie de despersonalização generalizada, tenta remediar este mal por uma apropriação pessoal e personalizada redobrada de tudo o que lhe pertence no privado.

Quando Benjamin (1985, p. 38) diz que “habitar significa deixar rastros”, faz alusão ao interior burguês que não é só o universo do homem privado, “mas também o seu estojó”. Os objetos não têm mais valor de uso e são destacados de suas funcionalidades: liberados da obrigação de serem úteis (Ibid.), estão recobertos com o valor afetivo que o colecionador burguês imprime neles. O indivíduo que na modernidade encontra-se despossuído do sentido da vida, tenta desesperadamente, para Gagnebin (2011), deixar sua marca nos objetos pessoais: iniciais bordadas num lenço, estojos, bolsinhos, caixinhas, etc.

As experiências deixam de ser comunicáveis e os objetos adquiridos passam a ser eles próprios a experiência *em si*. O interior da casa burguesa, repleto dos vestígios da existência nos muitos objetos que povoam as prateleiras, é reduto de uma experiência de vida cada vez mais interiorizada: objetificação da experiência vivida, de consciências cada vez mais isoladas e retrato da incomunicabilidade que reina na modernidade. Este colecionador de memórias, cujo encantamento reside na inscrição particular do objeto em um círculo mágico no qual ele se imobiliza, deseja recordações práticas, mas que são proximidades resumidas. (BENJAMIN, 1987a).

3. As vanguardas

Artistas, escritores e pensadores que assistem às transformações da modernidade e que fazem parte desse complexo expressam o cenário e as novas problemáticas em suas obras. Em seus escritos encontramos reações críticas diretas e indiretas às intervenções urbanísticas que transformaram as velhas cidades, assim como reformulações da linguagem em si, que se adapta às novas sensibilidades de cidades marcadas pela fragmentação e pela multidão, esta última impondo-se como tema recorrente de literatos do século XIX e XX.

O movimento, a velocidade e as novas presenças urbanas já haviam se afirmado como mote das telas dos pintores e das páginas dos poetas na modernidade. O Impressionismo no século XIX, apesar de voltar-se para a representação de paisagens e não necessariamente de espaços urbanos, abre o caminho para a recusa das regras formais instituídas pela academia. Inicia-se a recusa de uma tradição cultural com a introdução de estéticas envolvendo novas experimentações e subjetividades que culminam nas

múltiplas vanguardas no começo do século XX: interessam à pesquisa as investigações de dadaístas e surrealistas.

O dadaísmo propunha uma arte de protesto que procurou chocar a sociedade ao subverter os conceitos de arte vigentes, ao propor obras visuais e literárias baseadas no acaso: a colagem a partir de recorte; os *ready-mades* de Duchamp (que retira objetos industrializados de seu espaço funcional, assinando-os e exibindo-os em mostras de arte) revelam a atitude Dadá na desconstrução da linguagem tradicional da arte.

Segundo Careri (2013), será o dadaísmo que promoverá a saída do mote para uma experiência no espaço real, revelando o início do ato de explorar as percepções táteis, sonoras e visuais da cidade: no dia 14 de abril de 1921, dá-se o primeiro *ready-made* urbano, quando os membros do movimento que se forma em torno de André Breton se encontram em frente à igreja de Saint-Julien-le-Pauvre em Paris, dando início a uma série de excursões urbanas a lugares banais da cidade (Ibid.). Será com a operação Dadá que pela primeira vez se atribuirá um valor estético a um espaço vazio e não a um objeto.

Na inscrição espacial e temporal de suas ações ficam expressos o caráter simbólico e estético de suas investigações, cujas excursões se consolidam como críticas a cidade-fluxo-velocidade e que desmascaram a farsa da cidade burguesa e provocam a cultura institucional (Ibid.). Com a sua quebra dos paradigmas artísticos, o dadaísmo abre espaço para o surgimento de novas vanguardas, como o Surrealismo, e décadas mais tarde, o Letrismo e o Situacionismo, onde se observam ações que exploram percepções sonoras, visuais e táteis na relação corpo-espaço, inscrevendo a vida cotidiana enquanto possibilidade estética.

Diferente da excursão dadaísta, a deambulação surrealista que surge quatro anos depois, opta por explorar territórios vazios, como bosques e campos. Em maio de 1924, Breton e seus companheiros dadaístas organizam uma deambulação em campo aberto da pequena cidade de Blois até Romorantin, escolhidas ao acaso (Ibid.). A caminhada que dura quatro dias consecutivos culmina no texto de André Breton, o *Primeiro Manifesto Surrealista*, que inaugura o movimento e define o termo como “automatismo psíquico puro com o qual se propõe expressar, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outro modo, o funcionamento real do pensamento” (BRETON, 1924 apud CARERI, 2013, p. 78).

A deambulação campestre, todavia, transforma-se em deambulação urbana: deambular pelas zonas marginais das cidades torna-se uma das principais atividades dos surrealistas, que fazem a passagem dos territórios banais para os territórios do inconsciente (CARERI, 2013). Movidos pela nascente psicanálise, os surrealistas assumem que o espaço urbano comporta múltiplas realidades não visíveis, em vias de serem descobertas pelas deambulações, investigações psicológicas da própria relação com a realidade urbana proposta ao se atravessar a cidade.

As deambulações surrealistas, para além da produção de textos, manifestos e livros, inicia o processo de formalização da percepção do espaço sob a forma de “*mapas influenciadores* [...] baseados em variações da percepção obtidos mediante o percurso do ambiente urbano, em compreender as *pulsões* que a cidade provoca nos *afetos* do pedestre” (Ibid., p. 82). O método de construção de mapas afetivos será retomado nas experiências de Letristas e Situacionistas.

Décadas depois, o Letrismo, no início dos anos cinquenta, traz um novo termo para as pesquisas da realidade urbana: inaugura a *dérive*, uma atividade lúdica e coletiva que não só define as zonas inconscientes da cidade, mas que – valendo-se do conceito de psicogeografia⁵⁰² – pretende investigar os efeitos psíquicos que o contexto urbano produz no indivíduo (Ibid.). Se as deambulações surrealistas tratavam o espaço urbano como subjetivo-inconsciente, com múltiplas camadas de sentidos a serem descobertas, os letristas propõem um método mais objetivo de exploração. Para Careri (Ibid.), a importância dada aos sonhos pelos surrealistas, cuja fuga do real é uma forma reacionária que implementa outro uso da vida, é vista pelos letristas como uma incapacidade burguesa de realizar na realidade um novo estilo de vida. Os letristas procuram explorar a cidade, frequentam os lugares marginais, passam noites inteiras bebendo e discutindo revoluções, em ações que, segundo Careri (Ibid.), o consumo não deixa rastros: errâncias fugazes de instantes imediatos a serem vividos no presente, sem representações, uma atividade estética de antiarte.

⁵⁰² Psicogeografia: estudo dos efeitos precisos do meio geográfico, conscientemente organizado ou não, que atuam diretamente no comportamento afetivo dos indivíduos (CARERI, 2013, p. 90).

Contudo, a errância letrista, caracterizada pela perda juvenil, não mais satisfaz parte do grupo de Isidore Isou, numa cisão que funda a Internacional Lettrista em 1952. Dentre seus integrantes, destacam-se as figuras de Guy Debord, Michele Bernstein e Gilles Ivain. Nos anos seguintes, o grupo amadurece suas investigações e formaliza teorias em torno das errâncias urbanas praticadas, em textos publicados de 1952 a 1954 no periódico *Internationale Lettriste*, e de 1954 a 1957, no boletim informativo onde Potlatch (JACQUES, 2003). Tratando de questões para se ir além da arte, passam a tratar da vida cotidiana em geral, da relação entre arte e vida, arquitetura e urbanismo e, sobretudo, de uma crítica ao funcionalismo moderno (Ibid.). Os letristas, sediados em Paris, passam a colaborar com artistas de outros grupos como a Associação Psicogeográfica de Londres (London Psychogeographical Association – LPA) e o grupo Cobra (Copenhague, Bruxelas, Amsterdã), culminando na criação da IS em 1957.

Na Internacional Lettrista de Debord já se anunciam ideias, práticas e procedimentos que formam a base de todo o pensamento urbano situacionista, como a psicogeografia, a deriva e, principalmente a “construção de situações” (que dá nome ao grupo) (Ibid.). Durante seus doze anos de existência, o grupo permaneceria pequeno, com setenta integrantes ao longo dos doze anos de existência do movimento, com direito a expulsões de mais da metade de seus participantes por divergências internas (CARERI, 2013).

Após sua fundação em 1957, a IS passou a ter adeptos em vários países – Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Holanda, Dinamarca e Argélia. Entre 1958 e 1969, 12 números da revista IS foram publicados e, se nos primeiros seis números (até 1961) as questões tratavam da passagem da arte para uma preocupação no urbanismo, posteriormente o grupo se volta para esferas propriamente políticas, e sobretudo revolucionárias, culminando na ativa participação situacionista nos eventos de Maio de 1968 em Paris (JACQUES, 2003).

Debord, junto com os integrantes de outros grupos (LPA – London Psychogeographical Association e Cobra – Copenhague, Bruxelas, Amsterdã), como o dinamarquês Asger Jorn, o belga Christian Dotremont e o holandês Constant Nieuwenhuys, fundam o pensamento urbano situacionista (Ibid.). As pesquisas de seus integrantes propunham uma crítica incisiva ao urbanismo, ao entenderem seu papel

crucial na modulação da realidade. Ao modificar o discurso urbanista, seria possível, então modificar a própria realidade e caminhar para o enfraquecimento do espetáculo e criar novos desejos.

A IS procura imergir no inconsciente urbano através de propostas práticas de pesquisa psicogeográfica. Uma teoria formal em torno do conceito da *dérive*, base do pensamento situacionista, surge um ano antes da criação do grupo, em 1956, com a *Teoria da Deriva* de Guy Debord. O conceito de deriva se liga ao reconhecimento dos efeitos de natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico-constructivo (DEBORD, 2003a). A *dérive* (CARERI, 2013) é uma operação construída que aceita o destino, mas não se funda nele: estabelece antecipadamente, com base em cartografias psicogeográficas, as direções de penetração da unidade ambiental a ser analisada e a extensão do espaço de exploração.

As derivas do grupo não compunham única e somente uma procura por um outro estado na cidade, encerrando-se numa atitude individual, mas procuram mapear os modos de vida e analisar a relação dialética entre os ambientes e a constituição de formas distintas de organização e sociabilidade; em suma, investigar o inconsciente da cidade, nos pequenos detalhes ignorados por perspectivas funcionais. A *Teoria da Deriva* de Debord (Op. cit.) propõe a exploração de um campo espacial marcado pelo estabelecimento de bases e cálculo das direções de penetração, com o uso de mapas, sejam oficiais, sejam ecológicos ou psicogeográficos, e a correção e melhoria desses mapas.

Com o situacionismo, assiste-se a um retorno da busca pelo suprimido na cidade, explorado pelos surrealistas: procura-se revelar uma cidade lúdica e espontânea. O conceito de jogo serve como instrumento para a construção dessas novas situações desejadas, pois viam neste a oposição ao sistema capitalista dominado pelo tempo de trabalho em detrimento do tempo livre; um sistema que, inclusive, buscava constituir o tempo livre enquanto um espaço também de consumo, onde o trabalhador compra o que produz.

Buscava-se explorar o tempo não utilitarista através do jogo, uma construção de situações no explorar urbano capaz de suscitar nos indivíduos “novos comportamentos e de experimentar na realidade urbana os momentos do que teria podido ser a vida numa

sociedade mais livre” (CARERI, 2013, p. 98). E através desta proposta que os situacionistas irão encontrar:

[...] o meio com o qual despir a cidade, mas também com o qual construir um meio lúdico de reapropriação do território: a cidade é um jogo a ser utilizado para o próprio aprazimento, um espaço para ser vivido coletivamente e onde experimentar comportamentos alternativos, onde *perder o tempo útil* para transformá-lo em tempo lúdico-constructivo. (Ibid., 2013, p. 98)

A sugestão de jogos espaço-afetivos por parte dos situacionistas aproxima a ideia de jogo e experiência estética – não à toa Johan Huizinga já era referência para a Internacional. Os situacionistas defendem a não distinção do jogo da vida corriqueira; o jogo torna-se a própria vida, numa completa mudança que quebra qualquer ficcionalidade a seu respeito: “seu objetivo deve ser o de, no mínimo, provocar condições favoráveis para viver a vida de forma mais direta. Neste sentido, ele é também luta e representação: luta por uma vida à altura do desejo, representação concreta dessa vida” (SITUACIONISTA, 2003a, p.60).

Os situacionistas percebem, igualmente, que não seria possível propor uma forma de cidade pré-definida, pois, segundo Jacques (2003), esta forma dependia da vontade de cada um e de todos, e esta não poderia ser ditada por um planejador: qualquer construção dependeria da participação ativa dos cidadãos. O modernismo prevê uma revolução arquitetônica; o situacionismo propõe a modificação das ambiências tal qual os modernistas, ao entender o caráter criativo das estruturas arquitetônicas, mas não sem antes entender de que forma os espaços se relacionam com seus participantes, aqueles que o ocupam. Ao contrário dos planejadores que desejavam pelas estruturas provocar (ou evitar) uma revolução, os situacionistas acreditavam que a própria sociedade quem deveria modificar as estruturas, cabendo ao situacionista usar a arquitetura e o espaço urbano como meios para induzir a participação ativa dos cidadãos e contribuir para a revolução da vida cotidiana contra a alienação e passividade da sociedade (Ibid.).

4. The Worst Tours

As ideias das errâncias urbanas se desenvolveram também no meio artístico após os situacionistas. Jacques (2004) cita o grupo neo-dadaísta Fluxus e os parangolés de Hélio Oiticica como exemplos de artistas que trabalharam no espaço público de forma crítica, vendo a cidade como campo de investigações artísticas aberto a novas possibilidades sensíveis, e assim, possibilitando outras maneiras de se analisar e estudar o espaço urbano através de suas obras ou experiências. A busca de artistas pós-situacionistas, como dito por Oiticica (1978 apud JACQUES, 2004), deseja “poetizar o urbano”, seguindo nas investigações entre arte e vida cotidiana, que passam tanto por questões corporais quanto urbanas (Op. cit., 2004).

As caminhadas propostas no projeto *The Worst Tours*⁵⁰³ (TWT) da cidade do Porto, propõe caminhadas não-turísticas, onde o diálogo e interação entre guia e participantes constroem novas práticas sobre o conceito do turismo e apresenta a história da cidade e seu presente de maneira diferenciada da usual. Projetos que buscam novas formas de agenciamento, alimentando uma cultura situacionista baseada na arte do diálogo e da interação (SITUACIONISTA, 2003b) e que se inscreve na cotidianidade de seus participantes.

O *The Worst Tours* (TWT) procura criar novas formas de relação com as zonas da cidade através de diferentes excursões. Formado inicialmente em 2012 por um grupo de três arquitetos (Pedro, Gui e Isabel), hoje é uma associação independente que promove caminhadas pela cidade que podem ser agendadas pelo website do projeto. São sugeridas quatro rotas para escolha dos participantes, divididas em eixos temáticos. São elas: *Caminhada na zona leste, As ilhas, Fontinha e Praça do Marquês* e *Rota romântica*. Ao fim da caminhada, os participantes colaboram com uma ajuda monetária em valor definido por eles próprios.

O TWT joga o olhar para outros espaços da cidade, promovendo passeios turísticos diversos daqueles ofertados por outras empresas de turismo; rompe com o turismo aburguesado que explora centro histórico, restaurantes, lojas, adegas de vinho, museus, entre outros espaços que são o cartão-postal da cidade. As caminhadas propõem um explorar dessas outras zonas, voltam a atenção às memórias da cidade e do povo

⁵⁰³ “Os piores tours” (tradução nossa).

português, de ontem e de hoje, reavivando histórias que correm o risco de virarem rastros cada vez mais.

A *Caminhada na zona leste* discute a região esquecida por anos e que se tornou o próximo espaço de altos investimentos e renovações. Pretendem questionar a transformação dos prédios em hotéis e as consequências disso numa cidade cada vez mais refém do turismo. *As ilhas* procura a discussão acerca da história destas formas de habitação criadas para serem moradias dos trabalhadores⁵⁰⁴; visitam-se antigas ilhas para discussão do que se tornaram. *Fontinha e Praça do Marquês* promove uma caminhada para discussão da relação entre uma escola primária do alto do morro da Fontinha e a biblioteca fechada na Praça do Marquês. E, por fim, a *Rota romântica* caminha em direção ao rio por antigas ruas mostrando as intervenções na região promovidas pelo *Serviço de Apoio Ambulatório Local (SAAL)*, de construção de casas com participação pública.

Tive a oportunidade de realizar mais de uma caminhada dos TWT, realizadas pelo mesmo guia turístico, o arquiteto Pedro. Conheci o projeto ao visitar o quiosque do TWT localizado próximo ao Jardim de São Lázaro, aberto alguns dias da semana e que distribui o material gráfico sobre a proposta das caminhadas. Apesar da divisão em quatro eixos temáticos, o projeto está aberto às imprevisibilidades do grupo que se forma para as caminhadas. Se na primeira caminhada que fiz o eixo temático era *Fontinha e Praça do Marquês*, onde discutimos o projeto *Espaço Colectivo Autogestionado (Es.Col.A⁵⁰⁵)*, que ocupou a escola primária fechada há anos no alto do Morro da Fontinha, isso não impediu Pedro de desviar e mostrar o Conjunto Habitacional da Bouça, projeto integrante do SAAL⁵⁰⁶, que faz parte da *Rota romântica*.

⁵⁰⁴ Unidades urbanísticas que ocupam casas burguesas oitocentistas na cidade do Porto.

⁵⁰⁵ Em 2011, um grupo independente resolve ocupar a escola primária do Alto da Fontinha, abandonada há anos pela Câmara. De forma coletiva, o grupo promoveu atividades diversas voltadas à comunidade local. Expressivamente, as crianças tinham agora um espaço comunitário onde podiam ter acesso a grupos de estudo, jogos, oficinas de serigrafia, teatro, música, canto e atividades físicas. Meses depois, sem qualquer comunicado por parte da Câmara, a história do projeto termina com a triste ação da polícia, que encerra a ocupação, tornando o espaço novamente ocioso e abandonado.

⁵⁰⁶ O SAAL foi um projeto arquitetônico criado poucos meses após a Revolução dos Cravos em 25 de Abril de 1974, que pôs fim ao regime ditatorial de Salazar em Portugal. O governo revolucionário procurou atender às necessidades das populações desfavorecidas através deste pioneiro trabalho que

Meu guia do TWT, Pedro, relatou sobre a forma e fundação dos prédios históricos, caminhou por ruas escondidas mostrando a mim e outros participantes as muitas “ilhas” que marcam a cidade do Porto, discutiu a crise, a especulação imobiliária e a falsa revitalização dos prédios. Falamos das diferenças de ocupação do espaço público, num grupo diverso de portugueses, brasileiros e franceses, cada um contribuindo com suas histórias e observações. Apesar de parecer conhecer todas as ruas do Porto, por vezes Pedro se surpreendia, vendo um caminho que antes não vira. Seguíamos sempre um fluxo consciente, mas aberto às possibilidades, à imprevisibilidade dos nossos pés e à distração. Descobri lugares, adentrei o inconsciente da cidade em ações movidas pela força dos pés, para onde o olhar queria ver e o ouvido escutar. Um olhar mais atento me permitiu seguir caminhando e identificando novos detalhes que passaram despercebidos, como a Construção Social de São Victor, próximo de onde eu residia.

Na realização dos passeios não-turísticos pela cidade do Porto, novas perspectivas da cidade foram apresentadas, revelando [antigos] “novos” caminhos, escondidos, tesouros da cidade que não estão nos mapas comprados e que promovem discussões importantes sobre os rumos da cidade: história e política. Segundo o grupo:

Quem pode viajar, é turista, e queríamos nós que houvesse também o direito à viagem. Podemos sempre ser turistas em casa, e ir para fora cá dentro, do Aleixo ao lagarteiro, por vias travessas. Queremos discutir propriedade, gentrificação, emigração, trabalho, centro, periferia, quarteirões, história, política. Isto é um debate ambulante e um convite à imaginação. (TOURS, 2018)

Caminhadas que falam da passagem do tempo, da perda da memória, dos rastros que se apagam e do anonimato de regiões da cidade que não se encontram nos guias que se voltam para o núcleo urbano, extensamente povoado por intercambistas e turistas. Todos os participantes corporificam o *flâneur* de Baudelaire, deambulam como surrealistas nas zonas limítrofes da cidade ou derivam como letristas e situacionistas, observando e experimentando o espaço urbano de um ponto proposto ao outro.

Neste lado de fora, o que está em cheque são as identidades da cidade, e o projeto TWT deseja redescobrir tanto os percursos comuns quanto apresentar muitos outros, indo

procurou criar novas formas habitacionais em diversas cidades do país onde muitos não possuíam as condições mínimas de habitabilidade.

além das percepções óbvias da cidade, restrita ao centro histórico onde a gentrificação cresce desmesuradamente. O centro torna-se pobre em experiências, tanto para quem visita, quanto para quem habita, na medida em que os espaços assumem funções estanques, é planejada no projeto retratista da cidade em detrimento de um exterior que pode ser polifônico e onde prolifera a espontaneidade e criatividade dos indivíduos.

Os TWT apresentam a cidade por novos prismas a partir de uma psicogeografia coletiva, resultado da troca entre participantes e guia. Ação sobre o presente e vivência de um cotidiano alerta e coletivo. Abandona-se o interior burguês que acumula objetos dispostos à sua em defesa do explorar um *exterior rugoso*, feito de memórias compartilhadas e onde a própria arquitetura, seus componentes e viventes são o que há de maior valor.

5. Conclusão

O esfacelamento das comunidades primárias realiza um rompimento com a tradição, que é um rompimento de uma leitura do próprio presente. A mudança perceptiva e sensorial, fruto deste processo histórico, é a responsável pela pobreza que as experiências adquirem, como proposto por Benjamin (1987a), não mais vinculadas à tradição que marcava o conhecimento de diversas áreas do saber, como a política, a filosofia, as artes e as religiões. As experiências na sociedade tecnologicizada são pautadas na crescente racionalização que valida a realidade, no saber científico e na comunicação a partir da informação verificável.

A rede na qual está guardada o dom narrativo, segundo Benjamin (Ibid., p.205), se desfaz hoje, após ter sido tecida por milênios em torno das mais antigas formas de trabalho manual: “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história”, pois a mecanização do trabalho manual petrifica as relações entre estes três constituintes: mão, olhar e alma. A sujeição do indivíduo às forças impessoais da técnica acarreta este progressivo crescimento e transformação das vidas de forma tão rápida e total que não são mais assimiláveis pela palavra: as atividades são dominadas na atualidade pela categoria do ver (DEBORD, 1997).

A cidade moderna, sempre atualizada, é marcada pelo contraste entre estruturas novas e velhas, e estímulos sonoros e visuais que aprofundam a autopreservação,

prejudicam a espontânea autoexpressão e senso de participação de uma vida social integrada (WIRTH, 1967), culminando na noção de experiência vivida, de vivências interiorizadas e incomunicabilidades.

Ao propor uma etnografia crítica do espaço, compreende-se o atual panorama das grandes cidades, com grupos fechados em pequenas existências, distantes do acaso e do outro; espaços cada vez mais domesticados, privatizados, condomínios fechando quilômetros de ruas, muros altos que escondem comunidades – discursos possíveis pelo controle midiático da informação que dissemina e alimenta a “periculosidade” do lado de fora.

O trabalho se encerra enquanto uma inquietude teórica que deseja apontar como pequenos fenômenos culturais são capazes de propor novas formas de sociabilidade, de modos de consumo e de lazer, criando comunicabilidades outras. O projeto apresentado lembra que a experiência é um momento de maravilhamento e trocas, lembrete daquilo que nos conecta e nos ativa ao espaço, ao outro: relembrar a existência do presente, obliterado pelo espetáculo, que nos subjuga a memórias involuntárias e transforma o presente numa corrida interminável feita de trabalho e pequenos prazeres, de realizações imediatistas e que conduz a uma atitude passiva diante do presente de nossas vidas.

Busca uma nova forma de agenciamento com o espaço citadino e também com a história e a memória: as caminhadas ratificam a fragmentação de pontos de vista, dos métodos particulares de rememoração de cada participante que integra cada grupo, que traz seu olhar e seu ponto de vista. O resultado é uma estrutura diversificada, feita a partir da multiplicidade que é a vida cotidiana, mas onde cada peça prova seu papel primordial na construção de um todo: o decurso da atualidade como a troca entre muitos.

A fragmentação moderna não significa unicamente um processo de desencanto ou desagregação social (GAGNEBIN, 2011); vimos como estes dois estão ligados a processos históricos diretamente relacionados a evolução dos meios de produção e domínio do discurso hegemônico; e igualmente como o fragmento pode ser meio para expressar novas formas de expressão, tal qual as vias exploradas por todos os errantes urbanos. Ela abre portas para uma nova atitude perante nossa linguagem e história. As caminhadas do TWT aproximam-se do conceito do “tempo de agora” de Benjamin que, para Gagnebin (Ibid.), propõe o surgimento do passado no presente, um evento do instante.

Ela [a experiência] renasce sobre outra forma no agora, extrapolando o ver, este meio protagonista da filosofia ocidental que nos afastou daquilo que é palpável. Então estamos falando de uma história que lembra de seu passado, mas inscrita no presente e para o presente (Ibid.). Não como um historicismo que busca causalidade entre os momentos da história, criando a noção de um tempo infinito e interminável, de uma história com um decurso linear, mas através de uma rememoração que serve à atualidade. Benjamin deseja uma história descontínua que, diferente da habitual representação da história, niveladora, resgata os lugares nos quais a tradição/transmissão se interrompe e, com isso, suas asperezas e arestas (Ibid.).

Se a tradição não mais nos liga ao passado, talvez seja possível uma tradição do compartilhamento, criando um grande repositório onde todo lugar é acessível a um e a todos, onde cada canto guarda micro histórias e micro realidades que mudam constantemente, organismo vivo onde passado, presente e futuro não conhecem fronteiras. Lugar capaz de dar conta de um presente fragmentário, onde não há uma verdade de discurso, acolhendo, assim, o descontínuo da história que habita a porosa cidade contemporânea.

Ativa-se o corpo mais uma vez, sopra-se nos sentidos gentilmente, retirando-lhes do sono, nas pernas que correm velozes pelas ruas à procura de mensagens, na pausa em que se faz a pergunta e se responde, no espaço que se torna protagonista e cúmplice, no rastro que não está em objetos, no caminhar lado a lado, na escuta atenta que apreende histórias e insere as suas próprias, no explorar atento do cotidiano das mais variadas zonas das cidades, exterior rugoso, nunca liso ou homogêneo, mas múltiplo.

Referências

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Tradução: Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tania Jatobá. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1975. (Obra Completa)

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª Edição. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b, p. 114-119. (Capítulo de livro)

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª Edição.

Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a, p. 197-221. (Capítulo de livro)

BENJAMIN, Walter. *Paris, a capital do século XIX*. In: Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1985, p. 30-43. (Capítulo de livro)

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. Tradução: Frederico Bonaldo. São Paulo: Editora G. Gili, 2013. (Obra completa)

DEBORD, Guy-Ernest. *A sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. (Obra completa)

DEBORD, Guy-Ernest. *Teoria da deriva*. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Estela dos Santos Abreu (Trad.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003a. p. 87-91. (Capítulo de livro)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Obra completa)

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 7ª Edição. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Obra completa)

JACQUES, Paola Berenstein. Breve histórico da Internacional Situacionista. *Arquitextos*, São Paulo, ano 03, nº. 035.05, Vitruvius, abr. 2003. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.035/696>. Acesso em: 26 jun. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

JACQUES, Paola Berenstein. Elogio aos errantes. Breve histórico das errâncias urbanas. *Arquitextos*, São Paulo, ano 05, nº. 053.04, Vitruvius, out. 2004. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/536>. Acesso em: 26 jun. 2018. (Artigo em Periódico Digital)

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 5ª Edição. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001. (Obra completa)

PARK, Robert Ezra. *A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano*. In: VELHO, Otávio Guilherme. O fenômeno urbano. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 29-72. (Capítulo de livro)

SIMMEL, Georg. *A metrópole e a vida mental*. In: VELHO, Otávio Guilherme. O fenômeno urbano. Trad. Sérgio Marques dos Reis. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 13-28. (Capítulo de livro)

SITUACIONISTA, Internacional. *Contribuição para uma definição situacionista de jogo*. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003a. p. 60-61. (Capítulo de livro)

SITUACIONISTA, Internacional. *Manifesto*. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003b. p. 126-127. (Capítulo de livro)

TOURS, The Worst. *Cumbite!!!* (vai um passeio?). Disponível em: <https://theworsttours.weebly.com/em-portuguecircs.html>. Acesso em 20. Jun. 2018. (Modelo para Sites)

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. In: VELHO, Otávio Guilherme. *O fenômeno urbano*. Trad. Sérgio Marques dos Reis. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 97-122. (Capítulo de livro)

O centenário de “Pelo Telephone”: A Biblioteca Nacional como pilar da institucionalização e preservação da história do samba⁵⁰⁷

El centenario de "Pelo Telephone": La Biblioteca Nacional como pilar de la institucionalización y preservación de la historia del samba

The centenary of "Pelo Telephone": The Biblioteca Nacional as a pillar of institutionalization and preservation of the history of samba

João Anderson Batista da Silva⁵⁰⁸

Thais Lefundes Rocha⁵⁰⁹

Resumo

O presente estudo propõe analisar e discutir a importância da Fundação Biblioteca Nacional na formalização do samba, estabelecendo dessa forma a trajetória desde sua marginalização - com a formação das rodas de sambas como manifestação cultural da comunidade negra - até sua configuração como gênero musical legitimamente brasileiro, adentrando o mercado da música popular e tornando-se produto de consumo por diferentes camadas sociais. Para uma melhor compreensão do tema especificado, estudos de José Ramos Tinhorão, Roberto Moura e Carlos Sandroni serão abordados, além do próprio acervo disponibilizado online no sítio da Biblioteca Nacional. A comemoração do centenário do registro de “Pelo Telephone” não só nos faz refletir sobre a importância do samba na formação da identidade cultural brasileira assim como nos faz entender todo o processo histórico pelo qual uma manifestação cultural necessitava passar para ser institucionalizada e consequentemente profissionalizada. Ao analisarmos essa trajetória, podemos entender os mecanismos pelos quais o ritmo se torna símbolo nacional e um dos maiores representantes de nossa cultura ao redor do mundo.

Palavras-Chave: biblioteca nacional; institucionalização; samba.

Resumen

El presente estudio propone analizar y discutir la importancia de la Fundación Biblioteca Nacional en la formalización del samba, estableciendo de esa forma la trayectoria desde su marginación – a través de la formación de las ruedas de sambas como manifestación cultural de la comunidad negra - hasta su

⁵⁰⁷ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁰⁸ Graduando em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; anderson85batista@gmail.com

⁵⁰⁹ Graduanda em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; thaislefundesr@gmail.com

configuração como gênero musical legitimamente brasileiro, adentrando al mercado de la música popular y convirtiéndose en producto del consumo por las diferentes capas sociales. Para una mejor comprensión del tema especificado, investigaciones de José Ramos Tinhorão, Roberto Moura y Carlos Sandroni serán enfocados, además de la colección disponible em línea en el sitio de la Biblioteca Nacional. La conmemoración del centenario del registro de "Pelo Telephone" no sólo nos hace reflexionar sobre la importancia del samba en la formación de la identidad cultural brasileña como también nos hace entender todo el proceso histórico por lo cual una manifestación cultural necesitaba pasar a ser institucionalizada y consecuentemente profesionalizada. Com el análisis de esa trayectoria, podemos entender los mecanismos por los cuales el ritmo se convierte en símbolo nacional y uno de los mayores representantes de nuestra cultura alrededor del mundo.

Palabras claves: biblioteca nacional; institucionalización; samba.

Abstract

The present study proposes to analyze and discuss the importance of the Fundação Biblioteca Nacional in the formalization of samba, establishing in this way the trajectory from its marginalization - with the formation of the samba wheels as a cultural manifestation of the black community - to its configuration as a legitimate Brazilian musical genre, entering the popular music market and becoming a product of consumption by different social strata. For a better understanding of the specified theme, studies by José Ramos Tinhorão, Roberto Moura and Carlos Sandroni will be addressed, in addition to the collection available online at the Biblioteca Nacional's site. The commemoration of the centenary of the recording of "Telephone" not only makes us reflect on the importance of samba in the formation of Brazilian cultural identity, but also makes us understand the whole historical process by which a cultural manifestation needed to be institutionalized and consequently professionalized. In analyzing this trajectory, we can understand the mechanisms by which rhythm becomes national symbol and one of the greatest representatives of our culture around the world.

Keywords: Fundação Biblioteca Nacional; institutionalization; samba.

1. Introdução

O samba, atualmente registrado como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, é validado em nível mundial como um gênero musical de notável valor para a cultura e identidade brasileira. Seu reconhecimento é fruto de um processo histórico e cultural que data início na Primeira República, este marcado por fortes conflitos e perseguições.

O samba foi, desde seus primórdios, apreendido e discriminado. Cantado em danças de roda nos terreiros pelos negros descendentes de escravos, tomou forma na chamada "Pequena África", região que compreendia os bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo e Pedra do Sal. Tratando-se de uma manifestação cultural que possuía a marca da estética negra, o samba carioca da Primeira República foi duramente perseguido pela grande imprensa e pela polícia.

No dia 27 de novembro de 2016 foi celebrado seu centenário, data na qual Ernesto Joaquim Maria dos Santos, mais conhecido como Donga, registrou a partitura do samba

carnavalesco Pelo Telephone no Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional. Desse modo, Donga não só foi o pioneiro a definir os seus padrões e oficializar o ritmo, como também foi um dos responsáveis pelo processo de aceitação do recém-criado gênero musical por diversos segmentos sociais brasileiros.

O registro na Biblioteca Nacional do primeiro samba gravado permitiu aos seus autores o reconhecimento legal da autoria da obra. Esse processo existe na Biblioteca Nacional desde 1898, e surge no intuito de especificar direitos morais e patrimoniais, além de estabelecer prazos de proteção tanto para o titular, quanto aos seus sucessores.

Portanto, a Fundação Biblioteca Nacional abriga hoje um vasto acervo responsável por traçar toda a trajetória do samba, desde a sua origem como dança de roda popular e marginalizada até seu reconhecimento como novo gênero musical. Sendo assim, este artigo busca explorá-lo como fonte documental e de embasamento, na tentativa de compreender de que forma o samba em sua origem se formalizava enquanto gênero para posteriormente ser passível de consumo pela elite brasileira e por fim se tornar símbolo nacional.

2. Rodas de Samba: perseguição e marginalização

A partir do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro passa a se tornar destino de milhares de negros descendentes de escravos oriundos predominantemente da Bahia. Sendo assim, “a Abolição engrossa o fluxo de baianos para o Rio de Janeiro, liberando os que se mantinham em Salvador em virtude de laços com escravos, fundando-se praticamente uma pequena diáspora baiana na capital do país, gente que terminaria por se identificar com a nova cidade onde nascem seus descendentes, e que, naqueles tempos de transição, desempenharia notável papel na reorganização do Rio de Janeiro popular, subalterno, em volta do cais e nas velhas casas no Centro” (MOURA, 1995, p.61).

Nesse contexto, as primeiras rodas de samba surgiam na tentativa de cultivar suas tradições, quase sempre marcadas por festas e diversão. Portanto, a palavra samba era reconhecida como sinônimo de festa e baile popular e não como um gênero musical. Dos batuques a improvisações de versos nas rodas de samba, surge o novo ritmo musical.

O período de pré-formalização do samba é marcado por acontecimentos que demonstram claramente a perseguição que a população negra e pobre da cidade do Rio

de Janeiro vinha sofrendo, e, por consequência, suas manifestações culturais. Expressões da cultura negra como o jongo e a capoeira foram fortemente reprimidas e somente eras permitidas - no caso do jongo, devido ao seu caráter religioso - em ocasiões especiais.

Os primeiros relatos em jornais nos quais a palavra “samba” é encontrada surgem no início do século XX e, em sua maioria, são cartas de leitores aos diários denunciando as rodas de samba. Segundo eles, as danças de rodas reuniam negros capoeiristas e arruaceiros que cantavam e dançavam ao adentrar da madrugada, muitas vezes terminando em confusão. Estas cartas publicadas na seção de reclamações dos jornais buscavam atingir as autoridades policiais da região onde o “crime” fora cometido e atualmente podem ser encontradas no acervo da Biblioteca Nacional:

Pedem-nos moradores da rua Marechal Floriano que reclamemos contra o que se passa na casa n.188 daquela rua: É esta casa um foco de jogo e de meretrício. Ahi, enquanto na sala da frente se realiza o samba, denominado pelos habitantes com o pomposo nome de baile, nos fundos da mesma casa, à mortas da noite, campeia, (...), a jogatina desenfreada. (...) O samba termina quase sempre à meia-noite ou à 1 hora da madrugada, é costume ouvir-se nesta ocasião tiro de revólver, (...). (Reclamações. Correio da manhã. Rio de Janeiro, 13 de fevereiro de 1902. f.2 . apud Acervo Biblioteca Nacional)

À medida que a cidade crescia e com o novo plano de transformar o Rio de Janeiro em uma “Paris dos Trópicos”, torna-se urgente a expulsão desses cidadãos indesejados da região central da cidade. Nesse período surge a primeira favela do Brasil, compreendida como o Morro da Providência, assim como surge um corredor de ocupação que se estendia da Praça Mauá até o Estácio. Este território predominantemente ocupado por ex-escravos e seus descendentes ficou conhecido como “Pequena África”. O samba urbano começa a ganhar a forma atual pelas mãos de homens e mulheres que viviam nesses espaços. Nomes como o de João Alabá e Tia Ciata foram muito importantes na formação do que compreendemos como samba hoje em dia:

A casa de tia Ciata se torna a capital dessa Pequena África no Rio de Janeiro, seu carisma se somando à ocupação integral de seu marido, permitindo que fosse preservada sua privacidade que se abria para a comunidade. A negra tinha respeitada sua pessoa e inviolabilizada sua casa. Privilégio? Coisa de cidadão que quando preto recebia ou exigia, se estranhava. Na sua casa, capital do pequeno continente de africanos e baianos, se podiam reforçar os valores do grupo, afirmar o seu passado cultural e sua vitalidade criadora recusados pela sociedade. Lá começam a ser elaboradas novas possibilidades para esse grupo excluído das grandes decisões e das propostas modernizadoras da cidade, gente que progressivamente se integraria, a partir do processo de proletarização que

se acentua no fim da República Velha e da redefinição de sua vida cultural, com a solidificação das novas instituições populares, legitimadas e submetidas pela legislação de Vargas. Da Pequena África no Rio de Janeiro surgiram alternativas concretas de vizinhança, de vida religiosa, de arte, trabalho, solidariedade e consciência, onde predominaria a cultura do negro vindo da experiência da escravidão, no seu encontro com o migrante nordestino de raízes indígenas e ibéricas e com o proletário ou o pária europeu, com quem o negro partilha os azares de uma vida de sambista e trabalhador. (MOURA, 1995, p.152)

É sabido que o momento do samba é profano, muitas vezes sendo realizado após as rodas de jongo e capoeira. O jongo, por seu caráter religioso, não permitia o consumo de bebida alcoólica assim como a capoeira. Sendo assim, o samba pode ser compreendido como aquele momento de confraternização mais informal, onde se fazia rimas de improviso acompanhadas pelo som dos atabaques.

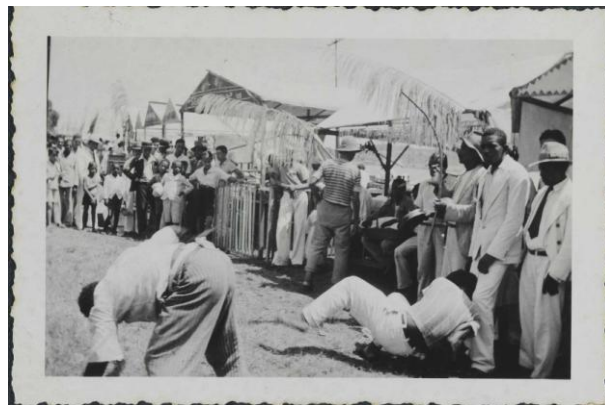


Figura 1 - CARNEIRO, Édison. Em plena capoeira. Em [O negro brasileiro nas primeiras décadas do século XX]: [cultura e aspectos sociais]. [S.l.: s.n.], [entre 1900 e 193-]. Coleção Arthur Ramos.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

A formalização do samba e sua primeira gravação foram importantes no intuito de dar legitimidade ao ritmo. A movimentação dos músicos de renome nacional e internacional como Pixinguinha, Donga e João da Baiana - frequentadores assíduos dos terreiros onde se fazia samba - é o estopim para a profissionalização de um movimento musical que viria a dominar o Brasil rapidamente.

3. A importância da Biblioteca Nacional na institucionalização do samba

Os primeiros anos do século XX foram destacados por uma disputa entre as duas vertentes que dominavam o gênero musical do samba na época: a turma do Pixinguinha, da qual Donga fazia parte e que se utilizava de instrumentos de percussão, sopro e corda

nos morros; e a turma do Sinhô, que recebia influências do maxixe e que tinha o samba proveniente basicamente do piano. O principal ponto de convergência entre eles, no entanto, era nas rodas de samba das casas das “tias” baianas, localizadas na Pequena África.

A composição de *Pelo Telephone* foi fruto desses encontros na casa da Tia Ciata, mediante improvisos e criações coletivas entre diversos sambistas, entre eles Donga, Sinhô, Pixinguinha, Hilário Jovino e João da Baiana. Foi Donga, porém, que trouxe a iniciativa de registrar a partitura do recém-criado samba na Biblioteca

Nacional, declarando-se, até o momento, como único compositor. Desse modo, garantia para si a autoria da canção, trazendo desentendimentos com os outros compositores. Por outro lado, o registro foi fundamental para a formalização da maneira de se fazer samba, configurando assim seus primeiros fundamentos, num momento de transição entre o maxixe e o novo gênero musical:

Não era mais tempo de fazer qualquer campanha. O samba marchado e batucado, este sim, uma criação inteiramente devida à iniciativa das camadas populares (não precisaria nem da estruturação musical por parte de músicos chorões ou pianistas, nem da estilização da sua dança por bailarinos de salão, tipo Duque), vinha surgindo para se impor como o novo ritmo e a nova dança nacionais. O maxixe estava destinado a morrer como dança ao longo da década de 30, e a ser lembrado daí por diante já sob a forma exclusiva de canção. Sepultado com a substituição, pela nova geração dos profissionais do rádio, daquela primeira geração de compositores tipicamente cariocas que ainda cultivavam o gênero — como Sinhô e Caninha —, o maxixe só viria a conhecer momentos de popularidade ocasionais. (TINHORÃO, 1986, p.88)

Em 1898 foi promulgada a Lei n.º 496 que oferecia total proteção às obras que fossem registradas no Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional. A tutela legal da obra só se comprovaria mediante seu registro. Sendo assim, a obrigatoriedade da averbação das obras intelectuais inspirou muitos músicos a registrarem suas composições. Foi este o caminho natural para que qualquer obra alcançasse destaque na cena musical carioca.

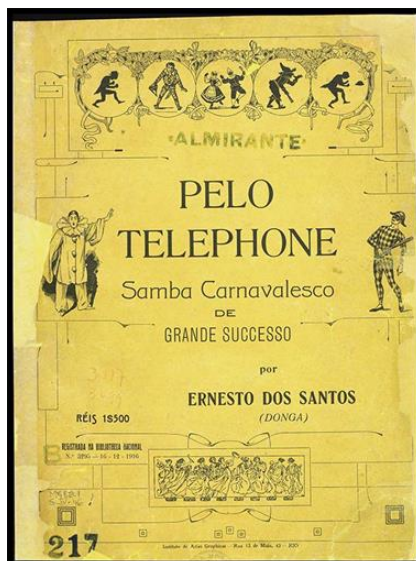


Figura 2- DONGA. Pelo telephone [Partitura]: samba carnavalesco de grande sucesso. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Artes Graphics, [19--?] Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

A partir de então, o samba ganhava “certidão de nascimento”, e Pelo Telephone se tornou a primeira obra identificada como tal a fazer sucesso. Sua gravação em 1917 datou o início de uma nova fase do samba: o samba de carnaval, quando o gênero musical desce os morros cariocas e ganha o asfalto, espalhando-se por todo o país:

De fato, desde que o samba inspirado nos improvisos surgidos entre a gente do partido alto das casas das tias baianas da velha zona portuária e dos antigos mangues da Cidade Nova surgiu em 1917 como sucesso em toda a cidade, divulgado pelos discos, a nova geração de músicos cariocas (vários deles filhos de baianos, como o próprio Donga), partiram para a produção de composições do mesmo estilo, desde logo bem aceitos pelos editores de música. (TINHORÃO, 1998, p. 305)

Sendo assim, o samba, em sua nova configuração, também tem seu modo de produção transformado. Ao descer os morros, os botecos e botequins cariocas alcançam um espaço e valor que anteriormente não era atingido nas casas das “tias” baianas, marcando o período de transição da “Pequena África” para toda a cidade - isto é, da marginalização para a popularização.

Com o registro da partitura de Pelo Telephone, o samba alcança status mais formal: começa a ser tocado nas rádios; adentra os salões dos grandes clubes da cidade e, principalmente, manifesta-se como parte da trilha sonora dos famosos ranchos carnavalescos. Os ranchos obtiveram papel primordial na divulgação e promoção do

samba, e foi a partir deles que o ritmo passou a ser retratado nos jornais como manifestação cultural popular típica do carnaval.

O sucesso dessa empreitada dependeu de alguns fatores tal qual o registro na Biblioteca Nacional visando a preservação dos direitos autorais. A consequência de toda essa atividade de Donga foi transformar algo que até então se restringia a uma pequena comunidade em um gênero de canção popular no sentido moderno, com autor, gravação, acesso à imprensa, sucesso no conjunto da sociedade (SANDRONI, 2001, p.103).

A música lançada por Donga é divulgada inicialmente, como era costume, na fase que antecedia o Carnaval, pelas bandas militares que passariam a incluí-la nas retretas de domingo, a partir do sucesso que faz na Quinta da Boa Vista apresentada pela fanfarra do Regimento de Cavalaria da Brigada Policial, regida por José Nunes da Silva Sobrinho. Dos coretos da Quinta, da praça Saenz Peña, do jardim da Glória, do Pavilhão Mourisco, o samba se popularizaria por toda a cidade, distribuída sua letra criticando a polícia, tomando as bandas de confete e os bailes, para se tornar no grande sucesso do Carnaval. (MOURA, 1995, p.171)

É importante ressaltar que, apesar de registros sobre a realização do carnaval no Rio de Janeiro desde o século XVII, foi a partir da participação das elites no cortejo que deu a chancela necessária para a institucionalização da festa. A participação das classes mais abastadas, influenciada pelos europeus – que achavam a festa exótica e fascinante – foi essencial para que o carnaval e o samba alcançassem o status de manifestação cultural popular tipicamente brasileira.

Com toda a repercussão alcançada, o Estado decide financiar o carnaval, investindo nas escolas de samba e licenciando seus desfiles. Esta iniciativa foi extremamente fundamental para que hoje as duas instituições sejam validadas como parte crucial da construção da nossa identidade nacional. Nas palavras de Roberto Moura,

O samba Pelo telefone teria o carisma de ser uma coisa nova, criado inicialmente numa roda de partideiros sem preocupações autorais, depois recriado usando elementos musicais de diversas origens, e inserido como produto no mercado aberto pela indústria de diversões. Vinculado a mundos diversos, à casa de Tia Ciata e à Casa Edison, às rodas de partideiros e ao departamento de registro de partituras da Biblioteca Nacional. Mundos contíguos na mesma cidade, quase que totalmente separados, só transpassados em seus limites naqueles tempos por santos e heróis. (MOURA, 1995, p.175)

4. Conclusões

O samba, fruto da diáspora negra, toma caráter formal ao chegar à cidade do Rio de Janeiro. Sua estrutura tal qual conhecemos hoje, foi resultado do encontro entre músicos oriundos do maxixe, choro e fundamentalmente dos terreiros localizados na “Pequena África”.

É possível identificar que a configuração do samba enquanto gênero musical e sua aceitação por diversos segmentos sociais vêm de um processo marcado por grandes transformações e conflitos. Na medida em que a sociedade se modificava e a indústria musical se consolidava, o samba transita do seu caráter marginalizado para se tornar produto de consumo com reconhecimento em todo o Brasil.

O registro feito por Donga no escritório de direitos autorais da Biblioteca Nacional surge como o principal marco de um movimento que viria a consolidar o samba como o maior gênero musical brasileiro. A Fundação, através de seus registros documentais, deve ser reconhecida como importante ferramenta na busca de entender este processo histórico. Dessa forma, o samba perderia, com o passar dos anos, o caráter marginalizado para se tornar cada vez mais popular em todas as classes sociais e finalmente validado como símbolo nacional.

O samba "Pelo Telephone", ao ter sua partitura registrada, abre caminho para a comercialização e profissionalização do gênero, estruturando a partir de então, toda a ordem musical vigente. O movimento de profissionalização do samba e consequentemente dos sambistas, representou, para sua maioria, a oportunidade de ascensão social.

Logo, ao fazer o recorte da importância da Fundação Biblioteca Nacional na institucionalização e profissionalização do samba, o presente artigo apresenta condições de contribuir significativamente no seu campo de pesquisa, de forma que o samba e sua estruturação sejam melhor compreendidas. Além disso, ao utilizar-se do acervo da biblioteca como fonte documental e de embasamento, o artigo cumpre ainda o papel de enaltecer esta instituição que tem papel fundamental no resguardo da história do samba e de todo o Brasil.

Referências

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917- 1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: UFRJ, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora34, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular*. São Paulo: Art Editora, 1986.

ACERVO BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em
<<https://www.bn.gov.br/explore/acervos>>. Acesso em: 15 abril 2017

Marambiré como Patrimônio Cultural e Instrumento de Resistência do Quilombo do Pacoval/Pará⁵¹⁰

Marambiré como Patrimonio Cultural y Instrumento del Quilombo del Pacoval/Pará

Marambiré as Cultural Patrimony and Intrument of Resistance of Quilombo do Pacoval/Pará

Andréa Simone Rente Leão⁵¹¹

Girlian Silva de Sousa⁵¹²

Edilmar de Santana Quaresma⁵¹³

Joice Eliane Vasconcelos de Oliveira⁵¹⁴

Resumo

O presente ensaio introdutório tem o propósito de apresentar a dança do Marambiré como patrimônio cultural e de resistência do Quilombo do Pacoval e, portanto, um exemplo de organização cultural e social amazônica. A representação da dança do Marambiré é tida pelos quilombolas do Pacoval como a perpetuação da história de seus ancestrais, ao mesmo tempo, forma de manter viva sua cultura e origem. A origem das informações sobre o Quilombo do Pacoval, vem de autores locais, nacionais e entrevistas realizadas com os membros da dança do Marambiré – coordenação e componentes. Desta forma, conclui-se reafirmando que a ancestralidade negra, religiosidade, (re)existência cultural afro às intolerâncias sofridas e horizontalidade comunitária são características facilmente identificáveis nos comunitários do Quilombo do Pacoval, local onde a musicalidade se funde com a religião, expressando através da dança do Marambiré toda sua história de resistência cultural, social e política.

Palavras-Chave: Marambiré; Quilombo; Resistência.

⁵¹⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguçu/PR, Brasil, 2018.

⁵¹¹ Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ; Economia, Instituto de Ciências da Sociedade – ICS, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Santarém, Pará, Brasil; asgrete@yahoo.com.br.

⁵¹² Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável – NAEA/UFPA; Economia, Instituto de Ciências da Sociedade – ICS, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Santarém, Pará, Brasil; gyr_gil@yahoo.com.br.

⁵¹³ Estudante de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional; Instituto de Ciências da Sociedade – ICS, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Santarém, Pará, Brasil; edquaresma@globocom.com.

⁵¹⁴ Estudante de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional; Instituto de Ciências da Sociedade – ICS, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Santarém, Pará, Brasil; joiceelianevasconcelos12@gmail.com.

Resumen

El presente ensayo introductorio, tiene el propósito de presentar la danza del Marambiré como patrimonio cultural y de resistencia del Quilombo de Pacoval como un ejemplo de organización cultural y social amazónicas. La representación de la danza del Marambiré se tiene por los quilombolas de Pacoval, como la perpetuación de la historia de sus ancestros, al mismo tiempo, como la forma de mantener viva su cultura y su origen. El origen de las informaciones sobre el Quilombo de Pacoval, viene de autores locales, nacionales y entrevistas realizadas con los miembros de la danza del Marambiré. Coordinación y componentes. De esta forma, se reafirma la conclusión que la ancestralidade negra, resistência cultural afro, a las intolerancia sufridas y horizontalidade comunitaria, son características facilmente identificables en los comunitarios del Quilombo de Pacoval, local donde la musicalidade se funde con la religión, expresando a través de la danza del Marambiré toda su historia de resistencia cultural, social y política.

Palabras claves: Marambiré; Quilombo; Resistencia.

Abstract

The actual introductory assay have the purpose of introduce the dance of Marambiré as cultural and resistance patrimony of Pacoval's Quilombo, so the place is an example of cultural and social organization of Amazon. The representation of Marambiré's dance is taken by the quilombolas as a perpetuation of their ancestors history, and a way to keep alive their culture. The origin of the informations about the Quilombo of Pacoval came from local authors and interviews made with de Marambiré's dance group. In this way it can be concluded that reaffirming the blackancestry, religious and existence the suffered intolerance and the community horizontality are features easily indentifiable on the residents of Pacoval's Quilombo, a place where the music mixes with the religion, expressing with Marambiré's dance all of your history of cultural, social and political resistance.

Keywords: Marambiré; Quilombo; Resistance.

1. Introdução

Este trabalho é fruto parcial de levantamentos realizados no âmbito do Projeto Formação Socioeconômica da Amazônia: estudos sobre desenvolvimento, sociedade e meio ambiente nos municípios de Alenquer e Belterra, Pará – PROJETO FORMAZ. O Projeto Formaz, encontra-se em andamento na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Seu objetivo é integrar ensino e pesquisa, de forma interdisciplinar, para a realização de análises de processos históricos relacionados a formação socioeconômica e política dos municípios amazônicos Alenquer e Belterra, buscando conhecer e entender as dinâmicas locais, regionais e a interação com o nacional e global. Dentro do contexto da pesquisa no município de Alenquer, o Quilombo do Pacoval emergiu como um exemplo típico de comunidade organizada, com uma história, sociedade e cultura diferenciada e representativa da realidade amazônica.

É importante ressaltar que a discussão apresentada leva em consideração a história, os saberes, a cultura e a arte de um povo. Uma arte representada pela dança do Marambiré, considerada um símbolo de resistência cultural e de um povo onde as

protagonistas principais são as mulheres do Quilombo do Pacoval. Elas são as responsáveis por lutar e resistir contra o tempo, as gerações e, porque não dizer a “desaprendizagem” de uma cultura.

Uma cultura vista como um instrumento de resistência e perpetuação da história do povo negro. Ameaçada pelo tempo, modernidade e descaso político local em incentivar sua perpetuação. Por isso, os estudos em Alenquer e, especificamente no Pacoval, visa de forma interdisciplinar, estudar, divulgar, aprender e apreender sobre o Quilombo do Pacoval, sua trajetória, dinâmica e cultura onde, a dança do Marambiré é a mais importante representação de saberes, arte e gênero.

Neste sentido, o presente trabalho é um ensaio introdutório, com o propósito de apresentar a dança do Marambiré como patrimônio cultural e de resistência do Quilombo do Pacoval, exemplo de organização cultural e social amazônica. Para a comunidade do Pacoval, a dança do Marambiré simboliza a perpetuação e manutenção da sua cultura e ancestralidade. A origem das informações sobre o Quilombo do Pacoval, vem de autores locais, nacionais e entrevistas realizadas com os membros da dança do Marambiré – coordenação e componentes.

Este trabalho divide-se em quatro seções: a primeira é a Introdução, na segunda, dividida em duas subseções, estão as discussões sobre direito, identidade cultural, resistência como forma de apresentar o contexto onde se insere o debate e a apresentação da origem do Quilombo do Pacoval. A terceira seção traz o Marambiré, reconhecido como sinônimo de (re)existência cultural protagonizada pelas mulheres do Quilombo, onde se apresenta a dança do Marambiré e, alguns exemplos do protagonismo feminino em prol do Marambiré e do Pacoval. Finaliza-se com as Conclusões sendo a quarta seção.

Desta feita, tal artigo representa a primeira incursão dos autores no universo do Quilombo do Pacoval, e, um primeiro exercício de apreensão e discussão do tema. Isto justifica-se, devido ao impacto causado aos pesquisadores e a riqueza de informações, com subsídios suficientes para apresentar tal proposta como forma de divulgar uma experiência de pesquisa sociocultural num contexto amazônico.

2. Do Mocambo ao Quilombo do Pacoval: as trajetórias de resistência de um movimento através de sua cultura

2.1. Sobre a Categoria Quilombo e suas inferências

Ante a intensa complexificação do processo de globalização e consequente avanço do ideário neoliberal – fenômenos produtores de estratégias cada vez mais elaboradas de colonialismo, dominação, exclusões sociais e de *expulsões* (WOLKER, 2007; SASSEN, 2016), induz-se à reflexão acerca das estratégias de resistência das sociedades locais. Neste sentido, Sassen (2016, p. 09), esclarece que “algumas formas de conhecimento e inteligência que respeitamos e admiramos muitas vezes estão na origem de longas cadeias de transação que podem terminar em simples expulsões”. Desta forma,

Impõe-se repensar a capacidade de resistência e de articulação da sociedade civil, o retorno dos sujeitos históricos e a produção da juridicidade a partir do viés criativo da pluralidade de fontes normativas. Certamente que a constituição de uma cultura jurídica pluralista e democrática, fundada nos valores do poder social compartilhado está necessariamente vinculada aos critérios de uma nova legitimidade. A força dessa eficácia passa, antes de tudo, pela capacidade de luta e de criação dos atores políticos envolvidos e pela satisfação de suas necessidades e reivindicações (WOLKER, 2007, p. 95).

Por conseguinte, os movimentos sociais por reconhecimento de identidades coletivas, utilizam estratégias de luta pelo direito formal à perpetuação das suas *práxis* sociais – que se materializam nas expressões artístico-culturais, nas práticas e saberes tradicionais, nos critérios de gêneros e na relação cosmológica com a natureza, que dita o modo de apropriação dos recursos naturais (ALMEIDA, 2008; DUPRAT, 2007; SOUZA; PEZZUTI, 2017). Em outras palavras, busca-se a aceitação por parte do campo jurídico formal acerca do caráter pluricultural e multiétnico das sociedades para a construção do campo jurídico do “direito étnico”, permitindo que o direito seja pensado a partir da situação vivenciada pelos povos e comunidades tradicionais, superando-se, assim, os esquemas jurídicos pré-concebidos (DUPRAT, 2007). Como reflexo da luta dos movimentos de identidades coletivas, a categoria “tradicional” atualmente apresenta-se como operativo e reivindicativo de direitos, dinâmica de mobilização frente aos conflitos sociais nas áreas ocupadas por esses povos.

O critério político-organizativo sobressai combinado com uma “política de identidades”, da qual lançam mão os agentes sociais objetivados em movimento para fazer frente aos seus antagonistas e aos aparatos de estado. Aliás, foi exatamente este fator identitário e todos os outros fatores a ele subjacentes, que levam as pessoas a se agruparem sob uma mesma expressão

coletiva, a declararem seu pertencimento a um povo ou a um grupo, a afirmarem uma territorialidade específica e a encaminharem organizadamente demandas face ao Estado, exigindo o reconhecimento de suas formas intrínsecas de acesso à terra [...] (ALMEIDA, 2008, p.30).

Desta forma, o amparo jurídico-formal é *conditio sine qua non* para a perpetuação do patrimônio cultural desses povos, sintetizando a importância da mobilização política. As teorias do Pluralismo Jurídico demonstram que o direito produzido pelo Estado não é o único, que está presente na sociedade civil, nas lutas sociais. É necessário reconhecer a existência de múltiplas identidades étnico-culturais, dotadas de valores plurais, específicos e coletivos, como uma estratégia emancipatória (WOLKER, 2007).

Esta perspectiva alude à significância do conceito de “territorialidade específica” e à luta da comunidade do Quilombo do Pacoval pela preservação e perpetuação da sua expressão cultural como condição de (re)existência frente aos conflitos gerados tanto pela discriminação associada às categorias mocambo/quilombo, quanto pela pressão gerada pelos interesses do capital sobre os recursos naturais presentes naquele território. Neste sentido, a expressão “(re)existência” alude à natureza política e reivindicatória do direito de perpetuação enquanto povo, cujo patrimônio imaterial, os particulariza. Ressalta-se que o sentimento de pertença que os congrega em uma comunidade não se resume apenas às expressões culturais – nas quais, o Marambiré se destaca.

O sentimento de pertença e autodenominação enquanto “quilombolas” não pode ser dissociado das suas relações de reprodução socioeconômicas dentro daquele lugar específico. E nesta perspectiva, o conceito de território não qualifica apenas o espaço delimitado geograficamente, mas às relações simbólicas e cosmológicas que estruturam a sua *práxis* social (ALMEIDA, 2008; SOUZA; PEZZUTI, 2017). Isto posto, este ensaio encontra-se dentro dessa lógica que qualifica o Marambiré como uma expressão cultural de um povo e um instrumento de resistência às diversas estratégias de colonialidade.

A autodenominação “quilombolas” não pode ser dissociado das relações de reprodução socioeconômicas dentro daquele lugar específico. Portanto, o termo “território” compreende para além do espaço delimitado geograficamente, às relações simbólicas e cosmológicas que estruturam a sua *práxis* social (ALMEIDA, 2008; SOUZA; PEZZUTI, 2017). A categoria “quilombo/quilombola” é indicativa de luta por direitos, posto que segundo a Constituição Federal de 1988, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo nº 68, “Aos remanescentes das comunidades de

quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Desta forma, a categoria “quilombo”, refere-se às comunidades remanescentes de fugitivos da escravidão negra no Brasil. Sua territorialidade é um complexo de processos identitários de luta por reconhecimento do direito à cidadania (GOMES, 2015). Os termos *mocambo* e *quilombo*, são frequentemente utilizados como sinônimos para referenciar essas comunidades.

Historicamente, estes termos possuíam outros significados. Segundo Gomes (2015), tais termos são originários da África Central, e no Brasil, referiam-se aos acampamentos improvisados pelos negros tanto para fins de guerrilhas como para o aprisionamento de escravizados. No século XVII, o termo quilombo estava associado aos rituais de iniciação dos guerreiros Imbangalas (jagas). *Mocambo* ou *mukambu*, nas línguas kimbundu e kicongo, significava “[...] pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizadas para erguer choupanas nos acampamentos [...]” (GOMES, 2015, p. 04).

No Brasil, desde o início da colonização, estas comunidades foram denominadas mocambos e mais tarde, quilombos, que eram constituídas por negros escravizados, fugitivos do modo de produção escravagista. Segundo Gomes (2015), o primeiro registro oficial de um mocambo no Brasil, data de 1575, formado na Bahia. Cumpre destacar que no modo de produção escravagista, os negros escravizados eram vistos como capital imobilizado e tratados como peças cujo valor monetário é um sinal da abundância de seu possuidor (FURTADO, 2005).

Por conseguinte, as fugas de negros escravizados representavam prejuízos para a aristocracia, e representava um ato de extrema rebeldia contra o sistema escravocrata, era também, uma demonstração de organização e resistência. Conforme Gomes (2015, p. 04) esclarece:

Fugir era uma ação muitas vezes planejada, não significando um simples ato de desespero diante de castigos. Havia ocasiões consideradas propícias e muitas escapadas coletivas foram antecedidas de levantes ou motins. Em 1585, há indicações de que os fugitivos que estabeleceram um mocambo tinham participado antes de uma revolta no recôncavo da Bahia. Estudos mais recentes sugeriram que o aumento das fugas de escravos indígenas e africanos no Nordeste foi ocasionado também pelos movimentos milenaristas – Santidades – nas últimas décadas do século XVI. Períodos de conflitos coloniais foram também determinantes para o aumento das fugas – principalmente as coletivas – e o crescimento dos quilombos.

Logo, as fugas causavam prejuízos para a aristocracia, e representavam atos de extrema rebeldia, organização e resistência contra o sistema escravocrata. Desta forma, os quilombos representam uma prática decolonial – posto que “a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (COSTA-BERNADINO; GROSGOUEL, 2016, p. 17). Na próxima seção apresentaremos o Quilombo do Pacoval e o Marambiré como sinônimo de (re)existência e cultura.

2.2. Sobre o Quilombo do Pacoval

A origem do Quilombo do Pacoval se assemelha com a história de muitos quilombos brasileiros que emergem através de fugas dos negros escravizados, maltratados pelos donos de fazenda. Sendo esta história iniciada nos ditos anos da escravidão do Brasil, os registros escritos são escassos, originado de muitas versões, fruto de relatos orais dos primeiros moradores do Quilombo do Pacoval à historiadores e pesquisadores que, ao longo dos anos vem estudando e registrando a história da comunidade como Teixeira (1989), Funes (1995), Azevedo (2002) e Queiroz (2011, 2017).

Segundo Queiroz (2011; 2017), um negro escravo de nome Alexandre organizou uma fuga de escravos da fazenda de Maria Macambira, situada no município de Santarém/Pará. Fugidos dos mais diversos castigos físicos, como por exemplo e segundo Teixeira (1989), “o retalhar das nádegas”, os negros liderados por Alexandre utilizaram o rio Amazonas, passando pelo município de Monte Alegre, os rios Maicurú, Curuá, Cuminã e, seguindo o curso deste último, fundaram o Quilombo São Benedito. Uma rota nada fácil devido às dificuldades naturais do lugar, como também à perseguição dos escravos fugidos pelos capangas e pela própria Maria Macambira (TEIXEIRA, 1989).

Segundo Teixeira (1989), a desistência da perseguição aos escravos só chegou ao fim quando Maria Macambira chegou ao Igarapé do Acari e, assustada com a violência das águas do mesmo teria chamado de Igarapé do Inferno e desistido de sua perseguição aos escravos fugidos. No Quilombo São Benedito, os escravos fugidos ficaram um período, se instalaram e com os recursos naturais que extraíam do lugar (banana, babaçu,

urucuri e castanhas) tinham as bases de sua subsistência, tornando-se autossuficientes, fazendo até suas roupas com o algodão que plantavam na área. Com o tempo, a necessidade de consumo de outros produtos os levou à prática do escambo (QUEIROZ, 2011).

O comerciante e Major, que vivia na região do Paraná de Alenquer, Martins Beata, destacado por Queiroz (2011; 2017), começou a fazer comércio, via escambo, com os quilombolas. Esse contato comercial possibilitou aos quilombolas, através de seu líder Alexandre, doze anos antes do fim da escravidão, buscar as autoridades políticas do município de Alenquer e da capital do estado – Belém – para o reconhecimento do quilombo e a liberdade dos que lá viviam – aproximadamente 150 negros fugidos (QUEIROZ, 2017). A partir dessas articulações, o líder quilombola chegou a ir à Belém, conseguindo das autoridades paraenses o reconhecimento público do quilombo como um lugar livre onde “[...] os negros poderiam viver tranquilos [...]” (QUEIROZ, 2017, p. 19), conseguindo do imperador D. Pedro II, em 1877, a doação de terras do município de Alenquer, onde fundaram o Quilombo do Pacoval, nas matas do rio Curuá.

Deste importante momento histórico, algo relatado por entrevistados de Teixeira (1989, p. 25), foi a frase de D. Pedro II ao entregar o documento de doação das terras: “Tá aqui, não vão deixar caboco tomar de vocês”. Para Funes (1995, p. 324), como relação aos primeiros negros que se estabeleceram no Pacoval:

[...] os agora ex-quilombolas constituíram um novo espaço, dessa vez nas águas mansas e sem perigo das expedições punitivas, embora ali por certo vivessem outros quilombolas, novos e antigos, que haviam conseguido escapar às medidas “suasórias” de 1876 e aos ataques indígenas de 1877. Essa comunidade negra tornava-se, portanto, mas um lugar onde o escravo podia buscar a invisibilidade de sua condição social, valendo-se da categoria de ex-mocambeiro.

E, assim retomando seus modos e estilo de vida, trabalhando, como relatado acima, para sua autossubsistência. Desse período, ficam as marcas e história da luta pela liberdade e direito a um lugar para viver. Como diz Funes (1995, p. 324):

Pacoval dos mocambeiros, que um dia foram escravos de Maria Macambira e de outros senhores do Baixo Amazonas; que romperam com a escravidão, embrenharam-se nas matas do Curuá, nos altos dos rios, e constituíram seus espaços de liberdade onde tantos outros nasceram.

Sendo esta sensação de “espaço de liberdade” que embalou e embala até os dias de hoje as gerações e gerações que permanecem no Pacoval. Luta respeitada à risca pelos remanescentes do Quilombo do Pacoval que, ao longo dos anos, buscaram cada vez mais

assegurar a posse de sua terra e o reconhecimento como remanescentes de Quilombo, a partir dos governos democráticos e após a Constituição de 1988.

Pacoval, portanto, é uma comunidade de remanescentes de quilombo, reconhecida e titulada, respeitando a Constituição Federal de 1988, artigo nº 68 e outras leis originadas da referida Constituição, garantindo o direito às terras aos remanescentes de quilombos. O Título de Reconhecimento de Domínio Nº 001/96 que a União, via o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, outorgaram à Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Pacoval de Alenquer – ACONQUIPAL/PA data de 20 de novembro de 1996. Neste, a União reconhece o domínio da ACONQUIPAL/PA sobre 7.472,8790 hectares de área da zona rural, situada na gleba Mamiá, do município de Alenquer (INCRA, 1996).

A ACONQUIPAL/PA foi criada em 1989 tendo como primeiro presidente o Sr. Roberto Carlos Leitão que assinou pela Associação o título de reconhecimento de domínio citado acima. Esta Associação, até hoje ativa, vem trabalhando e representando o Quilombo do Pacoval. Foi criada em função de ser uma das condições para o reconhecimento e garantias de direitos para os habitantes do Pacoval (COSTA; CARIPUNA, 2015).

Desta forma, legalizar a ACONQUIPAL/PA foi um importante passo na obtenção do título e de outros programas do governo federal para a comunidade, mantendo-se hoje com aproximadamente 250 famílias. O importante ao estudar e vivenciar experiências de convivência com espaços como o Quilombo do Pacoval é poder reconhecer a importância do resgate histórico via sua organização social, mas, também, via sua cultura. O Quilombo do Pacoval até hoje busca resistir e coexistir com as mudanças sociais, buscando manter viva suas principais referências culturais, na qual o grande destaque vai para a dança do Marambiré, tema deste artigo e da próxima seção.

3. Marambiré Sinônimo de (Re)existência e Cultura do Quilombo do Pacoval

3.1. A Dança do Marambiré

Uma das principais expressões culturais do Quilombo do Pacoval é a dança do Marambiré. Segundo Azevedo (2002, p. 54), o Marambiré é um dos rituais de raízes africanas tradicionais da Amazônia, considerado “[...] sagrado, dinâmico, alegre, sedutor

e cheio de evoluções”. É uma importante manifestação folclórica de (re)existência negra, onde se celebra a memória dos ancestrais africanos que foram arrancados de sua origem natural.

No documentário, intitulado, *Marambiré de 2016*⁵¹⁵, realizado através do Grupo Lamparina Filmes e apoiado pelo Ministério da Cultura, um componente/entrevistado da dança do Marambiré, fala que os avós dele contavam que o Marambiré é uma dança religiosa que veio trazida pelos negros fugitivos. Tal dança era uma forma de agradecer pelo êxito das fugas que os escravizados tiveram. Com a fixação desses negros em terras do atual Pacoval, plantações foram realizadas e no final de cada ano, após boas colheitas, essa dança e suas músicas eram utilizadas para agradecer.

Por isso os cânticos seguem uma ordem como o acolhimento, agradecimento e despedida. “Si Marambiré não foi inventado aqui, não. Si Marambiré veio trazido da África. Foi da África que veio o Marambiré”, como bem menciona o quilombola João Preguelo durante o referido documentário. A origem da palavra Marambiré, segundo o historiador Eurípedes Funes, um dos entrevistados do documentário pode ser uma junção da sonoridade das palavras *Maramba* e *Aiwé*.

Segundo o entrevistado Funes, sua pesquisa foi realizada através de levantamento de registros *pós mortis*. A partir desses levantamentos, descobriu que a maioria dos quilombolas dessa região do Pacoval foram trazidos da região Congo-angolana. Com esta descoberta, o historiador, realizou pesquisas em dicionários da cultura bantofônico até chegar nas palavras **companheiros** e **feita**, respectivamente.

Assim como a palavra Marambiré, outras palavras estão presentes nos cantos dessa dança sem que os próprios quilombolas saibam de seus significados. **Tiãmba**, **puxinga** e **currimboque** são exemplos de palavras presentes no canto do Marambiré que tem seus significados desconhecidos. Os quilombolas também chamam o Marambiré de Sagambira.

Marambiré ou Sangabira, segundo Teixeira (1989, p. 34, grifo da autora) foram reconhecidas como danças folclóricas do Pará pelo historiador Vicente Salles que “[...]”

⁵¹⁵ Como foi um dos trabalhos mais atuais sobre a Dança do Marambiré e, compila todos os outros estudos sobre a referida dança, estamos utilizando o mesmo como fonte principal para descrever tal dança, ao mesmo tempo que utilizamos autores e nossas próprias percepções sobre o que vimos da performance da Dança.

faz menção ao **Marambirê** (e não **Marambiré**, como conhecemos hoje), tendendo qualificar a denominação como título de nobreza (folclórico) [...]”. Portanto, não havendo uma, mas, algumas pistas do significado da palavra Marambiré. Mais do que o significado da palavra, para os olhos de quem contempla tal dança, concorda-se em parte, com a afirmação de Figueiredo (1995, p. 210):

O Marambiré é, para um analista de fora da comunidade, apenas mais um ritual afro-brasileiro, com caracteres dramático-religiosos, dentre tantos existentes no Brasil. Contudo, para o nativo do Pacoval, o Marambiré transcende os domínios do folclore e assume o significado da própria memória social da vila, que, através de sua tradição oral e visual, transmite aspectos referentes à saga do negro na Amazônia e, mais do que isto, revela aos mais novos a história de seus antepassados.

O concorda-se “em parte” com a citação acima advém do fato de acreditar que, até para os olhos de “um analista de fora” tal dança remete à emoções e vislumbres de algo belo, simples e forte. Emanam sensações de admiração e contemplação de algo que transcende o conhecido. Não é à toa que o Marambiré “é um patrimônio histórico, social, político, cultural, filosófico e religioso” (AZEVEDO, 2002, p. 54) do Quilombo do Pacoval, “que representa todo o sincretismo cultural e religioso característico da região [...]” (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Sua formação tradicional contém 36 componentes, originalmente, podendo ser dançado por mais pessoas. São o Rei do Congo, Rainha Mestra, Rainhas Auxiliares, Valsares, Valsares Auxiliares, Caixeiros, Pandeiristas, Frentistas, Cabeçários e Contra Mestre, cada um dos componentes com uma função particularizada. Percebe-se a formação de uma grande corte que durante a apresentação do Marambiré no Pacoval depositam suas coroas, capacetes e os instrumentos de percussão que dão ritmo à dança no altar da Igreja de Santo Antônio, padroeiro da comunidade (TEIXEIRA, 1989).

A dança do Marambiré tem um período específico para ser apresentada: o ciclo dos festejos de Natal, seguindo na Epifania (6 de janeiro), dia da festa de São Benedito e terminando no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião. Poucas são as igrejas onde a dança e os cantos do Marambiré são permitidos. Em tempos pretéritos, a dança do Marambiré era realizada às escondidas dos padres pois estes não tinham permissão da Igreja para tais manifestações (FIGUEIREDO, 1995).

Atualmente a dança do Marambiré tem suas apresentações dentro de Igrejas das várias cidades da região, quebrando-se paradigmas centenários no que tange as

apresentações da dança dos negros do Pacoval. Para os personagens representados na dança do Marambiré, São Benedito é o dono do Marambiré, comprovado através das ladainhas cantadas durante a dança (FIGUEIREDO, 1995). Segundo a coordenadora do Marambiré⁵¹⁶, “o ritual apresenta uma indumentária rica de criatividade na qual é feita de simples objetos do nosso cotidiano”.

A dança é seguida por música própria para cortejo, com um total de vinte e três cânticos bem marcados, ritmados e animados que louvam o Menino Deus, a Santíssima Trindade, a virgem Maria, São Benedito (intitulados pelos quilombolas como o santo dos pretos) e finalmente a Santo Antônio, padroeiro da comunidade do Pacoval. O cortejo real tem duas embaixadas bem definidas: a primeira embaixada é da realeza onde estão o Rei e Rainha do Congo seguido pelas sete rainhas auxiliares. A segunda embaixada é a dos vassalões que simbolizam os vassalões reais e o Contra Mestre (FIGUEIREDO, 1995).

Imprescindível são as coroas dos dançarinos, cada uma com sua especificidade que marcam claramente qual o papel do dançarino no rito do Marambiré: a do Rei do Congo apresenta fitas coloridas, um triângulo na parte frontal e tiras na parte superior; as coroas das Rainhas apresentam tiras na parte superior, fitas e flores. As dos Vassalões trazem em seus capacetes somente as fitas multicoloridas. Tal diferenciação nos mostra claramente a importância da figura do Rei do Congo na dança do Marambiré, visto que sua coroa incorpora tanto características das coroas masculinas e femininas em uma só (FIGUEIREDO, 1995).

Um dos pontos altos da dança é o momento em que o casal de reis oferecem suas coroas a um casal que está assistindo à dança para assim evoluírem dentro do grupo, sendo inaceitável recusar tal oferenda. A recusa é considerada sinônimo de desfeita para com o rito do Marambiré. O ato do ofertório das coroas marca o único instante da presença de pessoas que não fazem parte do cortejo do Marambiré pode se misturar com os dançantes das embaixadas real e dos vassalões (FIGUEIREDO, 1995).

Ainda segundo esse autor:

O Marambiré encerra-se com a união dos presentes cantando o Vamo Simbora, um canto que sintetiza muitas questões referentes aos significados ritualísticos do Cordão de São Benedito - o santo está de volta à sua morada, o que evidencia que a festa acabou e que todos, como que num movimento cíclico, devem voltar à vida normal e ao trabalho. [...]. (FIGUEIREDO, 1995, p. 222)

⁵¹⁶ Entrevista com a Coordenação do Marambiré, concedida em 16/02/2018, aos autores desse artigo.

Portanto, a dança do Marambiré é uma representação da identidade dos quilombolas. Para a Rainha Mestra do Marambiré: “O Marambiré é tudo, tá no sangue, tá na alma, tá em tudo [...] Se hoje nós tem o título é o Marambiré [...] tudo em nós é Marambiré”⁵¹⁷. Tal é sua importância que, em 2008, foi reconhecido como Patrimônio Cultural e Artístico do Pará pela Lei 7.113 de 19 de março de 2008, como “expressão artística e cultural do município de Alenquer” (PARÁ, 2008).

A dança do Marambiré é um registro da ancestralidade africana que foi escravizada na região. Os saberes são transmitidos através da oralidade – por seus pais, avós e bisavós. Os antigos repassam a tradição às novas gerações através do Marambiré Mirim como forma de (re)existência – fortalecendo e encorajando-os a enfrentar o racismo de alguns dos munícipes de Alenquer que, historicamente vem rejeitando a comunidade.

Recentemente, a comunidade criou o “Marambiré das Mulheres” com suas Rainhas Mestras, Rainhas do Congo e “a” Rei do Congo, e suas respectivas valsas – demonstração tanto da força da mulher negra na disseminação da cultura, quanto as características matriarcais do referido Quilombo, como se verá na próxima subseção.

3.2. O Protagonismo das Mulheres do Pacoval através do Marambiré das Mulheres e de outras Ações dentro do Quilombo

Nas comunidades quilombolas são as mulheres que cuidam da família e do quilombo como um todo. Por meio da organização e sensibilidade, elas acabam tomando conta de tudo. Muitas assumem a liderança das associações, outras quaisquer outras funções, apenas para não deixar de ajudar (ONU MULHERES, 2017).

Essa atuação das mulheres negras quilombolas é uma herança histórica deixada pelas ancestrais do primeiro quilombo conhecido. Quando Zumbi e os homens do Quilombo dos Palmares saíam para trabalhar, Acotirene⁵¹⁸, Dandara⁵¹⁹ e outras as mulheres, assumiam a liderança nas comunidades trabalhando nos roçados, no cuidado

⁵¹⁷ Entrevista com a Rainha Mestra do Marambiré, em 16/02/2018.

⁵¹⁸ Segundo Gonçalves (2017, p. 01), Acotirene é: “Considerada matriarca no Quilombo dos Palmares e conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos”.

⁵¹⁹ Esposa de Zumbi, Dandara foi uma das “lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2014, p. 1).

dos filhos, nas tradições e nas manifestações culturais. Portanto, as mulheres quilombolas carregam consigo saberes tradicionais importantes para organização social, produtiva e estratégica de resistência negra. (ONU MULHERES, 2017).

Isto manifestado até os dias atuais nas comunidades remanescentes de Quilombo, como o Quilombo do Pacoval. As mulheres quilombolas do Pacoval representam muito bem a força e resistência do seu território. São elas que desde o princípio lutaram pelo reconhecimento do quilombo e até hoje continuam lutando, não só pela garantia de direitos aos comunitários, mas também pela permanência das manifestações culturais deixada pelos antepassados, a exemplo da dança do Marambiré.

Por mais que o Pacoval tenha como presidente um homem, são as mulheres as maiores articuladoras das atividades realizadas na comunidade. Em entrevista com as principais personagens da Dança do Marambiré, em 16 de fevereiro de 2018, obteve-se a informação de que a dança do Marambiré é coordenado, atualmente, por uma mulher. Dona Telma, a coordenadora da Dança do Marambiré, pode ser considerada como uma guerreira que luta e enfrenta os obstáculos geracional e administrativo da permanência dessa tradição cultural e religiosa.

O Marambiré das Mulheres, dançado como o Marambiré habitual, porém composto apenas por mulheres, foi criado em 2017, com suas Rainhas Mestras, Rainhas do Congo e “a” Rei do Congo, e suas respectivas valsas, é coordenado pela Dona Irene. As mulheres do Quilombo do Pacoval criaram esta outra forma de resistência para demonstrar a importância das mulheres para o Quilombo e o quanto merecem reconhecimento, por seu poder de inovar e convencer a comunidade da importância do Marambiré e de não deixa-lo perecer mesmos que isso signifique recriá-lo como é o caso do Marambiré de Mulheres⁵²⁰.

Ademais, as quilombolas do Pacoval organizam também as atividades da semana da Consciência Negra, articulando junto com os comunitários (as) os temas que devem ser expostos e discutidos durante esse período. A semana da Consciência Negra é trazida aqui como um exemplo de organização e articulação das mulheres quilombolas do Pacoval. Em entrevista com a Coordenadora do Marambiré, em 16/02/2018, ela nos conta que durante a semana da Consciência Negra, a comunidade realiza exposição de cartazes

⁵²⁰ Informações retiradas a partir da entrevista com a Rainha Mestre do Marambiré, em 16/02/2018.

e palestras que possam informar os comunitários do Pacoval os seus direitos, tal como devem reagir aos atos de racismo que sofrem por parte dos munícipes de Alenquer.

Este é um diferencial importante do Pacoval que vale a pena frisar. Enquanto em alguns lugares ou até mesmo em outros quilombos se discute na semana da Consciência Negra as dificuldades, os preconceitos e as conquistas adquiridas do movimento, no Pacoval eles criam mecanismos que se efetivaram em ações de conscientização. Ensinando desde cedo como eles, como quilombolas, devem enfrentar as práticas racistas e preconceituosas que irão encarar, bem como reagir a tal ato.

Essas e outras atividades são planejadas pelas mulheres que, além da organização das ações da comunidade, da dança do Marambiré Tradicional e do Marambiré das Mulheres, também organizaram o Marambiré Mirim. Este, como forma de dá continuidade à tradição do Marambiré tendo em vista, segundo os relatos dos entrevistados de 16/02/2018, a preocupação dos mais velhos com o fato das crianças não quererem mais dançar o Marambiré, por vergonha. Algo que, na comunidade foi fortalecido pelas ações dos vereadores do município de Alenquer, que decretaram que professores de fora do Pacoval, fossem lecionar no quilombo.

E, em momentos festivos como Festa Junina e Folclore, tais professores ensinavam para as crianças danças que valorizavam outras culturas, como por exemplo, dança portuguesa, distanciando as crianças de sua própria cultura, a dança do Marambiré. Diante deste episódio que começava a ser um problema para a manutenção do Marambiré, a coordenação da Dança, sob a liderança de uma mulher, lutou junto à justiça para que não viesse mais professores de fora para a comunidade do Pacoval. O Pacoval tinha pessoas capacitadas dentro da comunidade para assumir a educação na escola da Comunidade, que precisavam ser valorizadas em prol delas mesmos e de suas tradições.

Esta luta foi vencida pela comunidade que conta com professores locais e com o compromisso de manter viva a dança do Marambiré, ajudados pelas lideranças da referida Dança. Assim, logo após o ocorrido, a cultura tradicional foi retornando as crianças que voltaram a dançar o Marambiré, desta vez por meio do Marambiré Mirim, iniciativa formada pela força e determinação da mulher quilombola. Em suma, podemos perceber o quanto a atuação das mulheres no Pacoval é presente em virtude das características matriarcais que o mesmo carrega.

Embora o homem ainda leve todo o protagonismo dentro dos quilombos, são as mulheres que carregam o sinônimo de luta e resistência das comunidades remanescentes de quilombo, por meio do sustento dos recursos naturais, da organização social e da propagação dos conhecimentos ancestrais (ONU MULHERES, 2017). No Quilombo do Pacoval, isso não é diferente, à exemplo do que está sendo apresentado, a Dança do Marambiré como patrimônio cultural e instrumento de resistência de um povo, tem como protagonistas as mulheres. Mulheres que resistem para perpetuar uma das essências de sua história, que resistem ao tempo buscando caminhos e motivações para manter o interesse das novas gerações pela cultura de seu povo.

4. Conclusões

Conclui-se reforçando e afirmando a observação *in locu* da força cultural e de resistência das pessoas do Quilombo do Pacoval, especialmente das mulheres que buscam manter a tradição através da dança do Marambiré, como expressão de uma comunidade que continua mantendo suas origens de geração em geração. Portanto, ancestralidade negra, religiosidade, (re)existência cultural afro às intolerâncias sofridas e horizontalidade comunitária são características facilmente identificáveis nos comunitários do Quilombo do Pacoval, local onde a musicalidade se funde com a religião através da dança do Marambiré. Nesta comunidade, percebe-se demonstrações de uma história de resistência cultural, social e política que precisam ser conhecidas e estudadas.

Neste sentido, a pesquisa que vem sendo desenvolvida no município de Alenquer tem sua importância no resgate da história, no reconhecimento de organizações sociais que buscam preservar sua cultura e modos de vida. Tal pesquisa continua em andamento e, portanto, esta conclusão é apenas introdutória. A continuidade da mesma, com certeza ampliará as percepções e discussões acerca da temática e do local.

Sua continuidade garantirá projetos futuros tanto no âmbito da pesquisa como da extensão onde a ampliação dos estudos terá como norte a história, os processos de desenvolvimento e as alternativas multiculturais estabelecidas na região, a exemplo do Quilombo do Pacoval e sua dança do Marambiré. Assim participar de eventos como o SEMLACult, só ampliou o conhecimento quanto ao tema, fortalecendo as ideias e ações pertinentes aos estudos no Quilombo do Pacoval.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. *Terra de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livre”, “Castanhais do Povo”, Faixinais e Fundos de Pasto*: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA: UFAM, 2008.

AZEVEDO, I. M. *Puxirum: Memória dos Negros do Oeste Paraense*. Belém: Editora IAP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

COSTA-BERNADINO, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 01, p. 15-24, jan./abr. 2016.

COSTA, R. L. N.; CARIPUNA, R. E. *As Festas da Ramada no Quilombo do Pacoval, Alenquer (1960-1970)*. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Integrada em História e Geografia) Instituto de Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Alenquer, 2015.

DUPRAT, D. *Prefácio*. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007, s/n.

FIGUEIREDO, A. Um Natal de Negros: esboço etnográfico sobre um ritual religioso num quilombo amazônico. *Revista de Antropologia*, v. 02, n. 38, p. 207-238, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1995.111569>. Acesso em: 28/12/2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Personalidades Negras – Dandara*. 7 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>. Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

FUNES, E. A. *“Nasci nas Matas nunca tive senhor”*: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. 1995. 441 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de História, Universidade de São Paulo, 1995.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 34ª Ed. 2005.

GOMES, F. dos S. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, P. 17 Mulheres Negras Brasileiras que Lutaram Contra escravidão. *Portal Géledes*. 10 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17->

[mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-a-escravidao/](#). Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

INCRA. *Título de Reconhecimento de Domínio/INCRA/Nº 001/96*. Disponível em: cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/PACOVAL-DE-ALENQUER-PA-20.11.1996.pdf. Acesso em 28/12/2018.

ONU MULHERES. *Mulheres quilombolas: liderança e resistência para combater a invisibilidade*. 19 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mdulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>. Acesso em: 25/12/2018.

PARÁ. Governo do Estado. *Lei n. 7.113, de 19 de março de 2008*. Dispõe sobre declarar como Patrimônio Cultural e Artístico do Estado do Pará a dança “MARAMBIRÉ” do município de Alenquer – Pa. In: Diário Oficial do Estado do Pará. Poder Executivo, Belém, PA, 24 mar. 2008. Executivo 1, p. 06. Disponível em: www.ioepa.com.br/pages/2008/03/24/2008.03.24.DOE_6.pdf. Acesso em: 19/05/2018.
QUEIROZ, W. *Contribuições para a História de Alenquer*. Alenquer: Edição do autor, 2017.

QUEIROZ, W. *Nação Negra*. Alenquer: Edição do autor, 2011.

SASSEN, S. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SOUZA, G. S. de; PEZZUTI, J. C. B. Breve Ensaio sobre a Lógica Subjetiva dos Povos e Comunidades Tradicionais Amazônicas. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 20, n. 2, p. 111-126, mai/ago. 2017.

TEIXEIRA, L. C. L. *Marambiré: o negro no folclore paraense*. Belém: SECULT; FCPTN, 1989.

WOLKER, A. C. Pluralismo, Justiça e Legitimidade dos Novos Direitos. *Revista Sequência*, Florianópolis, n, 54, p. 95-106, jul. 2007.

Globalização, Mobilidade e Trabalho na Rota do Turismo Popular⁵²¹

Dra. Rosana Eduardo da Silva Leal⁵²²

Resumo

O presente artigo buscará discutir as novas configurações do mundo do trabalho no âmbito da globalização, tendo como campo empírico o turismo popular proveniente das periferias do Recife. O objetivo é trazer à tona como os serviços turísticos populares inserem-se nos fluxos globais não-hegemônicos, promovendo o deslocamento e a sobrevivência de trabalhadores informais numa economia popular transnacional. Para a construção do trabalho, foram utilizados como ferramentas metodológicas os conteúdos teóricos, jornalísticos e empíricos, tendo como base a pesquisa etnográfica. A intenção é discutir antropologicamente como o turismo popular está contido na globalização não-hegemônica, na medida em que se apresenta como mercado de trabalho e ferramenta de mobilidade dos fatores de produção transnacionais, no âmbito da informalidade.

Palavras-chave: Globalização não-hegemônica, mobilidade, turismo popular, trabalho.

Globalización, Movilidad y Trabajo en la Ruta del Turismo Popular

Resumen

El presente artículo buscará discutir las nuevas configuraciones del mundo del trabajo en el ámbito de la globalización, teniendo como campo empírico el turismo popular proveniente de las periferias del Recife. El objetivo es traer a la superficie como los servicios turísticos populares se inserta en los flujos globales no hegemónicos, promoviendo el desplazamiento y la supervivencia de trabajadores informales en una

⁵²¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵²² Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Turismo – ANTUR/UFS/CNPQ; Docente do Departamento de Turismo e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe; Brasil; e-mail: rosanaeduardo@yahoo.com.br.

economía popular transnacional. Para la construcción del trabajo, se utilizaron como herramientas metodológicas los contenidos teóricos, periodísticos y empíricos, teniendo como base la investigación etnográfica sobre el tema. La intención es discutir antropológicamente cómo el turismo popular está contenido en la globalización no hegemónica, en la medida en que se presenta como mercado de trabajo y herramienta de movilidad de los factores de producción transnacionales, en el ámbito de la informalidad.

Palabras-clave: Globalización no hegemónica, movilidad, turismo popular, trabajo.

Globalization, Mobility and Work on the Popular Tourism

Abstract

The present article will seek to discuss the new configurations of the world of work in the ambit of globalization, having as an empirical field the popular tourism coming from the peripheries of Recife. The goal is to bring to light how popular tourist services are embedded in non-hegemonic global flows, promoting the displacement and survival of informal workers in a transnational popular economy. For the construction of the work, the theoretical, journalistic and empirical contents, based on ethnographic research, were used as methodological tools. The intention is to discuss anthropologically how popular tourism is contained in non-hegemonic globalization, insofar as it presents itself as a labor market and a tool for the mobility of transnational factors of production, in the sphere of informality.

Keywords: Non-hegemonic globalization, mobility, popular tourism, work.

1. Introdução

Os estudos sobre a globalização têm mostrado que tal processo está longe de ser concebido como linear e consensual. As concepções unilaterais que a concebem como fonte de padronização, apresentam-se improdutivas, sobretudo porque não dão conta das distintas dimensões políticas, socioculturais e econômicas que estão em jogo. Isso se deve ao fato de que a globalização é um

fenômeno contraditório, diverso e conflituoso, produto de negociações e embates entre esferas globais e locais, que tem em sua composição rupturas e continuidades (GIDDENS, 1991). É composto por um processo dialético de duas forças e dois sentidos, em que a primeira é a força que a promove, constituída pelas empresas e instituições financeiras internacionais, e a segunda é formada pelas forças que resistem a essa hegemonia.

Nesse contexto, é possível identificar macroações que acontecem localmente, caracterizadora da globalização hegemônica, como também microações em âmbito global, desenvolvidas por indivíduos e grupos que promovem outras globalizações. O que se percebe é que os impactos locais da globalização não são uniformes, pois geram distintas dinâmicas dentro e entre os diferentes campos de mudanças. Por isso, torna-se fundamental ir de encontro às interpretações reificadas de modelos centralizadores de análise (LONG, 1996, p.37).

No estudo do contexto mundial, a Antropologia tem buscado dar conta das múltiplas globalizações que são instauradas, considerando suas relações de força e de poder. Como se pode observar nas palavras de Geertz:

O que precisamos, ao que parece, não é de ideias grandiosas nem do abandono completo das ideias sintetizadoras. Precisamos é de modos de pensar que sejam receptivos às particularidades, às individualidades, às estranhezas, descontinuidades, contrastes e singularidades, utilizando-se de perspectivas teóricas e políticas atuais, que considerem as microhistórias e que possibilitem compreender a complexidade dos momentos contemporâneos. Fazer isso – ligar paisagens locais, cheias de detalhes e acidentes, com as topografias complexas em que elas se inserem (GEERTZ, 2001, p.196).

Um dos âmbitos da disciplina passa a ser o de analisar como os pressupostos gerais lançados pela globalização hegemônica ganham novos contornos quando postos em prática no cotidiano local e regional (CAVALCANTI, 2004). Por isso, as trajetórias individuais vêm ganhando espaço no olhar antropológico, apresentando-se como estratégia de compreensão das totalidades sociais mais amplas. Dessa forma, o enfoque não está no sujeito, mas nas ações e microhistórias que se apresentam como unidade de observação sobre a sociedade contemporânea (AUGÉ, 1994; DE CERTEAU, 1998; SAHLINS, 2004).

Nesse sentido, o principal objetivo do artigo é discutir questões como globalização, mobilidade e mundo do trabalho, tendo como base empírica o turismo popular, denominação dada às práticas turísticas vivenciadas a custos reduzidos, que são elaboradas e desenvolvidas pela população de baixa renda que vive nas periferias do país. Hoje, essas práticas apresentam-se não só como uma

atividade de lazer, mas também como um mercado de trabalho em constante crescimento, que se configura como complementação de renda para uns e principal fonte de rendimentos para outros.

2. Mobilidades Turísticas Não-Hegemônicas

A mobilidade contemporânea é um amplo espaço para a discussão da globalização não-hegemônica, já que os fluxos culturais globais – de pessoas, tecnologias, finanças, informações e ideologias (APPADURAI, 1998) – têm ocorrido dentro, fora ou nos interstícios da estrutura oficial. Neste sentido, os movimentos, os contatos e as viagens passam a ser cruciais para pensar o contemporâneo, visto que,

[...] a aceleração e intensificação do fluxo de pessoas em escala global não envolvem apenas atores grandiosos e com uma inclinação consciente para o transnacionalismo. Elas também criam um mundo onde uma quantidade maior de alteridades pode ser experimentada por atores sociais que não são necessariamente membros de elites econômicas e políticas. Entre estes destacam-se os turistas internacionais, os migrantes internacionais e os transmigrantes (RIBEIRO, 1997, p.20)

Por isso, uma das formas de compreensão dos deslocamentos humanos é o turismo, prática social encontrada em grande parte das sociedades e culturas, que tem estado cada vez mais presente na agenda de indivíduos das diversas classes sociais, adquirindo características e significados distintos. Entretanto, o que se tem visto é que há uma desatenção sobre o papel das viagens turísticas nos arranjos econômicos, sociais e simbólicos das populações pobres, pelo fato dos segmentos de baixa renda raramente serem concebidos na categoria “turista”. A presença desses estratos sociais no estudo sobre o tema no Brasil normalmente é encontrada em pesquisas sobre os impactos da atividade em localidades receptoras ou sobre a classe trabalhadora do turismo convencional. Mas dificilmente são vistos como classe social capaz de planejar, produzir e consumir viagens turísticas.

A atividade apresenta-se também como um diversificado campo para pensar o plano simbólico da mobilidade, pela sua capacidade de evidenciar constituições de gosto, estilos de vida e disposições estéticas. O turismo pode ser visto tanto como *prática*, do qual os indivíduos e grupos sociais buscam se distinguir na hierarquia social, quanto como *espaço*, onde são constituídas e manejadas as fronteiras culturais e simbólicas entre as classes (BOURDIEU, 1983).

Milton Santos, em seu artigo intitulado “Lazer popular e geração de empregos” discute as possibilidades de geração de trabalho que constituem as formas populares de lazer. Conforme salienta o autor, o emprego em atividades vinculadas ao lazer não é exclusiva dos estratos sociais dominantes da sociedade, sendo produzidas também de baixo para cima, de forma permanente, criativa e gerando renda.

Ao mesmo tempo em que, com a globalização da economia se modifica a organização da produção e mudam as condições do emprego e as condições do desemprego, criam-se novas atividades, inclusive essas ligadas ao tempo livre e ao lazer, que passam a constituir um fenômeno misto, porque participando como um setor importante da economia e porque vigorosa manifestação da cultura, opondo e reunindo cultura de massa e cultura popular, o mundo e o lugar, o mercado e a vida (SANTOS, 2000, p. 35).

A atividade apresenta-se também como um diversificado campo para pensar o plano simbólico da mobilidade, pela sua capacidade de evidenciar constituições de gosto, estilos de vida e disposições estéticas. O turismo pode ser visto tanto como *prática*, do qual os indivíduos e grupos sociais buscam se distinguir na hierarquia social, quanto como *espaço*, onde são constituídas e manejadas as fronteiras culturais e simbólicas entre as classes (BOURDIEU, 1983).

Mas, o que se tem visto é que há uma desatenção sobre o papel das viagens turísticas nos arranjos econômicos, sociais e simbólicos das populações pobres, pelo fato dos segmentos de baixa renda raramente serem concebidos na categoria “turista”. A presença desses estratos sociais no estudo sobre o tema no Brasil, normalmente é encontrada em pesquisas sobre os impactos da atividade em localidades receptoras ou sobre a classe trabalhadora do turismo convencional. Mas dificilmente são vistos como classe social capaz de produzir e consumir viagens turísticas.

O turismo popular é uma forma de mobilidade que se constitui como ferramenta para a movimentação de pessoas e mercadorias entre centros comerciais populares no Brasil e fora dele, produzindo trocas interculturais e fluxos transnacionais periféricos. Isso é possível ser visto entre os municípios do polo pernambucano de confecções, formados pelos municípios de Toritama, Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe e outros centros de comércio popular como o Brás (SP), a 25 de março (SP) e Ciudad Del Este (Paraguai), que juntos permitem a compra, a venda e a distribuição de produtos pernambucanos, chineses e paraguaios, pelas mãos de diversos trabalhadores do mercado informal. Esse universo permite identificar questões ligadas à globalização, ao mundo do trabalho e a mobilidade, na medida em que absorve em seu interior experiências culturais territorializadas e desterritorializadas, constituídas por influências mundiais e produções locais, que dinamizam fluxos financeiros, humanos e de mercadorias.

Seus promotores e consumidores são constituídos por grupos de donas de casa e de igrejas, estudantes de escolas públicas, trabalhadores, membros de associações de bairro e sindicatos, grupos de amigos ou parentes. Nesse ambiente, há empresas, empreendedores, cooperativas, além de iniciativas individuais ou coletivas que garantem os deslocamentos para os mais diversos espaços, levando grupos para ambientes naturais e históricos, eventos culturais e religiosos, bem como centro de compras e diversão. Como é possível observar na entrevista com um empreendedor turístico a seguir:

Eu vim da Bahia ao Recife, passar uma temporada de quinze dias. Aí me acostumei aqui. Cheguei aqui, enfrentei a vida de cobrador, passei três anos na Vera Cruz, trabalhei na Borborema. E saí e comecei negociando. E no mesmo instante, depois, comecei a fazer piquenique. Ia levar grupo para Natal, ia pra Maceió, ia para Aracaju. E depois comecei as excursões para Salvador, Fortaleza, Maceió, Paulo Afonso. E em seguida comecei fazendo também a sulanca. Como realmente emprego tá difícil, (...) fiz um jeito assim de manter minha vida nas viagens, como eu faço piquenique, faço as excursões, faço compras, que é a sulanca (Caruaru, Toritama, Santa Cruz) (...). Eu trabalho não só a sulanca, eu trabalho também muito na área pedagógica. Porque eu presto muito serviço aos colégios. Assim, tanto alugo ônibus, como eu faço também a organização. Assim, vou no colégio e fecho o pacote (LAÍLSON BAIANO).

A forma de organização das viagens não é exógena aos participantes, pois está entrelaçada ao estilo de vida de quem o vivencia. Trata-se de um turismo produzido artesanalmente, tecido pelas mãos não só do organizador, mas também dos participantes, que interferem no planejamento e na execução dos deslocamentos. Os espaços utilizados para a organização e captação dos viajantes ocorrem normalmente no próprio ambiente doméstico, nas ruas de bairros e municípios. A forma de divulgação ocorre através de classificados de jornal, panfletos espalhados em espaços públicos de intensa movimentação, pela comunicação boca a boca ou através de visitas domiciliares.



Panfletos e cartões de organizadores de viagens

Fonte: Acervo pessoal

Muitos deles possuem um nome fantasia para intitular sua empresa e apresentá-la aos clientes, utilizando-se do próprio ambiente doméstico para empreender suas viagens. “A minha agência é a sua casa! Apenas utilizo-me de uma agenda de contatos e bato de porta em porta na casa das pessoas”. Foi o que disse uma organizadora de viagem, ao explicar como funciona a sua empresa, constituída não em espaço físico comercial, mas na interação, no contato entre as pessoas.

O ônibus é utilizado como importante meio de transporte dessa modalidade turística, podendo ser proveniente tanto da frota de transportadoras oficiais como das cooperativas de trabalhadores autônomos. Os ônibus particulares são envolvidos por elementos simbólicos, que muitas vezes são evidenciados por características encontradas na estrutura física, tais como: frases de efeitos colocadas nos vidros, forma de pintura e cores utilizadas, decoração interna, conservação, limpeza e nome-fantasia escolhido.



Ônibus particulares de turismo

Fonte: Acervo pessoal

Tais transportes apresentam-se como uma peculiaridade dessa forma de experiência turística, já que são conduzidos pelos próprios donos, o que permite

uma relação mais próxima com os grupos transportados. Muitas vezes são eles que além de transportar, planejam, divulgam e executam os deslocamentos, não havendo nesse caso mediadores. Seus proprietários são normalmente ligados a cooperativas que servem para despachar a documentação exigida oficialmente. Mas, como explica o proprietário do ônibus Venezatur: “Cada dono tem que correr para conseguir seu cliente. A gente mesmo cria a viagem e vende a passagem”.

Urry (2001) descreve que na experiência turística há a troca do ordinário pelo extraordinário, na medida em que há um afastamento das práticas, redes e espaços sociais cotidianos, em que o anonimato e a liberdade são experimentados. Mas o ambiente empírico do turismo popular sugere a relativização e problematização de tal pensamento, pois muitas vezes suas práticas vão de encontro à compreensão de distanciamento social e cultural vivido, contradizendo a busca do individualismo no ato de viajar.

Um bom exemplo disso foi o que pude observar quando acompanhava uma excursão ao espetáculo da Paixão de Cristo em Nova Jerusalém. O grupo em que eu estava foi até o teatro ao ar livre mas não assisti o espetáculo, preferindo fazer um churrasco atrás do ônibus. Quando circulei no estacionamento percebi que existiam outros grupos fazendo o mesmo, inclusive composto por pessoas idosas, que explicaram não ter a menor condição de correr entre os palcos para assistir ao espetáculo. Ao conversar com um organizador de viagem que empreende deslocamentos para Fazenda Nova, ouvi a seguinte explicação: “A maioria não vem para o espetáculo, vem só para o passeio”.

É como se o turismo popular estivesse ligado ao sentido de *pedaço*, termo cunhado por Magnani (1984), utilizado como categoria abstrata e simbólica, que serve para designar os vínculos estabelecidos entre as pessoas participantes de redes de sociabilidade. O autor identifica o pedaço como uma terceira dimensão⁵²³, intermediário da casa e da rua (DAMATTA, 2000). A categoria *pedaço* tem estado constantemente presente na fala dos interlocutores, como segue abaixo:

⁵²³ “O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mas ampla que é fundada nos laços familiares, porém mais densa,

Eu moro no Ibura, no Ibura de Baixo. Mas eu tenho gente em Muribeca, em Prazeres, como na outra área do Ibura que é muito grande, Ipsep e até na Cidade Universitária. (...) comecei em Muribeca. Eu cheguei no conjunto Muribeca, o quê, em 1984, quer dizer, estava recém inaugurado. Até o presente momento eu efetuo viagens ali dentro. Tem meninas ali que viaja comigo que às vezes eu nem sei quem é a menina, e, quando chegam, dizem: tu não me conhece mais não é? Devido ao conhecimento. Porque às vezes eram solteiras, já casaram, hoje já são mães, as filhas já estão viajando comigo (LAÍLSON BAIANO).

O *pedaço* não depende diretamente do território, pois pode mover-se de acordo com os interesses do grupo – que também negocia continuamente as fronteiras de quem é e de quem não é do pedaço. Mas Magnani (1984) explica que não basta morar perto ou frequentar assiduamente certos lugares para ser considerado do “pedaço”, é necessário estar situado numa rede particular de relações sociais dos quais estão inscritos elementos como parentesco, vizinhança e procedência.

3. Quando a cultura viaja

A mobilidade humana ganha novos contornos na contemporaneidade, sobretudo pela influência da globalização, da transnacionalização e do cosmopolitismo vivenciado tanto por fluxos transnacionais dominantes quanto pelos “supostos” dominados. Estes deslocamentos podem ser influenciados por fatores como classe, gênero, etnia e religião, bem como pelos distintos graus de liberdade. Trata-se de uma nova ordem mundial, que desestabiliza noções de identidade, pertencimento e autenticidade, produzindo complexas experiências de trabalho, moradia, comércio e lazer.

Os fluxos humanos globais, livres e forçados estão pluralizando o fazer antropológico, na medida em que passam a exigir novos debates epistemológicos e investigativos, que deem conta das rotas e experiências culturais vivenciadas nestes deslocamentos. Nesse sentido, como defende Clifford

significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (MAGNANI, 1984, p. 138).

(1999), a cultura além de estar circunscrita no território, passa a ser compreendida no sentido de trânsito e movimento.

Pensar a cultura em termos globais é considerá-la como processo, buscando dar conta das produções culturais que não estão circunscritas no espaço. Um bom exemplo disso são os fluxos de pessoas, mercadorias, informações e imagens que promovem o que Featherstone (1990, p.07) denominou de “terceiras culturas”, culturas transnacionais ou mesmo as chamadas comunidades “imaginadas” resultantes das interações sociais midiaticizadas.

Em seu livro “Itinerarios Transculturales”, Clifford (1999) defende que os sentidos de “morar” e de “estar em trânsito” precisam ser revisitados pela Antropologia, para que se possa entender o universo cultural dos deslocamentos contemporâneos. O autor problematiza a delimitação do campo enquanto tempo e espaço, visualizado em termos de fluxo e não de lugar fixo.

Para Clifford (1999), esses movimentos possibilitam vir à tona lugares de trânsito como supermercados, aeroportos e estacionamentos, bem como atores sociais envolvidos, tais como os peregrinos, turistas e migrantes, que muitas vezes são marginalizados nas concepções mais fechadas de cultura. Isso permite identificar historicidades, disputas e interações que vêm ocorrendo cotidianamente no mundo atual, quando o nativo se apresenta como um viajante no mundo globalizado.

O referido autor critica a etnografia tradicional por ter privilegiado as relações de residência em detrimento das relações de deslocamento. Para ele é necessário fazer estudos comparativos de dinâmicas de residência e de viagem, para que a cultura possa ser compreendida tanto em espaços fixos como de trânsito. É o que Sahlins (1997) chama de *Cultura Translocal* e Hall (2006) chama de *Cultura Diaspórica*, consideradas como culturas transculturais dispersas e unidas por uma contínua circulação de pessoas, ideias, objetos e dinheiro.

Nessa realidade de mobilidade cultural, a relação espaço-tempo é reconfigurada e impulsionada pelas tecnologias, afrouxando a relação entre a cultura e o lugar. Em todo o mundo, os fluxos migratórios, forçados e livres, estão pluralizando e construindo identidades culturais híbridas e múltiplas, desestabilizando os antigos Estados-nação. Por isso é que aspectos como mobilidade, movimento e fluxos são importantes ferramentas analíticas para a compreensão da vida social contemporânea.

Esses temas, sobretudo quando relacionados aos deslocamentos de pessoas em busca de melhores condições de vida e de trabalho, diariamente ganham novos debates, mecanismos de vigilância e ações criativas que resistem ao controle. Nesse cenário “móvel”, há a proliferação das culturas cosmopolitas voltadas para a experiência, interação e sociabilidade em contextos culturais divergentes (FEATHERSTONE, 2000; HANNERZ, 1999), que envolve também o mundo do trabalho, como podemos observar a seguir:

Dilson saiu de Salvador há 12 anos. Decidiu tentar a sorte de um emprego na cidade paraguaia conhecida pelos brasileiros como o paraíso das compras de importados. Hoje está casado e ganha US\$ 3 mil por mês em uma loja de eletrônicos. Dilson mora em Foz do Iguaçu (PR), do outro lado da Ponte da Amizade, e faz parte de um grupo de nordestinos que trabalha de forma regular nas lojas da região. O baiano tem toda a documentação paraguaia. O contrato foi assinado em dólar. Férias só uma semana por ano. O trabalho, por outro lado, vai de domingo a domingo. O comércio abre bem cedo e fecha às 17hs (Diário de Pernambuco, 03.06.2007).

Hannerz (1999), em seu artigo “Cosmopolitas e Locais na Cultura Global”, traz a discussão sobre o cosmopolitismo e as formas de mobilidade humana na contemporaneidade. Para o autor, o cosmopolitismo está relacionado à habilidade individual em interagir e apreender os sistemas de significados da cultura divergente. Conforme indica em seu texto, os fluxos humanos, tecnológicos e comunicacionais têm gerado novas formas de interações, capazes de produzir diversas culturas transnacionais, que muitas vezes transcendem as identidades nacionais. Mas adverte que a mobilidade humana tanto é capaz de potencializar as experiências cosmopolitas, como também minimizar tal envolvimento.

O turismo foi citado por Hannerz (1999) como experiência pouco estimuladora de experiências cosmopolitas. Os fluxos turísticos, segundo ele, muitas vezes são planejados justamente para distanciar-se dos “perigos” da imprevisibilidade do ambiente cultural visitado, sendo vivenciadas muitas vezes como “mobilidades controladas e previsíveis”. Tal crítica também pode ser visualizada em teóricos como Maccannell (2003) e Bauman (1998).

Na opinião de Maccannell (2003, p.15), a crítica diante dos turistas não está relacionada ao deslocamento em si. O que tem sido amplamente questionado são as formas de interação que são realizadas nestas formas de viagens, resultantes de experiências superficiais diante das culturas e territórios do Outro. Conforme o mesmo autor, o que incomoda os intelectuais é a apreciação pouco profunda do olhar do turista em relação aos espaços e pessoas visitadas e as consequências que esse comportamento gera nas localidades anfitriãs.

Mas a globalização tem distintos efeitos diante da liberdade dos fluxos de comércio, de pessoas e de negócios financeiros, gerando um importante fator de estratificação na sociedade de consumo, conforme salienta Bauman (1999). Ele esclarece que a efetiva liberdade para tais movimentos está “estruturalmente” destinada às elites, não ocorrendo o mesmo com grande parte da população. “[...] os que vivem no ‘alto’ estão satisfeitos de viajar pela vida segundo os desejos do seu coração, podendo escolher os seus destinos de acordo com as alegrias que oferecem. Os de ‘baixo’ volta e meia são expulsos do lugar em que gostariam de ficar” (BAUMAN, 1999, p.95).

Essa premissa pode ser ampliada na observação sobre as formas de circulação dos indivíduos entre países e continentes. Se por um lado as nações mais ricas possibilitam aos seus cidadãos a livre circulação e o exercício do cosmopolitismo e da extraterritorialidade no interior de seus territórios, como ocorre com a União Europeia, por outro lado intensificam o controle diante dos fluxos de pessoas provenientes dos países mais pobres, cuja migração é movida em grande parte pelas relações de trabalho e busca de melhoria de vida.

Diante do fluxo migratório, os Estados-nação dos países ricos têm imposto severas restrições sobre tal movimento, utilizando-se da criminalização como alternativa para conter, controlar e punir os “fluxos indesejados”. Um bom exemplo disso é a lei de imigração que foi aprovada pela União Europeia em 18 de junho de 2008. Seu principal objetivo é a intensificação das punições aos imigrantes ilegais, prevendo a detenção dos mesmos por um período de até 18 meses, além da expulsão e a respectiva proibição de retorno à Europa nos cinco anos seguintes⁵²⁴.

A mobilidade é vista por Bauman (1999) como um *valor*, uma experiência cobiçada e requerida por grande parte da população, mas não alcançada por todos. Fato que provoca um grande abismo na escala da liberdade entre os que são estimulados a mover-se e os que estão “fadados” a não circulação, alvo dos controles. O que causa a emergência de uma *hierarquia da mobilidade*, que absorve em seu interior privilégios e privações no deslocamento humano.

⁵²⁴ “Governo brasileiro ‘lamenta’ nova lei europeia para imigração. Reportagem publicada em 18.jun.2008 pela Folha de São Paulo online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foalha/mundo/ult94u413765.shtml?>>. Acesso em 07.07.2008.

Para discutir essa hierarquia, Bauman (1998) lança mão de duas metáforas de viajantes, constituídas nas figuras do *turista* e do *vagabundo*. O paradigma do turista representa a ideologia hegemônica da globalização, posição em que estão os países ricos e as organizações transnacionais, que encontram poucas barreiras na circulação pelo mundo afora. Tal paradigma representa os fluxos humanos, de mercadorias, financeiros e tecnológicos, que possuem plena liberdade no ato de mover-se, representando as formas de deslocamentos aceitáveis e autorizadas dos sistemas mundiais e nacionais de controle.

Os vagabundos representam os fluxos “inconvenientes” e marginais perante a estrutura dominante. Posição em que são encontradas grande parte da população mundial, composto por aqueles que estruturalmente não foram dados o direito de serem turistas, constituídos pelas margens e os fluxos periféricos. São as mobilidades precárias vivenciadas por trabalhadores, migrantes e toda a sorte de pessoas que se movem inclusive na informalidade e na ilegalidade que, diferentemente dos turistas, nem sempre estão em movimento por escolha própria. Muitas vezes o desenraizamento ocorre por necessidade de mover-se para sobreviver, como muitos trabalhadores que circulam cotidianamente entre fronteiras interestaduais, internacionais e intercontinentais, atuando no mercado de trabalho informal.

Os passeios e viagens turísticas populares muitas vezes apresentam-se na posição de *alter ego* do paradigma do turista, sendo banidos pelos vários segmentos turísticos convencionais, compostos pelas empresas turísticas oficiais, prefeituras municipais, moradores de segunda residência e comerciantes locais. É como se o Turismo Popular estivesse situado numa posição liminar (TURNER, 1974), estigmatizado como turismo de “pobre”, de “farofeiro”, constituídos por aqueles que ocupam os degraus mais baixos da estrutura social.

Por consumirem pouco nos locais visitados, são conhecidos pejorativamente como “farofeiros”, denominação dada no Brasil aos que se alimentam fora do lar com alimentos provenientes de casa. Por isso, são frequentemente alvos de políticas públicas cujo principal objetivo é restringir o acesso aos principais

espaços naturais “turísticos”, através de cobranças monetárias que envolvem inclusive propinas.

Em novembro de 2006, o *Jornal do Comercio* publicou uma reportagem intitulada “*Cobrança de taxa em praias causa tumulto*”, que descrevia a aplicação de uma taxa ambiental cobrada aos visitantes das praias de Suape. O curioso é que tal cobrança foi utilizada principalmente para inibir as populações pobres que ali se dirigiam, visto que apenas os ônibus populares de turismo foram obrigados a pagá-la. Enquanto isso, outros visitantes estavam isentos, como as pessoas que utilizavam carros de passeio ou ônibus de operadoras turísticas oficiais. Essa situação atingiu diretamente a população de baixa renda, como observamos no trecho da reportagem a seguir:

(a) O carteiro Gildo Queiroz estava na excursão que saiu de Vitória de Santo Antão, na Zona da Mata, às 6h30, com destino à Praia de Enseada dos Corais. Havia 48 pessoas no coletivo. ‘Pagamos R\$ 15 pelo passeio. Não temos dinheiro para a taxa de R\$ 151. É abusivo’, comentou Gildo.

(b) ‘Queremos apenas nos divertir. Cada pessoa gastou R\$ 10 para vir até Suape. Se iriam cobrar a taxa, que avisassem antes’, afirmou a doméstica Ivanilde Silva, que estava com o marido e os dois filhos e fazia parte de um grupo do Ibura, na Zona Sul da capital.

Mas no ambiente empírico, as metáforas do *turista* e do *vagabundo* não são distantes uma da outra, mesclando-se de acordo com a manipulação de seus agentes. Há uma variedade de experiências de mobilidade que possuem características dos dois paradigmas, não sendo concebidos, portanto, como propostas estanques de se pensar o deslocamento humano.

4. Deslocando-se para sobreviver

Nas duas últimas décadas, o mundo do trabalho absorveu um conjunto de mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais, desencadeadas pela emergência de uma nova divisão internacional do trabalho. Tal realidade surge como resultado de um conjunto de estratégias

produtivas e empresariais, que alteraram objetivamente e subjetivamente a relação entre trabalhadores, empregadores, Estados, capitais financeiros e meios de produção.

A globalização trouxe em seu cerne o que chamou Harvey (1989) de *acumulação flexível*, caracterizada pelo surgimento de novas maneiras de produção e distribuição no âmbito mundial, como resultado das inovações tecnológicas, organizacionais e comerciais. Nas localidades, ocasionou uma redefinição da noção de trabalho, devido à proliferação de opções temporárias e terceirizadas de contratação, bem como a ampliação da informalidade e da fragmentação da vida econômica (LONG, 1996, p.38).

A ampliação de opções parciais, temporárias, terceirizadas e informais de contratação causou perdas significativas para a classe trabalhadora, favorecendo o aumento de formas alternativas de geração de emprego e renda, como possibilidade de redução dos altos índices de desemprego e da consequente exclusão social (RAMALHO & SANTANA, 2003). Com a crise do mercado formal de trabalho e de serviços sociais e culturais regulares, o que se tem hoje é um espaço de criativas possibilidades de sobrevivência.

Trata-se de uma pluralidade de intervenções que emergem no interior de uma economia popular, que vem dando respostas à realidade de diversas periferias do Brasil, melhorando e transformando a realidade social local. Tais intervenções chegam como possibilidade de preenchimento das lacunas deixadas pelo Estado e a impossibilidade de inserção dos membros da comunidade no sistema mercantil mais amplo. Essa realidade tem sido constantemente observada no ambiente empírico do turismo popular, como é possível verificar no trecho da entrevista de um organizador de viagem:

A gente entra hoje, pega um tempo, daqui a pouco tá na rua. [...] Como eu fiquei desempregado, comecei a vender jóia, depois de algum tempo a vender roupa e a fazer uns piqueniques, aí me adaptei a essa parte. Me manter, por minha conta mesmo. Eu faço minha renda. Anoto todas às vezes se eu tenho prejuízo ou tenho lucro. Eu vou anotando. No final do mês eu faço minha conta de quanto eu ganhei e quanto eu paguei. Eu faço o grosso e faço o líquido, né. Pra saber se eu realmente tô tendo lucro ou tô tendo prejuízo. Mas graças a Deus tá sendo melhor pra mim, trabalhar pra mim do que de empregado (LAILSON BAIANO).

A socióloga do trabalho Helena Hirata (MARIUZZO, 2006) explica que a peculiaridade do Brasil em enfrentar o desemprego está no papel desempenhado pelas redes de solidariedade formadas

pela família, igrejas e vizinhos. Esse universo de produção, troca e consumo tem gerado uma economia dos setores populares, que mesmo dispersa e fragmentada, passou a constituir-se como um espaço de produções individuais, familiares e associativas, de circulação de produtos, serviços, pessoas e recursos, orientada por redes locais, de reciprocidade e vizinhança. São práticas econômicas complexas e diversas, elaboradas como busca de soluções cotidianas de sobrevivência e redução da exclusão social.

No Brasil, essa economia periférica absorve grande parte da população pobre, desempenhando importante papel de melhoria da qualidade de vida de seus produtores e usuários. Isso se deve pela intensa ligação estabelecida com o cotidiano e a real necessidade dos seus atores sociais, apresentando-se como ferramenta viabilizadora de acesso em termos de moradia, alimentação, saúde, educação, transporte, vestuário, microcrédito e lazer (MOTTA & SCOTT, 1983). Trata-se de

[...] um sistema estruturado de empregos, altamente hierarquizado e especializado que, embora reflita as relações de trabalho capitalistas, também possui sua lógica própria. Afinal, no momento em que esta cadeia encontra-se um tanto descolada dos contratos formais e da regulamentação do Estado, acaba desenvolvendo suas próprias leis e regras (MACHADO, 2004, p.115).

É uma economia com identidade própria, germinada de dentro para fora e de baixo para cima, reflexo do ambiente ao qual é brotada (ARROYO, 2003, p.56). Constitui-se como um enfrentamento de uma maioria diante da macroeconomia vigente, sendo constituída por arranjos sociais e estruturas de emprego, renda e consumo.

Nesse ambiente econômico, popular e informal, o olhar antropológico traz importante contribuição. Isso porque, o próprio sentido de maximização e lucro é relativizado, pois tais fatores são observados não só por questões mercadológicas, monetárias ou de utilização dos bens, mas também pela busca da maximização de relacionamentos, de dádivas e de ampliação de redes de reciprocidade.

A Antropologia Econômica concebe as operações econômicas como um conjunto de processos socioculturais realizados nas distintas sociedades, problematizando as concepções deterministas da Economia e possibilitando outros olhares sobre o tema. A disciplina se interessa em compreender não apenas a economia da sociedade capitalista Ocidental mas também a de outros povos, considerando que as práticas econômicas não acontecem apenas na esfera do mercado mas

também em outros contextos, como os domésticos e informais, por exemplo (DOUGLAS & ISHERWOOD, 2004).

Para a Antropologia, “as relações de trabalho capitalistas, para além de suas acepções economicistas, são, fundamentalmente, relações culturais inscritas no cotidiano das pessoas”, capazes de evidenciar princípios e valores (MACHADO, 2004, p.112). Trata-se de um elemento estruturador de relações sociais, capaz de desempenhar papel ideológico, simbólico e prático, com capacidade de construir identidades, redes de sociabilidades e mecanismos de distinção.

No estudo sobre o mundo do trabalho na população de baixa renda, a análise antropológica permite ampliar as concepções de trabalho e trabalhador, na medida em que possibilita investigar as estratégias de sobrevivência acionadas pelos indivíduos que envolvem informalidade, arranjos familiares, microempreendimentos de unidades domésticas e toda a sorte de possibilidades.

Os estudos etnográficos sobre o assunto têm possibilitado observar a diversidade cultural no interior do universo do trabalho, em que o indivíduo se apresenta não apenas como mão-de-obra, mas também como agente social, cultural, político e econômico.

No contexto do turismo popular, como campo do trabalho, é necessário lançar mão das linhas teóricas que consideram as globalizações que são produzidas dentro do sistema hegemônico, constituídas por mercados e fluxos de pessoas provenientes do povo e não das elites. Trata-se de uma ferramenta que permite dar visibilidade as práticas cotidianas dos agentes periféricos populares que “subvertem” a estrutura como forma de sobrevivência. Por isso, utilizamos as perspectivas teóricas tratadas por Gustavo Lins Ribeiro sobre a globalização popular, considerada como

[...] sistema mundial no-hegemônico: una composición de varias unidades ubicadas en distintos lugares, conectadas por agentes activos en la globalización popular. La globalización popular está formada por redes que operan de manera articulada y que en general se encuentran en distintos mercados que forman los nudos del sistema mundial no-hegemónico. Esta articulación crea interconexiones que dan un carácter sistémico a este tipo de globalización y hace que sus redes tengan alcance a larga distancia. El sistema-mundial no hegemónico conecta distintas unidades en el mundo a través de flujos de información, personas, mercancías y capital (RIBEIRO, 2007, p. 15)

Mas de que forma o turismo popular insere-se nas redes de mercados e fluxos populares transnacionais? Para responder tal questionamento, teremos como base empírica o polo de

confeção e moda popular localizado no agreste pernambucano⁵²⁵. Atualmente, a região é responsável por considerável dinamização da economia e do mercado de trabalho popular, tendo como principais polos os municípios de Toritama, Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe. Diariamente as respectivas localidades recebem pessoas de várias partes do Nordeste, do Brasil e até de outras nações como Cabo Verde e Senegal⁵²⁶.

A rota da moda popular pernambucana tem potencializado também o comércio informal, favorecendo inúmeros microempreendedores que frequentemente deslocam-se para tais localidades, como podemos observar a seguir:

Há dez anos, a sulanqueira Veronice Souza, 47, deixa, uma vez por mês, a cidade de Remando, na Bahia, em direção a Caruaru. A exaustiva jornada começa às 10h da segunda-feira e só termina às 2h da quarta-feira. As noites mal dormidas na poltrona do ônibus e a dureza da viagem parecem indiferentes diante da necessidade de alimentar a família. ‘É muito sofrimento, mas é a vida’, conforma-se⁵²⁷.

As mercadorias são adquiridas para serem vendidas em bairros, ruas dos centros de capitais e cidades interioranas, bem como lojas do comércio formal. Mas além desses fluxos que chegam ao local, há também os que se deslocam para outros centros comerciais como forma de distribuição das confecções pernambucanas e compra de novas mercadorias para revenda no estado, interligando-se aos mercados populares nacionais e internacionais. As mercadorias produzidas para serem vendidas neste circuito são produzidas com baixo custo e pouca vida útil,

⁵²⁵ “Desde a década de 70, novas atividades vêm assumindo um papel econômico importante na região, que envolve não só a produção – de roupa (sulanca), de bordados e renda, de artesanato de barro – como também, especialmente, a comercialização dessa produção, através da criação e do incremento de feiras livres – a Feira da Sulanca, em vários locais do Estado, e a Feira de Caruaru. Os eventos turísticos, incentivados pelo poder público em associação a promotores privados, que, em geral, envolvem vários municípios, extrapolando, em alguns casos, a Região de Desenvolvimento onde eles se localizam, também contribuem para a criação de novas oportunidades de trabalho na região” (LYRA, 2005, p.147).

⁵²⁶ A Secretaria de Turismo de Pernambuco estabeleceu um acordo com a empresa de Transportes Aéreos de Cabo Verde (TACV), que começará a operar no solo pernambucano em setembro de 2008. Fará a rota de ida e volta de Dacar/Praia/Recife como possibilidade de ampliar o fluxo de pessoas provenientes de tais países ao agreste pernambucano.

⁵²⁷ “Sulanqueiros na Rota do Medo”. *Jornal do Comercio, Caderno Cidades*, 25.03.2007.

com reduzida qualidade e durabilidade, que conduz a uma aceleração na produção, circulação e consumo.

Para viabilizar os fluxos de pessoas e mercadorias, há uma ampla infraestrutura de serviços turísticos populares, em forma de transporte, agências de viagens, guias de turismo e meios de hospedagem, que tem possibilitado a viagem de diversos microempreendedores. É uma ferramenta que promove o fluxo cotidiano de sacoleiros, vendedores ambulantes e toda sorte de atividades informais no âmbito da compra, venda e consumo de produtos, serviços e tecnologias multiculturais e transnacionais (MEDEIROS & LEAL, 2007).

Ao acompanhar um grupo em direção a Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, em julho/2008, pude observar um pouco da dinâmica do fluxo de pessoas e do comércio de confecções do agreste pernambucano. Mesmo tendo visitado o local no final do mês, período de pouco movimento segundo os interlocutores, foi possível perceber a intensa presença de pequenos comerciantes que chegavam para percorrer lojas, *stands* e barracas em busca de preços baixos e boas mercadorias. Alguns vinham de longe, como os provenientes de municípios da Bahia e Espírito Santo, enfrentando longas jornadas de viagens para adquirir mercadorias e vender nos lugares de origem.

Sáimos às 03h50 da manhã de uma segunda-feira para chegar cedo a Toritama e depois seguirmos para Santa Cruz do Capibaribe. No retorno, que ocorreu por volta às 13hs do mesmo dia, ainda paramos em fábricas de confecção localizadas na beira da estrada, onde as passageiras complementaram as respectivas compras.

Para fazer tal deslocamento, contratei o serviço de um “fretante”, como assim se intitula Laílson Baiano, morador de Ibura de Baixo, que sobrevive de organizar viagens há 23 anos. Localizei-o através de anúncio em classificados do jornal. Suas viagens envolvem centros de compras, visitas pedagógicas e práticas de lazer (piqueniques, shows, festas e excursões).

O grupo que acompanhei era formado por sete mulheres⁵²⁸, todas pequenas comerciantes provenientes de bairros como UR-10, Ibura de Baixo, Muribeca e Moreno. Segundo elas, a ida a

⁵²⁸ A intensa presença feminina foi observada não só no grupo que acompanhei, mas também nos ônibus e vans que chegavam continuamente nos espaços pesquisados. Conforme Laílson Baiano, “[...] hoje a mulher sempre negocia mais que o homem”, sendo 99% do seu público nas viagens para os polos de confecção. “Eu venho aqui nessa van com quinze pessoas. Às vezes não vem nenhum homem, só vem mulher. A frequência mais é mulher”, conforme o interlocutor. Segundo o grupo que viajou comigo, homem não entende de moda, por isso, confecção é negócio de mulher! De acordo com uma das

rota da moda acontece semanalmente ou quinzenalmente, para dar suporte à comercialização de confecções – cujas vendas ocorrem em domicílio, no próprio bairro e fora dele ou através de lojas no ambiente doméstico ou em centros comerciais.

O deslocamento para comprar roupas é desgastante por vários fatores. O horário de saída de casa; à distância a ser percorrida; o perigo de roubo nas estradas; as inúmeras lojas e barracas a serem visitadas; e as idas e vindas ao ônibus para deixar as mercadorias, que são carregadas em sacolas e/ou carrinhos.

As rotas comerciais do turismo popular agregam em seu interior formas lícitas e ilícitas de deslocar pessoas, mercadorias e recursos financeiros entre fronteiras, inserindo-se no interior de uma globalização popular (RIBEIRO, 2007). Isso é possível observar nos roteiros existentes entre Santa Cruz do Capibaribe, Caruaru e Toritama (PE), o bairro do Brás e a rua 25 de março (SP), a cidade de Foz de Iguaçu (PR) e Ciudad del Este (Paraguai). Locais constantemente visitados por comerciantes populares que levam e trazem mercadorias pernambucanas, paraguaias e chinesas.

Todas as sextas-feiras, um posto de gasolina de Caruaru, localizado às margens da BR-104, transforma-se numa verdadeira rodoviária pirata com dezenas de ônibus clandestinos partindo para o Sul e Sudeste do país, sobretudo São Paulo. Pelo menos três desses ônibus fazem viagens regulares para Foz do Iguaçu, no Paraná, viabilizando a atividade de um novo tipo de mascate cada dia mais comum em Caruaru: o sulanqueiro-muambeiro. São dezenas de homens e mulheres que duas vezes por mês enfrentam três dias de viagem para vender as roupas produzidas em Santa Cruz do Capibaribe e comprar brinquedos, fitas cassete e toda a sorte de bugigangas em Ciudad del Este, paraíso da muamba, vizinho a Foz do Iguaçu (LYRA, 2005, p.144).

Nesse contexto, surge a categoria “sulanqueiro-muambeiro”, que é um misto de viajante, trabalhador e agente transnacional. Esses trabalhadores informais atuam como agentes não-hegemônicos, que através de suas atividades e ações cotidianas, desafiam a economia global, apresentando-se como “conectores de espaços globais fragmentados” (RIBEIRO, 2006, p.14).

O sulanqueiro-muambeiro é um agente econômico emblemático no uso da infraestrutura turística popular, composto muitas vezes de trabalhadores egressos de empresas formais, desempregados,

interlocutoras, “a gente vê na televisão, aí sai uma moda, sai uma blusa, sai um short, e homem não entende. Se você manda comprar, ele vai perguntar que short é. Pra quê que serve.

comerciantes ou microempreendedores que possuem lojas no setor formal (RODRIGUES, 2007, p.132).

Para a atividade de compra, distribuição e consumo das mercadorias, outros trabalhadores e atividades entram em cena, podendo variar de acordo com o cenário pesquisado. Nas viagens destinadas aos polos comerciais, podemos destacar categorias de viajantes mais frequentes, que são os turistas de compras e os diversos trabalhadores (sacoleiros, camelôs, vendedores ambulantes, entre outros).

O turista de compras é aquele que mescla motivações turísticas com as de aquisição de bens. Estes últimos normalmente são adquiridos para consumo doméstico e não comerciais. O sacoleiro pode ser “supostamente um turista de compras” quando se utiliza astuciosamente dessa categoria como estratégia de entrada, circulação e saída dos centros de compras. Mas ele é, antes de tudo, um empreendedor que viaja com objetivo de adquirir mercadorias para revendê-la no local de origem. É um comerciante que se utiliza de infraestrutura turística para desenvolver seu trabalho, cujo principal meio é a viagem, o deslocamento. A motivação dos vários outros trabalhadores que participam desses trajetos, como sulanqueiros, camelôs e laranjas têm como motivação o comércio informal, o que difere do viajante turista.

Nesse cenário é possível averiguar como o processo de precarização do trabalho abre espaço para soluções que possam substituir os postos de trabalhos que se reduzem a cada dia. Por isso, é necessário dar visibilidade às ações e os atores que se instauram na informalidade. Já que, como pontua Machado (2004, p.111), “a globalização só existe no conjunto das práticas de homens e mulheres que a criam, a vivem e a reinventam”.

Essa rota periférica transnacional de pessoas, dinheiro e mercadorias entre Pernambuco e Paraguai permite que as roupas confeccionadas no agreste nordestino possam ser facilmente encontradas nas ruas de Ciudad Del Este, correspondendo a 30% dos vestuários vendidos no local. Quando

chegam ao Paraguai, são adquiridas por microempreendedores de lojas, bancas e bazares situados no interior do país, que compram em grande quantidade para vender a varejo (JC, 2000).

Quando chegam em Pernambuco, as mercadorias seguem para serem distribuídas na Feira do Paraguai, em Caruaru, onde existe cerca de três mil trabalhadores que ganham a vida comercializando tais produtos. Grande parte dos produtos importados é falsificada e de origem paraguaia ou chinesa, abarcando desde brinquedos, eletrônicos, eletrodomésticos, miudezas e objetos de decoração até remédios. Um exemplo disto é o medicamento Pramil, um modelo similar ao Viagra fabricado no Paraguai, que teve sua comercialização proibida no território brasileiro desde 2002, mas que é transportado clandestinamente para Pernambuco na rota sulancuamba, para ser vendido no agreste e sertão do estado⁵²⁹.



Exemplos de mercadorias transportadas entre Pernambuco e Paraguai

Fonte: Acervo pessoal

As mercadorias são compradas tanto por comerciantes e consumidores do interior pernambucano quanto por pessoas de estados vizinhos (JC, 2000). Além disso, tais mercadorias também abastecem camelôs e vendedores ambulantes de todo o estado. Trata-se de uma mobilidade astuciosa, dispersa e silenciosa, estando continuamente se apropriando do que lhe é imposto e

⁵²⁹ Reportagem: “[Viagra paraguaio invade interior](http://acertodecontas.blog.br/atuallidades/viagra-paraguaio-invade-interior/)”. In: <http://acertodecontas.blog.br/atuallidades/viagra-paraguaio-invade-interior/>. Acesso em: 07.08.2008

fazendo bricolagens com e na economia cultural dominante. Esses fluxos populares produzem uma estética errante, temporária e fragmentada, com oscilações de formas e conteúdos (FEATHERSTONE, 1990), com ações, procedimentos e operações multiformes que compõem uma antidisciplina no ato de mover-se.

5. Considerações Finais

Como foi discutido anteriormente, a infraestrutura turística popular cada vez mais tem sido utilizada para possibilitar o deslocamento de migrantes, trabalhadores e desempregados em busca de fonte de renda, sendo muitas vezes utilizada clandestinamente.

A mobilidade turística das classes populares pode absorver lógicas de consumo constituídos por escolhas e usos de bens materiais e simbólicos provenientes da junção de capital cultural e social, posição dos indivíduos na estrutura social e disposição estética. Tal prática é capaz de revelar muito das condições materiais de existência, dos sistemas éticos e estéticos, bem como das lógicas e preferências dos seus usuários.

A singularidade dessa modalidade turística reside na capacidade de ora se moldar, ora subverter e ora estabelecer vínculos com outras formas do Turismo do mundo capitalista. Por isso, acreditamos que esse conjunto de práticas produz uma cultura de deslocamento com distintas formas de produção, circulação e apropriação, que conduz a outras formas de socialização e uso do espaço. São nessas fronteiras que emergem novos sujeitos, tradições e identidades, bem como comunidades e consumidores estigmatizados, que criativamente arranjam formas de participar desse fenômeno global. O cotidiano é o ambiente cultural propício para a sobrevivência desses arranjos populares alternativos, diante da precarização do sistema de empregabilidade formal, onde são inventadas as mil maneiras de “caça” não autorizada (DE CERTEAU, 1998).

A importância do olhar antropológico sobre a trilogia globalização, mobilidade e mundo do trabalho está em observar como tais categorias são absorvidas, vivenciadas e manipuladas no cotidiano dos trabalhadores-viajantes. E o universo dos motoristas, sacoleiros, comerciantes, laranjas, fretantes e guias de turismo, que se encontram envolvidos na rota de comércio popular transnacional entre Pernambuco, São Paulo, Paraná e Paraguai ajudam a pensar isso. Essas práticas comerciais e seus circuitos subterrâneos de circulação, embaralham fronteiras regionais e nacionais, desafiam o controle dos Estados-nação e aproximam territórios supostamente distantes, como Toritama e Ciudad Del Este.

Consideramos que esta forma de turismo se insere no universo do *consumo precário*, caracterizado menos pela restrição de bens do que pela forma como ocorre à sua viabilização nos ambientes pobres. São dispositivos informais que permitem levantar recursos e baratear os produtos, aparecendo facilmente nas escolhas materiais circunscritas no vestir, nas habitações e nas opções de lazer. Apresenta-se como uma tentativa viável de inclusão social, que assume “[...] um valor de resistência à degradação e ao esgarçamento dos vínculos sociais que rondam a vida dos pobres no cotidiano” (CASTILHO, 2006, p.144).

Referências Bibliográficas

APPADURAI, Arjun. “Disjunção e diferença na economia cultural global” In: Featherstone, Mike (coord.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p.311-327.

ARROYO, João. “Economia Popular e Solidária”. In: MEDEIROS, Alzira; MARTINS, Paulo Henrique (orgs.). *Economia Popular e Solidária: desafios teóricos e práticos*, 2003, pp.51-58.

AUGÉ, Marc. *Hacia una Antropologia de los mundos contemporaneos*. Barcelona: Gedisa, 1994.

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

_____. *Globalização: consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOURDIEU, Pierre. “Esboço de uma Teoria da Prática”. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

CASTILHO, Sérgio. “Memória, experiência urbana e consumo entre famílias populares no bairro do Jacintinho, Maceió, Nordeste do Brasil”. In: LEITÃO, Débora K.; OLIVEIRA LIMA, Diana Nogueira de.; MACHADO, Rosana Pinheiro. *Antropologia do consumo: diálogos entre Brasil e Argentina*. Porto Alegre: AGE, 2006, pp.141-157.

CAVALCANTI, Josefa Salete B. “Globalização e processos sociais na fruticultura de exportação do vale do São Francisco”. In: CAVALCANTI, Josefa Salete B.(org.) *Globalização, Trabalho, Meio Ambiente: Mudanças socioeconômicas em regiões frutícolas para exportação*. INPSO, Instituto de Pesquisas Sociais, FUNDAJ, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Pernambuco, Brasil, 2004. Disponível em: <<http://sala.clacso.org.ar>>. Acesso em: 25.05.08.

CLIFFORD, James. *Itinerarios transculturales: el viaje y la traducción a fines del siglo XIX*. Barcelona: Gedisa, 1999.

DA MATTA, Roberto. *A Casa & a Rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

FEATHERSTONE, Mike. “A Globalização da Mobilidade: experiências, sociabilidade e velocidade nas culturas tecnológicas”. In: *Lazer numa sociedade globalizada*. São Paulo: SESC /WRLA, 2000, p.47-111.

_____. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernidade e identidade*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1990.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.191-228.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Ed Unesp, 1991.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e medições culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HANNERZ, Ulf. “Cosmopolitas e Locais na Cultura Global”. In: FEATHERSTONE, Mike. (Org.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

JORNAL DO COMMERCIO. “Cobrança de taxa em praias causa tumulto”. In: *Caderno Cidades*. Reportagem publicada em 16.nov.2006.

LONG, Norman. “Globalization and localization: new challenges to rural research”. In: MOORE, Henrietta (ed.). *The future of anthropological knowledge perspectives*. London: Routledge, 1996, pp. 37-59.

LYRA, Maria Rejane Souza de Britto. “Sulanca X Muamba: rede social que alimenta a migração de retorno”. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 4, out./dez. 2005, pp. 144-154.

MACCANNELL, Dean. *El turista: una nueva teoría de la clase ociosa*. Barcelona: Melusina, 2003 [1976].

MACHADO, Rosana Pinheiro. “A *garantia soy yo*”: etnografia das práticas comerciais entre camelôs e sacoleiros nas cidades de Porto Alegre (Brasil) e Ciudad Del Este (Paraguai). Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004, 143 p.

MAGNANI, José Guilherme. *Festa no Pedacço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

MARIUZZO, Patrícia. Socióloga discute o desemprego e a questão de gênero no mundo do trabalho. *Inovação Uniemp*, Campinas, v. 2, n. 5, 2006.

MEDEIROS, Bartolomeu F.; LEAL, Rosana E.S. “Patrimônio Cultural, Identidades e Globalização Popular; um estudo de caso desde o Nordeste do Brasil”. In: *VI Congresso Chileno de Antropologia*, 2007.

MOTTA, Roberto; SCOTT, Parry. *Sobrevivência e fontes de renda: estratégias das famílias de baixa renda no Recife*. Recife: Ed. Massangana, 1983.

RAMALHO, José Ricardo; SANTANA, Aurélio. Trabalhadores, sindicatos, e a nova questão social. In: RAMALHO, J. R.; SANTANA, A. *Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. São Paulo: Boitempo, 2003, p.11-43.

RIBEIRO, Gustavo Lins. “A condição da transnacionalidade”. In: *Série Antropologia*. ISSN 1980-9867. Vol. 223, Brasília: DAN/UnB, 1997.

_____. “Economic globalization from below”. *Etnográfica*, Vol X (2), nov., 2006, pp.233-249.

_____. “El sistema mundial no-hegemónico y la globalización popular”. In: *Série Antropologia*. ISSN 1980-9867. Vol. 410, Brasília: DAN/UnB, 2007.

RODRIGUES, Ivanildo Dias. “Os camelôs e as atividades conexas que compõem o circuito de circulação das mercadorias”. In: *Revista Pegada*. Vol.08. N.01. Junho de 2007. pp.129-152.

SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **O “pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extensão” (Parte I)**. In: *Mana*. Rio de Janeiro, v.03, n.01, 1997.

SANTOS, Milton. “Lazer popular e geração de empregos”. In: *Lazer numa sociedade globalizada*. São Paulo: SESC /WRLA, 2000, p. 31-37.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1974.

URRY, John. *O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. 3ª ed. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 2001.

Projeto Rádio Noroeste e Coletivo Magnífica Mundi - Formação Popular e Comunicação Comunitária⁵³⁰

*Proyecto Radio Noroeste y Colectivo Magnífica Mundi - Formación
Popular y Comunicación Comunitaria*

*Radio Noroeste and Magnífica Mundi Project - Popular Formation
and Community Communication*

Luciana de Araújo Gomides⁵³¹

Resumo

O presente artigo tem, como objetivo, apresentar o Projeto Rádio Noroeste como inserido no contexto da Comunicação Comunitária e da Economia Criativa. Recém-instituída, a rádio apresenta-se como alternativa de comunicação em uma comunidade com proporções relevantes, mas que, apesar de sua grandiosidade, permanece à margem da grande mídia. Por si só, a Rádio Noroeste tem o intuito de promover a cultura e economia locais, bem como dar voz à população da região onde está inserida. Associada ao Coletivo Magnífica Mundi e cadastrada como Projeto de Extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), configurará como laboratório orientado para as práticas da Comunicação por estudantes do curso de Jornalismo. Para o desenvolvimento deste artigo, foram utilizadas as metodologias de levantamento bibliográfico e estudo de caso. Como resultado, temos a análise da Rádio Noroeste como ferramenta maciça de Comunicação Compartilhada, inclusão social e prática jornalística.

Palavras-Chave: Comunicação Compartilhada; Economia Criativa; Inclusão Social; Rádio Comunitária.

Resumen

El presente artículo tiene, como objetivo, presentar el Proyecto Radio Noroeste como insertado en el contexto de la Comunicación Comunitaria y de la Economía Criativa. Recién-instituida, la radio se presenta como alternativa comunicacional en una comunidad con proporciones relevantes, pero que, a pesar de su grandiosidad, permanece al margen de la grande mídia. Por sí sólo, la Radio Noroeste tiene el objetivo de promover la cultura y economía locales, así como dar voz a la población de la región donde está insertada. Asociada al Colectivo Magnífica Mundi y dada de alta como Proyecto de Extensión de la Universidad Federal de Goiás (UFG), configurará como laboratorio orientado para las prácticas de la Comunicación por estudiantes del curso de Periodismo. Para el desarrollo de este artículo, fueron utilizadas las metodologías

⁵³⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵³¹ Pós-graduada em Marketing; Coletivo Magnífica Mundi; Goiânia, Goiás, Brasil; contatolucianagomides@gmail.com.

de levantamento bibliográfico y estudio de caso. Como resultado, tenemos el análisis de la como herramienta maciza comunicacional Compartida, inclusión social y práctica periodística.

Palabras claves: Comunicación Compartida; Economía Creativa; Inclusión Social; Radio Comunitaria.

Abstract

The aim of this paper is to present Radio Noroeste Project as inserted in the context of Community Communication and Creative Economy. Recently established, the radio is presented as an alternative communication channel in a community with relevant proportions, but which, despite its grandeur, remains on the fringes of the mainstream media. By itself, Radio Noroeste aims to promote culture and economy, as well as give voice to the population living on the area where it is inserted. Associated with Magnifica Mundi and registered as an Extension Project of Universidade Federal de Goiás (UFG), it will be configured as a laboratory oriented to the practices of Communication by students of Journalism graduation course. For the development of this article, it was used the survey bibliography and case study methodologies. As a result, it was found the analysis of Radio Noroeste as a shared communication, social inclusion and journalistic practice.

Keywords: Shared Communication; Creative Economy; Social Inclusion; Community Radio

1. Introdução

A Comunicação Comunitária entendida como um campo temático de estudos dentro da área da Comunicação, ganhou projeção nas últimas décadas através da produção de pesquisas que tinham o enfoque na construção da cidadania, tanto pela consolidação do chamado Terceiro Setor quanto pela comunicação voltada para os grupos sociais marginalizados. Com isso, tornaram-se significativas as temáticas relacionadas aos níveis de exclusão e participação social, construção da cidadania, relação entre comunidade e sociedade.

A comunicação popular comunitária latino-americana, conforme Peruzzo (2011), representa a contra comunicação elaborada “no âmbito dos movimentos sociais, comunidades e outros grupos sociais orgânicos às classes subalternas com a finalidade de exercitar a liberdade de expressão e oferecer conteúdos na ótica das mesmas” (PERUZZO, 2011). Com isso, torna-se ferramenta de organização e transformação sociais através da superação de necessidades apresentadas por suas respectivas comunidades.

A Rádio Noroeste FM, localizada no Setor Morada do Sol, em Goiânia, tem como principal objetivo capacitar moradores em relação ao universo radiofônico e comunicacional. Isso através da compreensão não só da linguagem do rádio como,

também, do conhecimento em relação à região, promovendo ações e intervenções diretas com/dos moradores, inclusive jovens e crianças.

2. Comunicação Comunitária nos Movimentos Sociais

A comunicação popular comunitária tem como principal característica a transmissão de conteúdos tratados de forma diferente como circulam nas mídias tradicionais. Apesar de se configurar como alternativa e gerar processos de organização cooperativa, não se posiciona como substituta do acesso aos meios de comunicação mais convencionais. Conforme Peruzzo (2011), a comunicação popular comunitária “se baliza por uma proposição diferente daquela comumente presente na grande mídia privada e na pública estatal” (PERUZZO, 2011), até porque é feita através da organização das classes subalternas.

Ainda segundo Peruzzo (2011), as especificidades desse tipo de comunicação podem ser percebidas por meio de fatores como os modos de organização (base coletiva e popular, construída em espaços, inclusive, privados, como nas casas de militantes), linha político-ideológica (propositiva e crítica), na proposta editorial, na ligação sem fins lucrativos estabelecida com as organizações civis e, por fim, estratégias de ação e produção, de fundo mobilizador e colaborativo. Trata-se de construção participativa que possui ponto de vista ligado a interesses coletivos populares, sem o princípio da imparcialidade.

Em síntese, entre suas principais características estão as seguintes: os protagonistas são pessoas do próprio povo (daí o vocábulo popular), porém apenas aquelas ligadas a organizações e movimentos sociais; é baseada na participação ativa e aberta; não tem fins lucrativos; os conteúdos tratados estão em sintonia com a realidade local ou com a comunidade de interesse a que se vincula; institui processos compartilhados e não hierarquizados de produção e difusão de mensagens; se funda a propriedade coletiva (quando privada, esta é colocada a serviço público); e se realiza de diferentes formas, canais e modalidades de comunicação (tecnologias de radiodifusão (rádio, televisão) e digitais (internet), mas se modifica ao longo da história (PERUZZO, 2011).

Por esse motivo, a mensagem propagada pela comunicação popular alternativa não é estruturada pelo comunicador social padronizado de acordo com o estereótipo da profissão, ou seja, por um profissional individual. Até mesmo porque, no padrão

estabelecido pelo jornalista da grande mídia, este deve se pautar pela neutralidade e objetividade (GATTI, BERMÚDEZ, 2010, p.18-19).

Outra vertente na qual a comunicação popular comunitária pode ser encaixada é a proposta por Mário Kaplún (1998, p.17). Segundo o autor, ela pode ser concebida como educativa criada para que os receptores da mensagem tomem conhecimento de sua própria realidade e, com isso, suscitem para reflexões ou discussões. Kaplún afirma, ainda, que “concebemos, pois os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para a educação popular como mentalizadores de um processo educativo transformador”. Em razão de seu caráter educacional, a comunicação popular comunitária carrega a necessidade de extrapolar a mera criação de canais comunicacionais, inserindo-os como facilitadores da mobilização social.

Para fins de adequação à realidade de cada grupo mediante o advento de novas tecnologias, a comunicação popular comunitária se vale de diferentes formatos e canais comunicacionais, tanto mediados por computador (redes sociais, blogs, sites e WebTv), quanto por meios clássicos, como jornais, revistas, vídeos, rádio, poesias, cartazes, dentre outros. Há que se entender a desigualdade de acesso de boa parte da população aos meios tecnológicos, no entanto, formatos que têm, como base, a world wide web potencializam a “comunicação bidirecional e de múltiplas fontes abertas que favorecem a retomada crescente de iniciativas comunitárias e alternativas de comunicação” (PERUZZO, 2011).

A variedade de suportes comunicacionais representa, além de maior interatividade, a possibilidade de gerar conteúdos diferenciados construídos por olhares diversos da mídia comercial, bem como a difusão de conhecimentos técnicos e a constituição de relações sociais de produção que trabalham contra a burocracia e a venda da força de trabalho. Os desenvolvedores da comunicação comunitária não se colocam como meras mercadorias de um grande sistema, mas, do contrário, lutam contra ele de forma voluntária e voltada para os interesses de sua comunidade.

3. Marketing Comunitário

Kotler e Armstrong, considerados como os principais teóricos do Marketing, definem o marketing social como “o desenho, implementação e controle de programas que buscam aumentar a aceitabilidade de uma ideia, causa ou prática social junto a

públicos-alvo”. (Kotler e Armstrong, 1993, 421). Sendo assim, o marketing social emprega estratégias e ferramentas aplicadas no sistema tradicional, tendo como objetivo a promoção de mudanças sociais alterando, positivamente, comportamentos, crenças e atitudes. Assim como na sua variação mercadológica, são estruturadas ações de planejamento que empregam tecnologias e metodologias de comunicação no intuito de propagar informações e promover discussões.

Outra definição foi traçada pelo Socialtec (Fórum de Marketing Social), segundo a qual trata-se da “gestão estratégica do processo de inovações sociais a partir da adoção de comportamentos, atitudes e práticas orientadas por preceitos éticos fundamentados nos direitos humanos equidade social”. Aqui, as estratégias são empregadas com o objetivo de modificar a forma como o chamado “público-alvo” apreende uma determinada questão social e, se necessário for, promover mudanças comportamentais com o fim de melhorar a qualidade de vida daquele segmento social.

No entanto, é necessário diferenciar Marketing Social e Marketing Relacionado a uma causa. O último é adotado por organizações privadas que agregam uma causa social (o trabalho infantil, por exemplo) aos seus processos de produção, promoção e venda, tendo como finalidade a atração de novos consumidores que tenha afinidade à questão levantada. Em seu artigo “Enfim, Marketing Social Resgatado”, Fontes (2001) esclarece que a diferença entre as duas vertentes de marketing apresentadas é o resultado. Enquanto o marketing relacionado a causas tem como objetivo maior o retorno financeiro ou de imagem, o social procura a transformação da sociedade.

4. Economia Criativa

John Hownkins (2001) conceitua a Economia Criativa como o conjunto de atividades nas quais capital intelectual e criatividade são a base para criar, produzir e distribuir bens e serviços. A cadeia produtiva, ainda segundo o autor, deve ser guiada pelo conhecimento, sendo capaz de produzir riqueza, empregos e renda.

Entre os inúmeros setores que podem englobar a Economia Criativa esta a mídia por reunir a produção de conteúdo criativo com o objetivo de comunicação. Por isso, os meios audiovisuais configuram-se como poderoso instrumento na disseminação deste conceito. Lala Deheinzelin (2016) aponta a Economia Criativa como chave de desenvolvimento por ser uma economia baseada em recursos que não se esgotam. A

especialista afirma que, por envolver conceitos intangíveis, esse tipo de economia permite a sustentabilidade.

Os setores englobados pela Economia Criativa representam, segundo Barbosa e Santos (2015), 7% do PIB Mundial. Para que essa tendência fosse convertida em política pública, foi criada, em 2012, a Secretaria de Economia Criativa (SEC), vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). Porém, antes da promulgação do Decreto 7.743, foi elaborado o Plano da Secretaria de Economia Criativa (2011-2014). Tratou-se de marco nacional para as ações nessa área (BRASIL, 2011).

“O Plano se propôs a adotar a Economia Criativa e categorizar os setores envolvidos como forma de inclusão social, sustentabilidade na inovação, diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2011 p.21).

Nesse sentido, uma comunidade é fonte de diversidade cultural, expressões artísticas e relações econômicas. Sendo assim, a Economia Criativa aparece, para tal comunidade, como forma de empreender, de forma sustentável, além de estabelecer-se culturalmente de forma independente. A Comunicação aparece no contexto popular no sentido de lutar contra o desnível e desigualdade de acesso aos bens culturais e de consumo.

O primeiro pilar onde a Comunicação atua por meio da Economia Criativa é no desenvolvimento local. O intuito, baseado no que pontua Franco (1998), é a melhoria das estruturas econômica, social, cultural, política e institucional.

O próximo seria o fortalecimento da identidade local. Por ser desenvolvida por membros da comunidade há, conforme explicam Santos e Barbosa (2015), uma relação simbiótica que permite transformação marcante. A comunicação permite o descobrimento das potencialidades da região em questão, permitindo sua ressignificação, integração e auto-estima.

Por fim, ao envolver formas multimeios de comunicação, a Economia Criativa permite o acesso à diferentes tipos de mídia, tais como redes sociais e canais de vídeo. O uso é manipulado por instrumentos de fácil acesso, como computadores e celulares. Através disso, ainda segundo Santos e Barbosa (2015), o diálogo e estreitamento são desenvolvidos, configurando-se como importantes ferramentas de organização social.

5. Rádio Comunitária

O projeto a que nos referimos trata da consolidação da Rádio Noroeste como veículo comunitário de radiodifusão. Porém, antes de adentrarmos na apresentação de seus objetivos, é necessário compreendermos o fenômeno das rádios comunitárias.

Mencionamos a importância da comunicação comunitária como direito dos movimentos sociais. Ao definir rádio, Francisco Djacyr S. de Souza mostra seu potencial democrático ao identificá-lo como instrumento de comunicação cujo valor vai além do entretenimento e da informação. Seu papel é “forte na concretização da cidadania e na participação dos ouvintes que podem reivindicar e lutar por seus direitos nas diversas programações radiofônicas do dia a dia” (2010, p.1).

O ponto chave da rádio inserida nos movimentos sociais é, ainda segundo Souza (2010), o quesito interatividade que deve ser incentivado nas propostas de programação dos meios radiofônicos. Tanto que, de acordo com Haussen (2004), o rádio contribuiu na construção da identidade nacional brasileira ao servir de expressão às suas manifestações culturais, políticas e religiosas.

Ainda que carregada de seu conceito popular, não é possível identificar todos os veículos radiofônicos como, de fato, comunitários. Assim como a televisão, as rádios, também, foram tomadas pelo papel publicitário, monetizado e comercial, adotando postura excludente.

Portanto, diz-se de uma rádio comunitária quando esta se propõe à luta pelos direitos da comunidade onde se insere através de sua programação. Cecília Peruzzo (1998) aponta que a rádio comunitária é aquela que contribui para o desenvolvimento social e construção da cidadania. Ademais, para conceituar uma rádio como comunitária é necessário observar se organizações comunitárias são responsáveis pelo processo comunicativo, começando pela programação até chegar à sua gestão (PERUZZO, 1998).

Entretanto, a rádio comunitária não pode ser, assim, denominada apenas por ser feita por pessoas dedicadas às lutas sociais. Mais do que isso, como bem afirma Callado e Estrada (1985), é necessário conversar com o ouvinte para que este possa expor divergências e reivindicações. Caso contrário, repetirá o formato autoritário das ditas mídias dominantes.

O histórico das rádios comunitárias em Goiás está, intimamente, ligado aos movimentos sociais, especialmente, de ocupação. Rodrigues, Mendonça, Ximenes e Botelho (2016) comentam que, nesse cenário, um pequeno rádio de pilha pode ser o único

meio de comunicação entre as pessoas e destas com o mundo. Ademais, o processo de montagem de uma rádio não demanda maiores investimentos pessoal e material. Ainda segundo os autores, “com uma antena, um transmissor, um cabo, um microfone e um gerador de energia, é possível colocá-la no ar” (2016).

6. Coletivo Magnífica Mundi

Criado em abril de 2000 na, então, Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (Facomb/UFG), o Coletivo Magnífica Mundi surgiu com tecnologia básica de funcionamento.

Como laboratório orientado, o coletivo permite que alunos e professores se utilizem dos meios fornecidos pela instituição de ensino para conduzir proposta diferente de mídia, seja ela radiofônica ou audiovisual. A proposta se posiciona como interconexão de produção laboratorial por meio do uso de equipamentos baratos.

Na explicação de seu coordenador, professor Nilton Rocha (2003), o webjornalismo permite a circulação da informação em escala mundial, articulando sua produção, distribuição e recepção.

O projeto inicial propunha o desenvolvimento da comunicação comunitária por meio da rádio on-line e canal Web de televisão. Em 2004, o projeto firmou-se como Comunicação Comunitária via internet, começando com 12 programas em seu canal na rede YouTube. As ações foram complementadas com a inclusão de discussões de cinema e fotografia, cobertura de manifestações populares e organização de eventos. Entre eles, a Jornada Magnífica Mundi, que envolve o meio acadêmico nas atividades desenvolvidas pelo Coletivo.

Fortemente vinculado aos movimentos sociais, o Coletivo Magnífica Mundi posiciona-se como aporte para parceiros de diversas regiões do estado e do país para suas manifestações. Sua ação, atualmente, extrapola os limites laboratoriais impostos pela instituição de ensino, indo até assentamentos rurais, comunidades agrícolas e quilombolas, associações e parceiros. São exemplos o vínculo com o assentamento Oziel Alves Pereira (o que inclui a instalação de sua rádio comunitária), a comunidade rural do Sertão, no município de Alto Paraíso (Goiás), além de seu envolvimento no Museu Bairro Nova Esperança (fruto de ocupação urbana), entre outros.

Sua atuação engloba a transmissão de eventos promovidos pelos movimentos sociais e instituições científicas, visando à promoção do conhecimento e saberes populares. Ademais, o Coletivo propõe-se a transmitir as possibilidades da Comunicação Comunitária por meio de oficinas de rádio, design, cinema, fotografia e web tv, o que significa que as ações foram além dos meios de comunicação convencionais.

Como será visto adiante, a parceria com a Rádio Noroeste busca levar os estudantes à vivência in loco da Comunicação Compartilhada, através de seu cadastro como projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Goiás.

7. Experiência Rádio Noroeste

Como mencionado, a Rádio Noroeste está localizada na Região Noroeste de Goiânia. Sua recente história – a rádio nasceu em 2017 e, desde então, vem sendo construída, se relaciona à da região onde se insere.

Historicamente, a região Noroeste de Goiânia começou como um aglomerado de casas e era considerada como uma das periferias mais pobres e perigosas da cidade. Atualmente, a região tem o tamanho de uma cidade média e apresenta crescimento vertiginoso. Com cerca de 400 mil habitantes e composta por 80 bairros, guarda economias locais, material e simbólica, bem como criações e manifestações culturais.

Apesar de sua contribuição importante à vida da cidade e lutas urbanas pelos direitos sócio-culturais e ambientais, a região nunca ganharam espaços favoráveis nos seus conteúdos na mídia hegemônica local, especialmente, com a redução das redações ou fechamento de veículos de comunicação no sentido inverso do crescimento numérico de bairros e da população. Nesse contexto, a Rádio Noroeste FM se apresenta como proposta e projeto de construção coletiva e compartilhada.

A ideia é estabelecer outra vertente, com bases comunitárias, de como conviver com a região e seus moradores e, com eles, articular e garantir possibilidades de visibilidade política e sócio-cultural. Mais que uma aparente prática de transmissão de informações, a intenção é trabalhar para chegar a um meio de comunicação democrático e comprometido com a realidade da sociedade à qual pertence.

A Noroeste, então, se pretende um espaço cultural vivo e compartilhado, além de território da memória e história desta região e seus moradores. A sustentabilidade em que a rádio está inserida será impactada, também em termos econômicos, com as possíveis contribuições da emissora e suas plataformas digitais. Nesse sentido está, em andamento, a criação de um portal para divulgar e reivindicar os interesses e direitos dos trabalhadores, comércio local, profissionais liberais, microempreendedores, bem como as formas solidárias de compra e venda.

A possibilidade que o veículo cria é de promover o conhecimento da área por suas narrativas que constroem a história do próprio espaço e da cidade. Esta proposta se situa, teórica e concretamente, na compreensão de que a comunicação não se dá no vácuo mas no chão concreto das relações sociais e culturais. Ou seja, se constitui e se consolida, de maneira efetiva, como eixo preponderante e crítico, que se dá nas dinâmicas desses processos a que está vinculada e, de onde, ao mesmo tempo, retira e retribui com componentes de seu revigoramento e sua continuidade, enquanto possibilidade e projeto de futuro/sociedade.

Entre seus principais objetivos, estão estimular e trabalhar pela efetiva democratização dos meios de comunicação por meio de intervenções radio teatrais; contribuir na visibilidade e difusão cultural-educativa da região; produzir e estimular a produção de conteúdos articulados com estas dinâmicas comunitárias para publicação em livro.

Em longo prazo, o projeto planeja a organização de um festival regional com mostras da produção audiovisual, radiofônica, textos/poesias, teatro, violeiros e música da região. Ademais, a Rádio propõe o suporte para a comunidade quanto às novas tecnologias e práticas educativas, incluindo a produção e co-organização de conteúdos em diferentes formatos além, é claro, da veiculação na Rádio Noroeste FM.

A proposta é, também capacitar e formar comunicadores populares através de oficinas. O objetivo é fazer com que participem e assumam a programação da rádio e conteúdos do Portal, colocando-se a serviço de circular e encaminhar as demandas populares da região. As oficinas propostas envolvem procedimentos técnicos, produção de conteúdos, fotografia e vídeo/documentário, marketing social comunitário, publicidade comunitária, transmissão externa (cultural, esportiva e de eventos), gestão,

convergência digital, textos criativos, locução e rádio dramatização e, por fim, a criação de uma plataforma digital para o projeto, como um todo.

8. Conclusão

Perante o exposto, percebe-se que a Comunicação Comunitária, Marketing Social e rádio são veículos, em potencial, para a promoção da Economia Criativa local.

Os três conceitos se encontram no sentido de sair na contramão das mídias e formas de divulgação convencionais, ditas como comerciais e excludentes. Isso sem, entretanto, se afastar por completo dos meios de comunicação tradicionais. A ideia é utilizá-los a serviço da comunidade local.

A proposta da Rádio Noroeste, então, encaixa-se no contexto da promoção da cultura e economia locais, de forma sustentável. O objetivo é, por meio de oficinas, capacitar os moradores e região sobre os conceitos e práticas da comunicação comunitária, promovendo sua ressignificação e mobilização.

Referências

CALLADO, Ana Arruda; ESTRADA, Maria Ignez Duque. Como se faz um jornal comunitário. 2 a ed. Petrópolis: Editora Vozes limitada, 1986.

FONTES, Miguel. Enfim, Marketing Social resgatado, Online. Consultado em 15/12/2017.

FRANCO, Augusto de. Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: dez consensos. Revista Proposta, Rio de Janeiro, FASE, n.78, p. 6-19, set./nov. 1998.

HAUSSEN, Doris Fagundes. Rádio brasileiro: uma história de cultura, política e integração. In: Barbosa Filho, Piovesan e Beneton (Orgs.). Rádio – sintonia do futuro. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 51-62.

HOWKINS, John. Economia Criativa. Como ganhar dinheiro com ideias criativas. São Paulo, 2012.

KAPLUN, Mario. Una pedagogia de la comunicación. Madri: Ediciones de la Torre. 1998.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. Princípios de Marketing. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1993.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Desafios da Comunicação Popular e Comunitária na Cibercultur@: aproximação à proposta de Comunidade Emergente de Conhecimento Local. Ciberlegenda: UFF, 2011.

PERUZZO, Cicilia M.K. Comunicação nos movimentos populares - a participação na construção da cidadania, 1998.

Rede Carioca de Rodas de Samba e o fomento a economia criativa: Estudo de caso da roda Time de Crioulo⁵³²

Red Carioca de Ruedas de Samba y el fomento de la economía creativa: Estudio de caso de la rueda Time de Crioulo

Rede Carioca de Rodas de Samba and the promotion of the creative economy: Case study of the Time de Crioulo's roda

João Anderson Batista da Silva⁵³³

Thais Lefundes Rocha⁵³⁴

Resumo

Impulsionados por um movimento musical de amplitude internacional, profissionais do samba - músicos e produtores artísticos-culturais - criaram a Rede Carioca de Rodas de Samba (RS) em 2014, cujo objetivo é dotar as rodas de samba de sustentabilidade econômica, garantir melhores condições de realização dos eventos para os artistas e para o público, assim como aprofundar a articulação entre os profissionais do samba e os profissionais de outras áreas da economia cultural-criativa no Rio de Janeiro. A rede se configura nos dias de hoje como objeto de estudo fundamental quando se levantam discussões a respeito dos rumos das produções de roda de samba na capital carioca. Entende-se que sua atuação como fornecedora de suporte inicial aos pequenos empreendedores culturais é imprescindível para o impulsionamento da economia criativa carioca. Sendo assim, o presente artigo busca esclarecer, através de pesquisa de campo na roda de samba “Time de Crioulo” no bairro da Glória – RJ e de bibliografia especializada, que relação os conceitos de cultura e economia criativa estabelecem nas rodas de samba da rede. Para uma melhor compreensão do tema especificado, estudos de Ana Carla Fonseca Reis (2006; 2008; 2009), Leandro Valiati e Gustavo Moller (2016) serão abordados a título de embasamento teórico.

Palavras-Chave: cultura; economia criativa; rio de janeiro; roda de samba; samba.

Resumen

Impulsados por un movimiento musical de amplitud internacional, profesionales del samba -músicos y productores artísticos-culturales - crearon la Red Carioca de Ruedas de Samba (RS) en 2014, cuyo objetivo es dotar las ruedas de samba de sustentabilidad económica, garantizar mejores condiciones de realización de eventos para los artistas y para el público, así como profundizar la articulación entre los profesionales

⁵³² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵³³ Graduando em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; anderson85batista@gmail.com

⁵³⁴ Graduanda em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil; thaislefundesr@gmail.com

del samba y los profesionales de otras áreas de la economía cultural-creativa en Río de Janeiro. La red se configura en los días de hoy como objeto de estudio fundamental cuando se levantan discusiones acerca de los rumbos de las producciones de rueda de samba en la capital carioca. Se entiende que su actuación como proveedora de soporte inicial a los pequeños emprendedores culturales es imprescindible para el impulso de la economía creativa carioca. En el presente artículo se busca esclarecer, a través de investigación de campo en la rueda de samba "Time de Criollo" en el barrio de Gloria - RJ y de bibliografía especializada, qué relación los conceptos de cultura y economía creativa establecen en las ruedas de samba de la red. Para una mejor comprensión del tema especificado, estudios de Ana Carla Fonseca Reis (2006; 2008; 2009), Leandro Valiati y Gustavo Moller (2016) serán abordados a título de base teórica.

Palabras claves: cultura; economia creativa; rio de janeiro; rueda de samba; samba.

Abstract

Driven by an international musical movement, samba professionals - musicians and artistic-cultural producers - created the Rede Carioca de Rodas de Samba (RS) in 2014, whose objective is to provide the samba wheels with economic sustainability, guarantee better realization of events for artists and the public, as well as deepening the articulation between samba professionals and professionals from other areas of the cultural-creative economy in Rio de Janeiro. The network is nowadays an object of fundamental study when discussions about the direction of the production of samba wheels in the capital of Rio de Janeiro. It is understood that its role as a provider of initial support to small cultural entrepreneurs is essential for the promotion of Rio's creative economy. Thus, the present article seeks to clarify, through field research on the roda de samba "Time de Crioulo" in the neighborhood of Glória - RJ and specialized bibliography, which relates the concepts of culture and creative economy establish in the samba wheels of the network. For a better understanding of the specified theme, studies by Ana Carla Fonseca Reis (2006; 2008; 2009), Leandro Valiati and Gustavo Moller (2016) will be approached as theoretical basis.

Keywords: culture; creative economy; rio de janeiro; roda de samba; samba.

1. Introdução

As rodas de samba, fruto da diáspora africana, floresceram por todo Brasil a partir de meados do século XIX. Estados como Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais acusam em seus registros históricos reproduções dessa manifestação genuinamente negra. Atualmente, o samba é reconhecido em nível mundial como uma expressão musical autêntica da cultura e identidade brasileira. Mas, analisar seu processo de legitimação é retomar ao contexto histórico da Primeira República, no qual o gênero musical e seus representantes eram marginalizados e sofriam fortes perseguições.

Partindo da perspectiva acima, pode-se dizer que o samba apresentou ao longo da história papel fundamental na resistência da comunidade negra. Além desse reconhecimento, o samba também se configura como instrumento de desenvolvimento da economia da cultura do Rio de Janeiro, principalmente em função dos desfiles de carnaval das escolas de samba, destino de milhares de turistas por ano. Mas, a economia do samba não depende somente dos grandes desfiles carnavalescos, ela nasce também do formato

das chamadas “rodas de samba”, de maneira informal e semioficial por todo território brasileiro. A respeito da economia da cultura,

É exatamente a fortalecer a liberdade de escolhas das pessoas que atuam na esfera cultural e a concretizar o potencial econômico da produção cultural, que se dedica a economia da cultura. Ela oferece elementos que explicitam a análise das relações econômicas da cultura, destrincha os gargalos das cadeias econômicas dos bens e serviços culturais e utiliza mecanismos de remuneração e acesso a bens e serviços culturais, que envolvem os direitos de propriedade intelectual, para mencionar apenas alguns aspectos. (REIS, 2009, p.35)

Nesse contexto, insere-se a Rede Carioca de Rodas de Sambas (RS) e, como recorte deste estudo, a roda de samba “Time de Crioulo”, no bairro da Glória, Rio de Janeiro. Entendendo que a geração de renda promovida por essa manifestação é responsável por parte do sustento de várias famílias que trabalham na produção da festa e nas feiras ao seu redor, como comerciantes, este artigo integra uma pesquisa ainda em andamento para trabalho de conclusão do curso de Produção Cultural (IFRJ) que busca analisar e discutir os efeitos da Rede como uma das principais impulsionadoras da economia criativa no Rio de Janeiro.

A metodologia de estudo se utilizou da pesquisa de campo e bibliográfica, realizadas em edições da roda de samba “Time de Crioulo” e através do levantamento teórico acerca dos conceitos de economia criativa. Para uma melhor compreensão do texto, iniciaremos utilizando os conceitos de *cultura*, *economia* e *desenvolvimento* de Ana Carla Fonseca Reis:

Cultura: Etimologicamente o conceito de cultura deriva do cultivo da terra. Transposto depois ao cultivo da mente, traz em si a ideia de que uma pessoa que se prepara, absorve conhecimento e dá as condições para a sua maturação colhe bons frutos intelectuais – tornando-se uma pessoa “cult”. Em uma abordagem antropológica, cultura engloba os conhecimentos, crenças, línguas, artes, leis, valores, morais, costumes, atitudes e visões de mundo. (...) **Economia:** A economia ganhou corpo com a expansão mercantilista, quando as questões comerciais foram separadas da teologia, em nome dos interesses nacionais. Tornava-se possível discutir “valor” de modo abstrato e sem julgamentos morais.⁵ Séculos depois, a definição mais corrente vê economia como a ciência da alocação de recursos escassos (trabalho, dinheiro, matérias-primas, água etc.). (...) **Desenvolvimento:** Tradicionalmente, enquanto o crescimento diz respeito à acumulação (e.g. de renda individual ou do PIB), o desenvolvimento lida também com sua distribuição, analisando o bem-estar e a qualidade de vida na sociedade. Crescimento, então, é apenas um aspecto do desenvolvimento. Uma abordagem mais inovadora define desenvolvimento como a expansão das liberdades humanas. (REIS, 2006, p. 21)

2. A Rede: organização, divulgação e formulação de políticas públicas para as rodas

Hoje composta por cinquenta e uma rodas de samba localizadas em todas as regiões do município do Rio de Janeiro - de Realengo à Glória, passando por bairros como Madureira, Oswaldo Cruz, Irajá, Vila Isabel e Tijuca – a Rede Carioca de Rodas de Samba (RS) pode ser compreendida como um movimento multicultural, que abarca as mais diversas vertentes do samba carioca, desde nomes da velha guarda como Paulão Sete Cordas e Mauro Diniz até nomes da nova geração como Pipa Vieira, João Martins e Luciano Bom Cabelo.

Fundada em 2014, a Rede (RS) é um movimento de sambistas e produtores culturais cariocas que busca principalmente a valorização do samba de rua em sua preservação histórica e identitária, desenvolvendo o potencial cultural, turístico e econômico das rodas de samba da cidade do Rio de Janeiro. Seu surgimento partiu da necessidade de inserção dessa importante manifestação cultural brasileira para as políticas públicas da cidade:

Desse movimento surgem iniciativas e formas de organização, que sinalizam novas possibilidades de mobilização produtiva do samba para o desenvolvimento territorial. A Rede Carioca de Rodas de Samba (RS) é um dos muitos exemplos que ganham força na cidade, tendo as rodas de samba como elementos catalisadores. A formação da RS ilustra dinâmicas que muitas vezes escapam ao olhar das políticas públicas e às estatísticas oficiais que privilegiam os grandes números. Em geral, o poder público subestima o potencial de desenvolvimento dessas iniciativas culturais de base local e popular, apesar de sua importância econômica direta e de sua contribuição para as dinâmicas de criatividade social na cidade. (GRAND JR., 2018, p.11)

Para melhor informar o público sobre a importância de sua atuação junto às rodas de samba, a Rede assim define seus objetivos: (i) dotar as rodas de samba de sustentabilidade econômica e garantir melhores condições de realização dos eventos para os artistas e para o público; (ii) aprofundar a articulação entre os profissionais do samba e os profissionais de outras áreas da economia cultural-criativa na cidade; (iii) estruturar as rodas de samba como espaços de desenvolvimento local com foco em ações que potencializem o turismo, as oficinas artísticas, a valorização das identidades e autoestima locais, a formalização dos profissionais do samba e a geração de trabalho e renda; (iv) inserir as rodas de samba no mapa das políticas culturais da cidade, considerando a importância do samba como patrimônio cultural nacional; (v) atuar na preservação das matrizes do samba carioca através da promoção, pesquisa, divulgação e realização de rodas de samba na cidade.

A organização do coletivo cultural busca atuar de diferentes formas na intenção de estreitar a relação entre seus filiados, pois entende que esta interação é fundamental para o desenvolvimento da Rede; um exemplo disso é a promoção do intercâmbio de músicos da RS, através do evento denominado “A Roda das Rodas”. Sucesso de público e crítica, a reuniãoada mais é do que a ampliação dos territórios de ação dos músicos envolvidos, tendo em vista o caráter itinerante do evento, o que quase sempre acarreta em formação de novos públicos.

Executivamente, atua dando apoio operacional para a produção das rodas de samba. Institucionalmente, atua mediando demandas entre seus filiados e o poder público, e, por intermédio da criação do Portal da Rede Carioca de Roda de Sambas em parceria com o Instituto Pereira Passos (IPP), cumpre com seus compromissos ao levantar um Mapa Participativo e colaborativo das Rodas de Samba da cidade juntamente à uma pesquisa acerca do perfil dos profissionais das rodas, ferramentas essenciais para análise do impacto socioeconômico da rede na cidade do Rio de Janeiro.

Além dessas articulações de natureza institucional, a RS também buscou aproximar as rodas de samba entre si e mediar a relação delas com os expositores (microempreendedores) e os fornecedores de bens e serviços das feiras de samba. Aproximar as rodas de samba se revelou um importante exercício de pactuação de agendas e objetivos comuns, e de fortalecimento das práticas de colaboração e de criação conjunta. (GRAND JR., 2018, p.13)

Com objetivos tão específicos, fruto da demanda existente no setor por profissionalização dos meios de produção das rodas, o coletivo cultural vem se consolidando como importante canal de diálogo entre músicos, comerciantes, espectadores e prefeitura. Sua atuação cresce em todas as regiões da cidade, um movimento genuinamente carioca com grande importância na economia criativa da cidade do Rio de Janeiro – um dos maiores responsáveis por geração de renda neste setor - e é justamente essa constatação que gera a produção deste artigo. De acordo com Edna dos Santos-Duisenberg, sobre os conceitos de economia criativa,

Hoje, não há consenso acerca de uma definição única para “economia criativa”. O termo apareceu em 2001, como título do livro de Howkins, em uma primeira tentativa de estudar o relacionamento entre a criatividade e a economia. Do seu ponto de vista, no ano 2000, a economia criativa valia US\$2,2 trilhões e cresce 5% ao ano, criando valor e riqueza extraordinários. Dois tipos de criatividade foram levados em consideração: um tipo diz respeito à nossa satisfação como indivíduos, e o outro está mais relacionado à criação de um produto ou serviço. O primeiro é uma característica universal da humanidade e pode ser encontrado em todas as sociedades e culturas. (in: REIS (Org.), 2008, p.57)

Dados extraídos do site revelam que a rede possui atuação em 27 bairros do Rio de Janeiro nos quais 500.000 pessoas são impactadas direta e indiretamente mensalmente pelas rodas de samba e R\$ 1 milhão é a economia gerada na cadeia produtiva das rodas todo mês. Nesse contexto, entende-se o samba como importante articulador da economia criativa da cidade, tendo em vista que “a retomada das festas nos espaços públicos na cidade do Rio de Janeiro, sobretudo com o crescimento dos blocos de rua e das rodas de samba, tem apontado novas perspectivas para pensar a cultura como vetor de desenvolvimento” (GRAND JR., 2018, p.18).

3. Pagode do Time de Crioulo: um exemplo de sucesso dentro da Rede Carioca de Roda de Samba

Um dos primeiros elos desta rede imaginária fundada em 2014, a roda de samba “Pagode do Time de Crioulo” é realizada mensalmente junto à feira da Glória, um local de forte apelo popular onde circulam milhares de pessoas todos os domingos. Comandada por Felipe “Pipa” Vieira, Luciano Pereira Santos “Bom Cabelo”, André Rios, Marcelo Corrêa, Peterson Vieira, Rômulo Mariano e Wellington Luís, foi pioneira na experimentação das ações que vinham sendo pensadas pelo coletivo em suas reuniões iniciais, como por exemplo a aplicação do conceito de “Feiras de Samba”, a auto-gestão das rodas pelos próprios músicos e o intercâmbio com rodas de outras regiões da cidade. Sobre este modelo de feira adotado pela Rede e que rapidamente foi aplicado na roda “Pagode do Time de Crioulo”:

Em linhas gerais, a ideia das Feiras de Samba consiste em promover um arranjo territorial baseado na articulação e parcerias entre as rodas de samba, os fornecedores de bens e serviços, e os expositores. As rodas de samba seriam, assim, o epicentro de um movimento de coordenação com outros atores da economia criativa: profissionais da moda, gastronomia, artesanato etc. Esse formato elimina ou reduz a necessidade de intermediários fazendo a comercialização dos produtos das rodas de samba e de seus parceiros, na medida em que as Feiras de Samba se tornam pontos de venda. A proximidade com o consumidor final também é uma vantagem desse modelo, pois gera contatos face a face que facilitam a circulação de informações e o feedback imediato do público. Outro ganho substancial ocorre em termos de divulgação dos eventos e de atração de públicos diferenciados. (GRAND JR, 2018, p.14)

Durante a pesquisa, diversas visitas ao objeto de estudo foram realizadas. Ao longo do ano de 2017, foram observados costumes, convenções, fluxo de pessoas e principalmente a movimentação econômica gerada por esta manifestação cultural que

tanto representa o bairro da Glória nos dias de hoje. Conversas com frequentadores da roda revelaram a presença de moradores dos mais diversos bairros do município e também de outras cidades da região metropolitana do estado. Dessa forma, é possível dizer que a chance de desfrutar um circuito cultural periférico, criado pelos seus agentes e sem a intervenção entre público e artista por terceiros é uma das principais possibilidades criadas pela rede.

A influência da roda na economia criativa do bairro é perceptível durante o decorrer dos eventos, de forma que inúmeras barracas com os mais variados produtos são encontradas pelos frequentadores. Em nossa última visita, 12 barracas atendiam ao público presente no local contando com o trabalho de 19 pessoas. Há desde turbantes até bebidas artesanais, e, em sua grande maioria, os produtos vendidos na feira são manufaturados. De acordo com Marcelo Milan,

A implementação de políticas públicas para o fomento das atividades culturais e criativas com objetivos de desenvolvimento socioeconômico e territorial é relativamente recente no Brasil. Portanto, o país se encontra ainda nos estágios iniciais dessa experiência e de sua curva de aprendizado, necessitando de instrumentos e metodologias de avaliação que permitam identificar gargalos e experiências bem-sucedidas que possam ser replicadas. (in: VALIATI; MOLLER, 2016, p.25)

Com essa perspectiva, a estrutura formulada pela rede e aplicada pioneiramente na roda de samba “Pagode do Time de Crioulo”, hoje representa um modelo de sucesso a ser seguido na gestão de rodas de samba na cidade do Rio de Janeiro, pois consegue abarcar alguns conceitos básicos no que diz respeito ao fomento de atividades culturais criativas, como por exemplo, a valorização da produção artesanal local. Porém, é notória a informalidade que ainda existe nas relações trabalhistas deste setor. A partir de entrevistas realizadas na roda, foi revelado que nenhum dos trabalhadores, sejam eles da produção do evento ou do comércio ao redor, possuem vínculo empregatício formal. A respeito da informalidade na economia criativa:

“(…) a partir de 2014, o Cegov (2016) divulgou um boletim sobre o mercado de trabalho da economia da cultura e da economia criativa, identificando que a informalidade passou de 39,8% no primeiro trimestre de 2014 para 49,9% das ocupações no início de 2016. Outra pesquisa que se direciona para a análise das ocupações é a do Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil (com base nos anos de 2004 a 2013) e mostra 892,5 mil profissionais dos setores de cultura, consumo, mídias e tecnologia.” (VALIATI; MOLLER, 2016, p.79)

De acordo com as entrevistas realizadas durante a pesquisa e no caso específico da roda “Time de Crioulo”, o cachê médio para *staff* de produção e funcionários do comércio ao redor girava em torno de duzentos reais por dia de trabalho (8 horas), o que pode ser considerada uma boa diária de produção. Porém, nenhum destes trabalhadores atuavam sob regime da CLT, o que acaba dificultando a possibilidade de uma maior segurança social para os mesmos. Assim, podemos considerar esta problemática como um dos principais fatores a serem debatidos quando se coloca em pauta discussões sobre fomento a economia criativa cultural da cidade do Rio de Janeiro.

4. Conclusões

O fomento a atividades culturais criativas na cidade do Rio de Janeiro deve ser feito sistematicamente pelas organizações governamentais, tendo em vista que este é um mercado que cresce 5% ao redor do mundo anualmente. Assim, podemos dizer que esta é uma medida imprescindível para um bom modelo de gestão de governo e que almeja posicionar qualquer cidade entre os principais polos de economia criativa cultural no mundo.

Por fim, incentivar a criatividade gera desenvolvimento social e seguir um modelo contrário a esta visão vai em total colisão aos conceitos de quem mais movimenta o mercado criativo-cultural atualmente no mundo. Nesse contexto, a roda de samba “Time de Crioulo” é hoje referência de modelo de gestão dentro da Rede Carioca de Rodas de Samba, uma vez que seu organograma é replicado em diversas outras rodas da rede.

O diálogo entre a rede e os poderes constituídos trouxe o respaldo necessário para que as produções do coletivo fossem realizadas dentro dos devidos parâmetros legais, o que até pouco tempo era considerado impossível. Uma vez institucionalizada, a Rede Carioca de Rodas de Samba é nos dias de hoje, a principal plataforma de interlocução sobre a cultura de rodas de samba e grande articuladora da economia criativa na cidade do Rio de Janeiro.

Tendo em vista a elaboração deste artigo como parte de uma pesquisa ainda em andamento, os próximos trabalhos acadêmicos podem acompanhar o crescimento desse movimento cultural, abordando novos casos específicos ou ainda analisando o cenário da

época. Dessa forma, pode-se traçar um paralelo entre o desenvolvimento da economia criativa do Rio de Janeiro e o futuro da Rede Carioca de Rodas de Samba, ampliando a discussão sobre tradicionais e novas formas de se promover a economia e cultura carioca.

Referências

GRAND JR, João. *Conexão cultura e desenvolvimento: o caso da Rede Carioca de Rodas de Samba*. 2018. Disponível em: <http://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/99718/02_ARTIGO-JOAO-JUNIOR_PT_AF.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

REDE CARIOCA DE RODAS DE SAMBA. *A rede*. Disponível em: <<http://vempraroda.org/quem-somos>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

REIS, Ana Carla Fonseca (Org.). *Economia criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento*. São Paulo: Itáú Cultural: Garimpo Soluções, 2008.

REIS, Ana Carla Fonseca. *Economia da cultura e desenvolvimento sustentável: O Caleidoscópio da cultura*. São Paulo: Manole, 2006.

REIS, Ana Carla Fonseca. *Economia da Cultura e Desenvolvimento: Estratégias Nacionais e Panorama Global* IN REIS, Ana Carla Fonseca e DE MARCO, Kátia (orgs). *Economia da Cultura: ideias e vivências*. Rio de Janeiro: ED. Publit, 2009.

VALIATI, Leandro; MOLLER, Gustavo. *Economia criativa, cultura e política públicas*. Rio Grande do Sul: UFGRS Editora, 2016.

FESTIVAL DE PARINTINS – A EPOPEIA CABOCLA E A SEMIOSE LINGUÍSTICA E CULTURAL

FESTIVAL DE PARINTINS - LA EPOPEIA CABOCLA Y LA SEMIOSE LINGUISTICA Y CULTURAL

PARINTINS FESTIVAL - THE CABOCLA EPIC AND THE LINGUISTIC AND CULTURAL SEMIOSE

AUTORAS: Djane da Silva Sena⁵³⁵

Priscila de Oliveira Pinto Maisel⁵³⁶

RESUMO

Estamos acostumados a valorizar a arte contida em telas, esculturas e tudo que aprendemos dentro da sala de aula. Uma obra é vista como obra de arte quando tem importância na história da arte e contribui na formação e desenvolvimento de uma cultura artística”, concluindo assim, que “o juízo que reconhece a qualidade artística de uma obra, dela reconhece ao mesmo tempo a historicidade”. A obra só pode ser vista a partir de sua inserção como agente da história, portanto, uma história especial, que por sua vez opera num campo específico e tem metodologias próprias, mas que ao final, enquadra-se na história geral da cultura, explicando como será a cultura elaborada e construída pela arte. No contexto da arte contemporânea, temos o Festival de Parintins. No meio da imensidão da floresta e dos rios da Amazônia, acontece um espetáculo a céu aberto, onde os Bois, Garantido e Caprichoso, se enfrentam para o deleite de cerca de 80 mil turistas. Tal como em um teatro, assistimos a uma epopeia cabocla numa grande semiose linguística e cultural, mítica e histórica. Personagens e elementos imaginários como fontes de ligação e origem através do mito que nada mais é do que a encenação poética da linguagem. Buscamos compreender a importância da cultura do boi-bumbá para a região amazônica e como esta cultura se (re)constrói simbolicamente. Como resultados, identificam-se simbolicamente sujeitos e histórias comuns a outras que se revelam memórias de temas correlatos à cultura indígena, cabocla e religiosidade, narrativas simbólicas, transmitidas de geração a geração.

Palavras-chave: boi bumbá, cultura amazônica, cultura indígena, semiótica, arte.

RESUMEN

Estamos acostumbrados a valorar el arte contenida en pantallas, esculturas y todo lo que aprendemos dentro de las classes. Una obra es vista como obra de arte cuando tiene

⁵³⁵ Finalista em Artes Visuais. Universidade Federal do Amazonas; Manaus; Amazonas; Brasil; email:lisblanc_am@hotmail.com.

⁵³⁶ Mestre em Sociedade e Cultura. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Amazonas; Brasil. E-mail: priscilapinto@gmail.com

importancia en la historia del arte y contribuye en la formación y desarrollo de una cultura artística, concluyendo así que "el juicio que reconoce la calidad artística de una obra, de ella reconoce al mismo tiempo la historicidad". La obra sólo puede ser vista a partir de su inserción como agente de la historia, por lo tanto, una historia especial, que a su vez opera en un campo específico y tiene metodologías propias, pero que al final, se enmarca en la historia general de la cultura, explicando como será la cultura elaborada y construida por el arte. En el contexto del arte contemporáneo, tenemos el Festival de Parintins. En medio de la inmensidad del bosque y de los ríos de la Amazonia, ocurre un espectáculo a cielo abierto, donde los Bois, Garantido y Caprichoso, se enfrentan para el deleite de unos 80 mil turistas. Al igual que en un teatro, asistimos a una epopeya cabocla en una gran semiótica lingüística e cultural, mítica e histórica. Personajes y elementos imaginarios como fuentes de conexión y origen a través del mito que nada más es que la escenificación poética del lenguaje. Buscamos comprender la importancia de la cultura del boi bumbá para la región amazónica y cómo esta cultura se (re) construye simbólicamente. Como resultados, se identifican simbólicamente sujetos e historias comunes a otras que se revelan memorias de temas relacionados con la cultura indígena, cabocla y religiosidad, narrativas simbólicas, transmitidas de generación a generación.

Palabras clave: boi bumbá, cultura amazônica, cultura indígena, semiótica, arte.

Abstract

We are accustomed to value the art contained in canvases, sculptures and everything we learn inside the classroom. A work is seen as a work of art when it has importance in the history of art and contributes to the formation and development of an artistic culture, "thus concluding that" the judgment that recognizes the artistic quality of a work recognizes at the same time the historicity ". The work can only be seen from its insertion as an agent of history, therefore, a special history, which in turn operates in a specific field and has its own methodologies, but which, in the end, fits into the general history of culture, explaining as will be the culture elaborated and constructed by the art. In the context of contemporary art, we have the Parintins Festival. In the middle of the vastness of the forest and rivers of the Amazon, there is an open-air show where the Bois, Garantido and Caprichoso, face each other to the delight of about 80 thousand tourists. As in a theater, we witness a cabocla epic in a great linguistic and cultural semiotic, mythical and historical. Characters and imaginary elements as sources of connection and origin through the myth that is nothing more than the poetic staging of language. We seek to understand the importance of the Bumbá ox culture for the Amazon region and how this culture is (re) constructed symbolically. As results, symbolically identify subjects and stories common to others that reveal memories of issues related to indigenous culture, cabocla and religiosity, symbolic narratives, transmitted from generation to generation.

Key words: boi bumbá, Amazonian culture, indigenous culture, semiotics, art.

INTRODUÇÃO

A arte não é apenas uma forma de encantamento, mas também fonte de conhecimento. Para Zamboni (2006, p.08), para se fazer arte de forma consciente é necessário ou pelo menos desejável, que se conheça o percurso realizado por outros artistas e outras escolas em épocas diversas. Contudo, muitos estão acostumados a

supervalorizar a arte contida em telas, esculturas e tudo aquilo que se aprende dentro da sala de aula. O senso comum é que a arte deriva do emocional.

Para Giulio Carlo Argan (1992, p.19), a obra é vista como obra de arte quando tem importância na história da arte e contribui na formação e desenvolvimento de uma cultura artística, concluindo assim, que “o juízo que reconhece a qualidade artística de uma obra, dela reconhece ao mesmo tempo a historicidade”. Para o teórico, a obra só pode ser vista a partir de sua inserção na história, identificando-a “não como um reflexo, mas como agente” nesse processo; não só ela é fruto de um contexto sócio histórico, como esse contexto é fruto da própria obra. Ambos estão a fazer-se, ao mesmo tempo, o tempo todo, não sendo possível, compreender a arte do passado sem compreender a arte da nossa época.

No contexto da cultura amazônica, situado diante de um cenário magnífico, temos o Festival Folclórico de Parintins. Um espetáculo de proporções monumentais, a céu aberto, no meio da floresta amazônica, na Ilha Tupinambarana⁵³⁷, onde os Bois Garantido, o boi do coração na testa, representado pela cor vermelha, e o Boi Caprichoso, o touro negro com a estrela na testa, representado pela cor azul, se enfrentam, para o deleite de cerca de 80 mil turistas de todas as partes do mundo, segundo dados da Amazonatur, órgão do Governo do Estado do Amazonas, responsável pela organização do evento.

Nesta pesquisa intitulada “Festival Folclórico de Parintins – A epopeia cabocla e a semiose linguística e cultural” abordaremos a conversão semiótica dentro do Festival de Parintins, através da identificação da semiosfera⁵³⁸ que envolve a construção do espetáculo. Esta pesquisa é um desdobramento do projeto de iniciação científica

⁵³⁷ Arquipélago situado no Amazonas, cuja área é dividida, de sudoeste a nordeste, entre os municípios de Nova Olinda, Itacoatiara, Urucurituba, Boa Vista do Ramos, Barreirinha e Parintins. Sendo que Parintins é a mais populosa. O topônimo “Tupinambarana” é uma referência aos antigos habitantes do arquipélago, os índios tupinambaranas.

⁵³⁸ distintos sistemas, e que “*la separación de éstos [sistemas] está condicionada únicamente por una necesidad heurística. Tomado por separado, ninguno de ellos tiene, en realidad, capacidad de trabajar. Sólo funcionan estando sumergidos en un continuum semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización*” (LOTMAN, 1996, p. 22). Irene Machado (2007) define a semiosfera como um espaço-tempo onde formações semióticas de diversos tipos que se encontram em diversos níveis de organização podem transitar e interagir de forma dinâmica.

Referenciais indígenas no contexto do boi-bumbá de Parintins, registrado sob nº PIB–H 0023/2017, através do qual mapeamos as lendas amazônicas e rituais indígenas apresentados no Festival de Parintins no período de 2013 a 2015. Esse período foi estendido para os anos de 2016 a 2018, no Trabalho Final de Curso da autora.

Em Parintins, além de se desenvolver processos altamente criativos, construiu-se um sistema cultural singular. O mais importante conceito formulado, além do imaginário como norteador da cultura amazônica, é o da conversão semiótica, isto é, o processo de mudança na qualidade do signo e ou símbolos na narrativa de uma história, mito, conto ou similares através da linguagem. Esta, por sua vez, quer seja escrita, falada ou interpretada. Podemos compreender como a cultura produz ininterruptamente cultura, a partir da compreensão da cultura como um grande espaço semiótico e de como esse sistema é produtor de outros textos, gerando assim, uma continuidade semiótica.

Ao tomar a conversão semiótica dentro do Festival de Parintins como cerne do debate, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: Como se dá a conversão semiótica dentro do Festival Folclórico? Quais os subsistemas culturais que formam a linguagem plural presente no Festival e de que forma elas colaboraram para o Festival como é hoje? Como se se dão as relações entre os sistemas culturais existentes no Festival de Parintins?

Assim, entendemos a cultura do boi-bumbá tecida na relação entre homem e natureza e reinventada na arte e no folclore como uma cultura viva, em evolução, integrada e formadora da identidade amazônica. Cultura esta que no sentido ético e estético que Loureiro (2015) chamou de *paideia*⁵³⁹, de *Bildung*⁵⁴⁰ amazônica, constituída por indivíduos formados segundo um modo de relação profunda com a natureza e dos homens entre si.

1. Justificativa

⁵³⁹ **Paideia** (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais.

⁵⁴⁰ É a tradução alemã para o termo grego Paideia, o qual traduzimos – sem que tenhamos algo com sentido equivalente – por “formação” ou por “cultura”, mas carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte

Ao considerarmos o Festival Folclórico de Parintins como um dos maiores festejos populares do Brasil e a maior festa folclórica da região Norte, percebemos a importância de estudos acerca deste festival para auxiliar na compreensão da identidade e desenvolvimento cultural não apenas da população amazônica, mas de todos os envolvidos no desenrolar do espetáculo. A partir dessa perspectiva, podemos dizer que o Festival Folclórico de Parintins carrega a carga de patrimônio cultural do povo amazônico, não sendo hoje apenas um evento isolado, mas como uma interação entre sujeitos, lugar, história, memórias e ancestralidade, uma interlocução com o passado e a formação de simbologias e sentidos nesse vasto território cultural que é o festival.

O interesse pelo tema surgiu devido às memórias criadas na infância, narrativas de caráter individual e coletivo. E de objeto, já que também a mesma faz parte do processo de criação de um boi-bumbá em Manaus. A soma destas experiências deu origem ao propósito de construir, organizar e socializar memórias e entender como isso contribui para que essa cultura permaneça viva. Nesse sentido, Zamboni (2006) nos diz que:

A maneira de ver e perceber o objeto está relacionada ao paradigma que o indivíduo se propõe a vivenciar. O processo de percepção e comunicação do cientista é diferente do artista; a diferença não está obviamente, no fato de ambos possuírem individualidades características de cada ser humano, mas sim nos diferentes paradigmas que instruem o olhar do artista e do cientista. (ZAMBONI, 2006, p. 64).

Para Amaral (2012) a arte dos artistas de países da América Latina sempre foi considerada pelos europeus como uma arte de segunda classe, uma arte periférica que segue de longe ou de mais perto as tendências artísticas internacionais. Parece evidente que quando um país se apresenta como uma cultura forte, como é o caso do México, com um presente fruto de uma trajetória cultural, de um passado cultuado e preservado como uma memória que deve orgulhar um cidadão, este dado já é, de *per se*, um motivo de respeitabilidade, independente do fato de que o México se constituiu, na década de 30, com o muralismo a mais forte influência estrangeira na arte norte-americana. É por isso, que esta cultura tão mista vivenciada no Festival de Parintins, demanda uma urgente e contínua investigação em todas as áreas do conhecimento presentes na festa, pois investigação em arte também é criação.

Da Amazônia Quaternária⁵⁴¹, do Boi Caprichoso, às Nações Extintas⁵⁴², do Boi Garantido, a cultura do boi-bumbá canta e encena desde o período pré-histórico à colonização do Brasil, numa aula de História ao vivo, fornecendo informações do passado de todo território amazônico, a partir de uma vasta pesquisa documental interpretada artisticamente.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, tomamos por base conceitos ligados à Cultura, Cultura Amazônica, Cultura Popular, Cultura Indígena, Semiótica e História da Arte. Para tanto, importantes são as referências de Loureiro (2015), Braga (2002), Lotman (1996, 2000), Machado (2003), entre outros teóricos e pesquisadores.

2. DISCUSSÕES E RESULTADOS

2.1. Memórias de um festival: fragmentos da história

No final do século XIX, começava a história dos bois de Parintins, Garantido e Caprichoso. Tenório (2016, p. 66) nos informa que, nesta época, estabeleceu-se na cidade, o sr. Alexandre Silva, que comprou algumas terras de várzea na área do lago do Valente, há algumas horas acima de Parintins, onde passou a trabalhar com agricultura. Casou-se com uma mulher de ascendência negra e teve uma filha, a quem chamou de Alexandrina Silva, em sua própria homenagem. Alexandrina, mais conhecida por Xanda, seria a mãe de Lindolfo Marinho da Silva, que entraria para a história como Lindolfo Monteverde, o fundador do Boi bumbá Garantido. Na mesma época, oriundo de Crato-CE, chegava a Parintins, o nordestino Roque Cid. Pedreiro com conhecimento autodidata em edificações. Pai de Nascimento Cid, Raimundo Cid (Mundico), Pedro Cid e Arthur Cid. Os irmãos Cid, com exceção de Mundico, seriam os fundadores do Boi Bumbá Caprichoso.

⁵⁴¹ Toada do Boi Caprichoso no ano de 1998, composição de Ronaldo Barbosa.

⁵⁴² Toada do Boi Garantido no ano de 1996, composição de Sidney Rezende e João Melo.

O boi-bumbá Garantido nasceu em 12 de junho de 1913, véspera de Santo Antônio, de uma promessa de Lindolfo Monteverde a São João Batista, quando este encontrava-se deveras enfermo: Caso vencesse a enfermidade, colocaria o bozinho todos os anos para brincar nos festejos de São João. O Boi Garantido é conhecido como “O boi do povão”, possui um coração vermelho na testa (figura 01) e defende as cores vermelha e branca. Foi 31 vezes campeão do Festival, e sagrou-se campeão no ano do centenário dos bumbás, em 2013.



Figura 8 - Associação Folclórica Boi Bumbá Garantido, 2018
Fonte: Foto de Xavier Pernée, 2018.

Segundo a folclorista Odinéia Andrade *apud* Valentim (1999. p. 132), o Boi Caprichoso surgiu em 20 de outubro de 1913, também de uma promessa feita, desta vez, pelos irmãos Cid: se tivessem sucesso na nova terra (Parintins), colocariam um boi para dançar nas festas de São João. O Boi Caprichoso é conhecido como diamante negro, (figura 02) em razão deste ser todo na cor preta - ou o Boi de Parintins e possui na testa uma estrela, mas as cores que predominam são o azul e o branco. Possui 23 títulos e sagrou-se campeão no ano do jubileu de ouro do festival em 2015.



*Figura 9 - Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso, 2018
Fonte: Foto: Xavier Pernée. 2018*

Para Furlanetto (2011, p.03), o espetáculo do Festival de Parintins é uma espécie de ópera popular, uma peça teatral a céu aberto, resultante da união de elementos das culturas europeia, africana e indígena, no qual o boi é a principal figura de representação. Presente em diversas regiões do país, o eixo propulsor do folguedo se desenvolve, basicamente, em torno de um rico fazendeiro (elemento branco) cujo boi de estimação é roubado por Pai Francisco, negro escravo da fazenda que mata o animal do seu senhor para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, Mãe Catirina, que quer comer a língua do boi. Pajés e curandeiros (elemento ameríndio) são convocados para reanimar o animal e, quando o boi ressuscita urrando, todos os brincantes cantam e dançam em redor do boi, em uma enorme festa para comemorar o milagre.

Os referenciais utilizados no festival, sejam indígenas ou caboclos, ligam-se à cultura e tradição popular, passada de geração em geração. Com o tempo e suas transformações, contribuíram para a construção de uma cultura contemporânea, que precisa ser entendida e devidamente estudada. De acordo com Assayag (1997, p.64), a mudança do bumba-meu-boi em boi bumbá na região amazônica deu-se justamente aos referenciais indígenas, enquanto Andrade (2002) nos ensina o boi-bumbá amazônico valoriza a cultura indígena - mesmo que de forma estilizada.

O festival folclórico foi criado em 1965, liderado por um grupo de jovens ligado à igreja a Juventude Alegre Católica (JAC), segundo Silva (2007, p. 26). Apesar do cristianismo e a cultura do boi-bumbá serem secularmente antagônicos, a maior parte da rapaziada da JAC era vinculada ao Boi Garantido e a finalidade do festival era contribuir para a construção da catedral de Nossa Senhora do Carmo. Com o festival, os bois passaram a se apresentar em um tablado, sendo avaliados em cinco quesitos: marcação, organização, vestuário, ritmo, animação e opinião pública. Desta forma, o julgamento implementava naquele momento o que viria a ser a competição, cujo resultado almejado passou a ser o título de campeão e o troféu.

Em 1976, o artista Jair Mendes inseriu as artes plásticas no universo folclórico do Boi Garantido, de acordo com Tenório (2016, p. 192). Sendo, até hoje, o que mais desperta o interesse da população, principalmente as gigantescas alegorias. Outras novidades foram sendo introduzidas a cada ano, e isso permitiu que os bois fizessem experiências a cada edição para chamar a atenção do público. Em 1978, o poeta Tonzinho Saunier inseriu os contos e lendas e Jair Mendes modificou a forma de fazer a estrutura do boi, antes feito com paus de igapós e talas de palmeiras, passaria a ser feito de fibras e esponjas. Em 1979, o artista Vandir Santos inventou e inseriu as alegorias em módulos. Foi a partir da década de 90, que surgiram as famosas alegorias articuladas.

E, assim, ano após ano, os bois foram se reinventando e se recriando para a cada ano, apresentar um espetáculo diferente e inventivo. Artistas de alegorias são mestres na arte de criar alegorias de tirar o fôlego literalmente de suas respectivas torcidas. São três dias que Parintins vive sob os holofotes da mídia e de uma plateia externa ávida por saber o que os bois reservam para cada noite. Turistas de todas as partes do mundo e cobertura de imprensa do país e do exterior, mostram o crescente investimento financeiro para a organização do festival e para a produção artística dos bumbás, bem como na qualidade do que se exhibe. Isso mostra que o espetáculo é, de fato, grandioso, constituído por enormes alegorias, luxuosas fantasias e efeitos de luz e de som cada vez mais sofisticados. A magnitude do espetáculo, aliado ao lugar onde se realiza, são elementos relevantes nas manifestações de estranheza e espanto presentes em avaliações de parte da mídia sobre Parintins.

O visitante chega a estranhar o fato de ser possível a realização de evento de tamanha magnitude em plena floresta amazônica. Cada bumbá tem 02 horas e meia para se apresentar em cada uma das três noites. E, em cada apresentação, narra uma história diferente. Na arena do Bumbódromo existe respeito. Enquanto um boi se apresenta, a galera adversária observa em silêncio, cada ponto pode fazer a diferença na apuração.

Localmente, disputa-se a vitória entre dois bois, com implicações para a vida cotidiana, pois, em Parintins não se considera o vice-campeonato. Para o turista, trata-se de um espetáculo grandioso no qual a vitória de um ou de outro não assume maior consequência; seu interesse está, sobretudo, no espetáculo em si, no que este representa como novidade, no qual são exibidas manifestações culturais de um mundo ligado às narrativas amazônicas.

2.2. Semiótica da cultura e a Amazônia como um grande signo

Nosso ponto de partida para esta pesquisa é a semiótica da cultura, pois no festival dos bois de Parintins, tal como em um teatro, assistimos a uma epopeia cabocla no que chamaremos de espaço semiótico. Personagens e elementos imaginários como sistemas de signos. O universo amazônico explorado pelos Bois Garantido e Caprichoso relembra o que Loureiro (2015) identificou como um grande signo modulado pelo tempo.

Sobre a semiótica da cultura, Mesquita (2016, p.71) nos faz saber que ela surgiu a partir dos estudos nos encontros anuais que ocorriam durante os seminários de verão da Escola de Tartu-Moscou (ETM), nos anos 1960, na Universidade de Tartu, Estônia. Esses estudos buscavam compreender o papel da linguagem na cultura. Yuri Lótman foi o responsável pelos principais trabalhos norteadores dessa corrente semiótica e definiu a semiótica da cultura como uma disciplina que investiga as relações entre os sistemas de signos diversamente estruturados. Nesses termos, Lótman (1996) afirma que:

“La conformacion de la semiótica de la cultura – disciplina que examina la interaccion de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidade interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico – cambió em considerable medida las ideas semióticas tradicionales.”

Nesta pesquisa, analisamos a cultura amazônica sob o ângulo dominante de uma poética advinda do imaginário cultural nela inserida ou proveniente. Assim, entendemos

o Festival de Parintins como linguagem que dá origem a sistemas semióticos diversos, e estes, como um problema semiótico. Conforme identifica Mesquita (2016, p. 72) em seus estudos, a linguagem é qualquer sistema de signos que sirva a comunicação e a produção de cultura.

Ainda segundo Mesquita (2016, p.72) só podemos compreender a dinâmica da cultura a partir dos textos culturais, conceito esse imprescindível para os estudos semióticos da cultura, pois trata a cultura a partir de sua semiose, de seus processos semióticos e do funcionamento dos textos culturais na formação do tecido da cultura em estudo. A cultura é, dessa forma, tratada como um grande texto, e a comunicação como processo de semiose, ou ação do signo. Geradora de estruturalidade, e com isso cria em torno do homem uma esfera social que, como a biosfera, torna a vida possível, certamente não a orgânica, mas a social. Nesse caso, entende-se que, para exercer seu papel, *“la cultura debe tener dentro de sí um “dispositivo estandarizante” estrutural. Esa función suya es desempeñada exactamente por el lenguaje natural”* (Lótman, 2000. p.171).

Américo (2012, p.116) nos ensina que a própria cultura pode ser analisada como um texto, ou mais precisamente, um texto composto por outros textos, menores:

A cultura como um todo pode ser analisada como um texto. Entretanto, é muito importante destacar que é um texto de composição complexa que se divide em uma hierarquia de “textos dentro de textos” e que forma entrelaçamentos complexos de textos. Já que a própria palavra “texto” inclui a etimologia de entrelaçamento, podemos dizer que através dessa interpretação devolvemos ao conceito de “texto” o seu significado autêntico. (Lótman *apud* Américo, p.116)

Bakhtin *apud* Américo (2012, p.117) também utiliza o termo "texto" não apenas no sentido estritamente linguístico, mas também referente à cultura:

“Se tomarmos o texto no sentido amplo de um conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, emoção sobre emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos.”

No universo teórico de Lótman, o paralelo entre o texto e a cultura é crucial. É aqui que chegamos ao conceito de semiosfera, sugerido por Lótman *apud* Mesquita (2016, p.77). Só

a partir da compreensão da cultura como um grande espaço semiótico, de como esse sistema é produtor de outros textos, gerando assim, uma continuidade semiótica, de modo que a cultura produz ininterruptamente cultura.

2.3. Semiosfera – Delimitando o campo semiótico a ser estudado

Ao definir a semiosfera como um “espaço semiótico” abstrato, Lótman dá a entender que são as trocas efetivadas entre diferentes sistemas modelizantes que delimitam e qualificam a semiosfera como espaço de relações. Sendo que ela possui vários traços distintos. No que diz respeito ao caráter delimitado, encontramos o conceito de fronteira. A fronteira para Lotman, é uma parte indispensável da semiosfera. Desse modo, o conceito de semiosfera apresenta os mecanismos necessários para a compreensão do espaço a ser estudado e as diferentes linguagens que transitam no espaço da semiosfera e o modo como ela é construída.

Os referenciais utilizados no boi bumbá fizeram e, em alguns casos, ainda fazem, parte da tradição de um povo, porém, contribuíram para a construção de uma cultura contemporânea. Assim, a representação da semiosfera (figura 03) inicialmente identificada no Festival de Parintins, ficou composta por 03 núcleos, cada uma com seu subsistema:

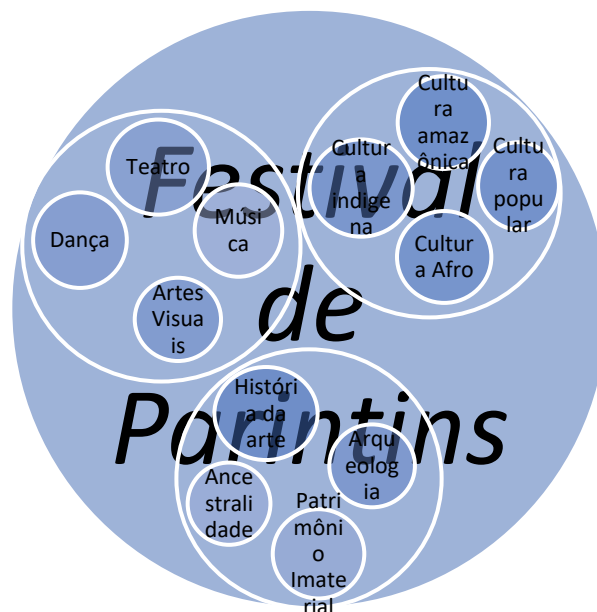


Figura 10 - Semiosfera do Festival de Parintins

Fonte: Criação da autora. Djane Sena, 2018.

- Cultura: (cultura amazônica, cultura popular, cultura indígena e cultura afro)
- História: (patrimônio imaterial, arqueologia, história da arte e religião)
- Linguagens. (artes visuais, teatro, música e dança)

2.4.Cultura, História e Linguagens – Como espaço semiótico a ser estudado

2.4.1. Cultura

Compreender cultura determina alguns métodos de pesquisa. Pois ela nos permite examinar tanto etapas isoladas da cultura como todo o conjunto de fatos histórico-culturais na qualidade de uma espécie de texto aberto, aplicando em seu estudo, os métodos gerais da Semiótica. Lótman (2000, p.32) definiu cultura como “O conjunto de informações não hereditárias que as diversas coletividades da sociedade humana acumulam, conservam e transmitem”. A partir de uma vasta pesquisa documental interpretada artisticamente, o boi-bumbá canta e encena a cultura popular, fornecendo informações do passado de todo território amazônico. Tais pesquisas podem ser consideradas, também, como o legado de povos que já não existem mais e, portanto, constituem-se como herança cultural.

Em essência, cultura é todo conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre sua própria existência. No início da década de 1980, nas convenções internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — Unesco, convencionou-se que “cultura” agrega também as maneiras de o ser humano existir, pensar e se expressar e as manifestações simbólicas dos seus saberes, práticas artísticas e cerimoniais, sistemas de valores e tradições. Esta noção de cultura adquiriu maior magnitude em 1985, por ocasião da “Declaração do México”.

2.4.2. Cultura Amazônica

Ao analisar de forma mais profunda a cultura amazônica, percebemos um universo repleto de seres, signos, fatos, atitudes que indicam diversas possibilidades de análise e interpretação. Na perspectiva de estudo de Loureiro (2015), a cultura amazônica é resultante da miscigenação racial de integração cultural, onde a experiência da vida dos habitantes foi gerando, por sincretismo de elementos indígenas e europeus, uma cultura em que o devaneio do imaginário da sociedade ganhou especial importância.

Um devaneio que atua como ligação entre o real e o imaginário. Este último, atuando como o poetizante estetizador que é governado por um sistema de funções culturais. Um conjunto de relações culturais com o mundo, reguladas pelo poético que emana da liberdade do imaginário amazônico. Uma poética que se revela não somente nas criações dos diversos campos da arte, mas que também estabelece a forma de uma ética das relações dos homens entre si e com a natureza. Uma poética em ação que se instaura no cerne de uma cultura governada pela função estética do imaginário.

Podemos considerar que “o mito, como parte de nossa cultura, é vivo.” (SILVA, s/d) e que, simultaneamente, é produto e instrumento de conhecimento e reflexão sobre o mundo, a sociedade e a história. Para Eliade (2010, p.11) é difícil achar uma definição de mito que seja aceita universalmente. Por outro lado, será realmente possível encontrar uma única definição capaz de cobrir todos os tipos e todas as funções dos mitos, em todas as sociedades arcaicas e tradicionais? O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares.

Assim, o mito seria a história sagrada, um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabulosos do princípio. Graças as façanhas dos entes sobrenaturais, o mito seria uma realidade que passou a existir, o cosmo, ou ainda apenas um fragmento. Através dessas narrativas, as gerações mais jovens puderam compreender o tempo primordial e trazer para si como realidades, fazendo viver, na imaginação, os acontecimentos que lhe foram narrados. Isso contribui para a formação da identidade do homem como e onde ele vive, claro que isso só é possível com a aceitação e identificação desse homem com todos esses valores transmitidos e com o lugar onde vive.

No caso peculiar da Amazônia, muitos mitos indígenas foram se transformando em lendas ao longo dos anos, ou seja, as relações entre mitologia indígena e a lenda cabocla são muito próximas. Se for comparado o conceito de lenda com o de mito, os dois se confundem, portanto, tem uma relação porque a lenda retrata o mito. As histórias da região amazônica, quanto mais conhecidas e exploradas, surpreendem com aspectos característicos, oferecendo uma visão de mundo mais ampla, embora numa cultura heterogênea e complexa como a da Amazônia.

2.4.3. Cultura popular

Para Braga (2007, p. 56), a noção de cultura popular ou “culturas do povo”, surge como elemento diacrítico voltado para marcar diferenças, pressupondo sempre um contexto que constitui objeto de descrição e inventário por parte do antropólogo, cuja ênfase teórica recai sobre identidades contrastivas, entre letrados e iletrados ou, quem sabe, quando se trata de inquirir sobre a imaginação popular materializada em práticas ditas populares. Para o referido antropólogo, é necessário ressaltar a importância de uma cultura popular amazônica, ou melhor, a pertinência de se explorar referenciais teóricos e empíricos que nos permitam tratar do assunto com o intuito de fixar traços culturalmente relevantes.

2.4.4. Cultura indígena

Em 2010, o Brasil era composto de 190.755.799 milhões de pessoas, e a população indígena no território nacional, composta de 817.963 mil pessoas, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. São os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Este censo revelou que em todos os estados da federação, inclusive no Distrito Federal, há populações indígenas. Apesar das políticas públicas, esses povos vêm enfrentando problemas reais, como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil. Mendicância, êxodo desordenado, causando grande concentração de indígenas nas cidades em condições de miséria, como consequência disso, várias mães estão sendo privadas do convívio com seus bebês. Desse modo, é urgente que se possa buscar novas

respostas para garantir a sobrevivência física e cultural desses povos, assegurando as futuras gerações, melhor qualidade de vida.

Ainda segundo o Censo do IBGE, esses 817.963 indígenas são formados por 305 diferentes etnias. No que se refere às línguas faladas, elas são 274; o Censo também demonstrou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. Desde 1500 até a década de 1970, a população indígena brasileira decresceu acentuadamente, e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, mas pouco combatido.

A Amazônia no imaginário dos invasores europeus sempre foi pensada como uma região na qual a maioria dos seres mitológicos, provavelmente poderiam ser facilmente encontrados. Ugarte (2003, p.04) enfatiza que as narrativas (escritas e orais) contadas pelos viajantes, reforçavam o imaginário permeado por mitos e cenários compatíveis com os que hoje são encenados na arena do bumbódromo⁵⁴³.

O próprio nome do maior estado da região Norte, parte de um imaginário mitológico. O “Rio das Amazonas”, como ficou conhecido já no século XVI o maior dos rios da imensa bacia hidrográfica da região teve seu nome em prol da lenda das Icamiabas⁵⁴⁴, as Amazonas⁵⁴⁵, depois que relatos mencionaram a existência de mulheres muito semelhantes a elas nas margens do rio. E assim começou a ser configurado um imaginário em torno da região amazônica cujos resquícios detectam-se ainda nos dias atuais.

Conforme mencionado anteriormente, a festa alcançou considerável complexidade, fruto de intensa produção textual, resultando em letras de toadas que levam o espectador a uma mistura de poema com batuque. Alegorias recriam as lendas amazônicas e rituais indígenas, resultantes de um paciente trabalho de pesquisa, com

⁵⁴³ Arena aonde os Bois Garantido e Caprichoso se apresentam no último final de semana do mês de junho.

⁵⁴⁴ Mulheres guerreiras. Espanhóis que exploraram a região, em 1542, juram tê-las encontrado, pessoalmente, onde o Rio Nhamundá desemboca no Amazonas, perto da atual fronteira entre os Estados do Amazonas e do Pará.

⁵⁴⁵ As Amazonas na mitologia grega, eram as integrantes de um antiga nação de mulheres guerreiras.

referência no imaginário indígena. Segundo Braga (2002, p. 22), “a consulta a fontes escritas e visuais tem adquirido importância crescente entre artistas, compositores, músicos e membros das comissões de artes dos bumbás”.

Com a inserção do indígena no espetáculo do Festival de Parintins, este passou a ter mais visibilidade na região, além das aldeias e dos tratados antropológicos que circulam nas universidades. Para Nogueira (2014, p. 162) os bois-bumbás representam os modos de vida das populações indígenas dentro de um contexto artístico capaz de suscitar uma reflexão crítica e agir como veículo de comunicação e conscientização de aspectos culturais, manifestos e latentes, desses povos que viveram e vivem historicamente suas contradições. Por isso, o boi-bumbá representa uma possibilidade de sobrevivência das tradições de cada uma dessas culturas no mundo globalizado.

2.5. História

Patrimônio, em sentido amplo, trata da preservação de uma história, um caminho percorrido pela sociedade, desde seus tempos mais remotos até aos dias de hoje, a construção de uma memória social. Para Funari *apud* Pelegrini (2006, s/p) a noção de patrimônio tem origem etimológica em “herança paterna”, enquanto Ghirardello e Spisso (2008, p. 13) nos ensinam que “Patrimônio é o conjunto de bens, de natureza material e/ou imaterial, que guarda em si referências à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos sociais”. Desta forma, bens materiais ou imateriais, pelo seu valor próprio, devem ser considerados de interesse relevante para a permanência e a identidade da cultura de um povo. Assim, é de suma importância o estudo do patrimônio como um caminho para o passado que se inter-relaciona com o presente, carregado de sentidos simbólicos.

Compartilhar experiências é reviver o passado, é o que mantém a memória “VIVA”. Segundo Le Goff *apud* Pelegrini (2006, s/p) a “identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva”; a partir do momento em que a sociedade se dispõe a “preservar e divulgar os seus bens culturais”, dá-se início ao processo denominado pelo autor como a “construção do *ethos* cultural e de sua cidadania”. Segundo Kraisch *apud* Rocha (2012, s/p), para discutir a relação entre patrimônio e arqueologia relacionando à preservação deste patrimônio em particular

demonstra a necessidade que existe hoje na afirmação dos marcos referenciais e, por que não, identitários, de uma determinada sociedade. Para tanto, deve-se considerar as relações que memória e identidade estabelecem, de um ponto de vista representacional, de base semiótica, através da mediação da cultura material, que é o objeto de estudo da arqueologia.

2.5.1. A entrada do elemento indígena no espetáculo

Partindo do olhar do semioticista da Cultura pela Universidade de Tártu, Yuri Lótman *apud* Zogaib (1990, p.77), a representação simbólica é importante para preservar a memória porque os símbolos são arcaicos e remetem elementos armazenados na memória, fundamentais para a estrutura da cultura. Para este estudioso:

A symbol always has something archaic about it. Every culture needs a body of texts which serves the function of archaism. Symbols cluster here thickly and with reason because the core group of symbols are indeed archaic and go back to pre-literate times when certain signs (which are as a rule elementary space-indicators) were the condensed mnemonic programmes for the texts and stories preserved in the community's oral memory. Symbols have preserved this ability to store up extremely long and important texts in condensed form. (Lótman, 1990, p.103)⁵⁴⁶

Segundo Assayag (1997, p. 63) foram os referenciais indígenas que promoveram a mudança do bumba-meu-boi em boi-bumbá na região amazônica. O boi-bumbá amazônico enaltece a figura do índio, valorizando sua cultura, seus saberes, sua história milenar. Andrade (2002, s/p) nos ensina que embora de uma maneira estilizada, o boi-bumbá amazônico mostra o indígena, canta o índio, e faz com que todo mundo se volte um pouco para estudar essa cultura. Com toda sua magnitude, a festa fez com surgisse um novo olhar sobre o índio da Amazônia e sua cultura, construindo e reconstruindo histórias.

⁵⁴⁶ Tradução: “Um símbolo tem sempre algo arcaico sobre ele. Cada cultura tem um corpo de textos que serve a função de arcaísmo. Símbolos aglomerados aqui densamente e com razão, porque o núcleo de símbolos é, de fato, arcaico e voltar a pré-alfabetizados vezes quando determinados sinais (que são, em regra elementar espaço-indicadores), formam o condensado mnemônico, programas de textos e histórias conservadas na comunidade da memória oral. Os símbolos têm preservado essa capacidade de armazenar mesmo por períodos extremamente longos e importante em textos de condensado”.

O boi-bumbá de Parintins nasce a partir do auto do boi, que nos conta a história de Mãe Catirina, grávida, esposa de Pai Francisco, trabalhador da fazenda, pede ao marido que mate o boi de estimação do patrão para satisfazer seu desejo de comer a língua do boi querido do patrão. O patrão, o amo do boi, descobre e começa-se uma saga para ressuscitar o boi preferido do patrão, brinquedo de estimação da sua filha, a sinhazinha da fazenda. Chamam o Padre, Dr. da Vida⁵⁴⁷ e um pajé. O pajé faz uma pajelança e boi levanta e todos comemoram. Porém, conforme Carvalho (2014, p. 205) alguns participantes começaram a achar que o Auto do Boi tomava muito tempo da apresentação e quebrava a harmonia. Em entrevista (*ibidem*, p.206) Fred Góes, membro da comissão de arte do Boi Garantido disse:

O boi ressuscita, ali mesmo. (...) no compacto, a gente não faz a morte do boi, porque é o seguinte: a festa, ela é muito para cima, e a morte ela é muito densa, como toda a morte, (risos) é um momento denso, então a gente já tentou colocar, mas aí (...) há uma reação muito grande... “mêrmão tu ‘vai’ matar o público tu ‘leva’ pra uma coisa muito densa.

Surgia assim, a celebração folclórica, ato que reúne todos os personagens do auto-do-boi (Pai Francisco, Catirina, Gazumbá, Padre, Pajé, Amo do Boi, o próprio boi, etc.). Assim, essas figuras passaram a ser meras reminiscências, aludindo ao que um dia figurou no âmago do folguedo. Porém, em 2015, Menciús Melo, então membro da comissão de artes do Boi Garantido, deu um toque de protagonismo a esses personagens dando inclusive “voz” ao Pai Francisco, interpretado por João Paulo Faria, cantando o Auto do Boi dentro da Celebração Folclórica. Devido à ótima repercussão e ao fato de contribuir para as notas da personagem Sinhazinha da Fazenda, tendo em vista a carga dramática da encenação, o Boi Caprichoso acabou adotando também o novo (antigo?) formato.

Assim, o espetáculo do Festival de Parintins ficou dividido em 05 atos: Celebração Folclórica; Figura Típica Regional; Momento Tribal; Lenda Amazônica e Ritual Indígena, compondo um total de 21 itens para julgamento, tendo como pano de

⁵⁴⁷ Um espécie de boticário.

fundo uma temática definida de antemão pelo conselho⁵⁴⁸ e comissão⁵⁴⁹ de arte dos bumbás. Assim, trabalha-se na construção do discurso dos bumbás, os mitos selecionados são apropriados pela temática dos bumbás. Para Carvalho, na narrativa central, esses mitos são recontextualizados, na medida em que o discurso do evento consigna à festa popular o papel de uma manifestação herdeira direta e veiculadora de uma suposta essência ancestral, mítica.

Para Carvalho (2014, p.273), é possível afirmar que a construção das bases que sustentam o espetáculo coincide com um discurso esteticamente formulado de maneira a evocar uma consciência temporal baseada em fragmentos de momentos indeterminados de um imaginado passado ancestral, propondo-se a reconstruir significados de lendas e mitos seletivamente recuperados. A estrutura envolve, principalmente, aspectos épicos. Por exemplo, a vitória do herói, o Pajé da tribo, o qual, na cena do Ritual, derrota uma força identificada com o “mal”, salvando o seu povo. Esta força maligna é sempre personificada por uma figura lendária, selecionada da mitologia amazônica. Outras vezes, englobar narrativas que pretendem retratar um cotidiano - do qual apenas restam elementos residuais na memória coletiva, cotidiano esse a ser ressignificado e reconstruído. E em outras, retratar lutas contra o branco invasor, destruidor.

A representação do signo índio no festival se vale de inúmeras fontes nas quais a toada se destaca como um dos instrumentos mais difusores de pensamentos e ideologias, que reafirmam conceitos que passam a dominar o imaginário popular reproduzido em festas regionais do norte amazônico, onde os artistas dos bumbás apresentam seus trabalhos, sejam alegóricos ou figurinos. Segundo Nakanome (2016, p.73), esse “novo índio”, construído no imaginário do artista parintinense, que transforma o “índio folclórico”, lúdico de plumas coloridas, no “índio espetacular”, de efeitos *high tech*, inclusive, um possível promotor de uma nova consciência política e identitária. Como escreve Nogueira (2014),

⁵⁴⁸ A rivalidade no festival é tão grande que os bois adotaram nomes diferentes para suas equipes de trabalho.

⁵⁴⁹ Idem

Os artistas colhem narrativas da vivência cotidiana dos cidadãos, dos caboclos e indígenas, principalmente em fontes primárias e secundárias, entre elas contadores de histórias, livros, e documentos religiosos e, assim realizam a interpretação artística da produção intelectual dos povos amazônicos é essa mistura de visões de mundo e experiências da vida nos rios e nas florestas que se manifesta na festa dos bois-bumbás de Parintins e nas demais festas que estão sob a sua influência, entre elas a Ciranda de Manacapuru, os Cordões de Peixes de Barcelos, a Dança das Onças de Tabatinga, no Amazonas; e o Festibal de Juruti e os Botos-Vermelho e Tucuxi, de Alter do Chão no Pará. (NOGUEIRA, 2014, p. 171).

É a partir deste ponto de vista e através de uma diversificada teia de referências que se alinham as informações sobre o indígena, cultura brasileira, tecendo no imaginário da nação uma visão em torno do signo “Índio” pluralizada e abarrotada de leituras, lugar próprio da arte, base da formação cultural e educacional no Brasil.

2.5.2. Construindo o espetáculo a partir da narrativa indígena

A construção do signo “índio” é consciente de que se trata de um olhar sobre o indígena e não a representação fidedigna deste. Conforme nos informa Silva (2007, p. 157) trata-se de um índio estilizado, para melhor concepção do personagem e formatação do espetáculo. O índio real não serve. É preciso, então, construir, imaginar, criar esse índio almejado. Durante os três dias de festival e mais de 15 horas de apresentações, o espectador mergulha no interior da cultura indígena e cabocla, e conhece melhor a história, a ancestralidade e suas tradições. Mesmo que de forma estilizada, é um resgate de uma história que lhes foi negada ou deturpada.

Para Nakanome, (2017, p.73) são diversas referências para a construção do olhar de determinada coisa, objeto ou indivíduo. Para o estudioso, artesãos e artistas construíram a personagem “índio” dentro da festa do boi bumbá a partir de um diversificado referencial que ultrapassa os fundamentos da cultura brasileira, a educação tanto sistemática quanto vivência e a mídia e seu imenso universo de informações “verdadeiras” ou espetaculares. Nos dias atuais, o boi-bumbá de Parintins elegeu o elemento ameríndio presente na cultura popular regional, como o herói trágico do romantismo literário brasileiro – o “dono do país” antes da invasão portuguesa.

O imaginário dos povos da Amazônia constitui um rico arcabouço para os espetáculos folclóricos dos bois de Parintins, personagens e elementos imaginários como fontes de ligação e origem através do mito que nada mais é do que a encenação poética

da linguagem. Neste sentido, Lotman (1996 *apud* MACHADO, 2003, p. 30), afirma que a herança de tradições remotas funcionou como um programa de ação, de intervenção e de experimentação. E que, assim, a tradição seria continuamente recriada, traduzida, fazendo com que o novo sistema se tornasse tributário de outros, que não foram, assim, destruídos, mas recodificados.

2.6. Linguagens (artes visuais, teatro, música e dança)

2.6.1. Os itens Ritual Indígena e Lenda Amazônica

Nesse contexto, dois itens ganham força dentro do espetáculo: Lenda Amazônica e Ritual Indígena. Não apenas pelas belíssimas e gigantes alegorias, como também pela história a ser encenada. Neste ato, se evidenciam elementos potencializadores do espetáculo como efeitos de aparição, pirotecnia, guindaste e sonoplastia. As lendas surgem das miscigenações das crenças de um povo. No caso peculiar da Amazônia, muitos mitos indígenas foram se transformando em lendas ao longo dos anos, ou seja, as relações entre mitologia indígena e a lenda cabocla são muito próximas.

Na festa de boi bumbá, de acordo com Batalha (2010, p. 100), são muitas as etnias indígenas referenciadas, entre elas estão: Tucano, Carajá, Tupí-Guarani, Kamayurá, Saterê-Maué, Munduruku, Tupinambá, Kaxinauá, Apinayé, Mehinakus, Yanomami, Xavante, Makú, Tarian, Wari, Zuruahá, Tapajós, Baniwa, Marubo, Ashsninka, Deni, Katukina, Kulina, Mukaya, Ikolen, Mayoruna, Matis, Waimiri-Atroari, Apurinã, Issé, Ingaricó, Hixkariana, Taulinpang, Juruena, Caiapó, Tikuna, Macuxi, Teneterara, Jarauara, Javaé, Bororo, Matsé, Nambikuara, Parintintin. A utilização dessas diversas etnias indígenas não está apenas na temática de cada bumbá, mas em suas toadas e, conseqüentemente, no uso de cores, danças, vestimentas, plumárias e pinturas corporais, que têm um propósito de trazer um plano visual e estético para as apresentações.

2.6.2. Lenda Amazônica

As lendas surgem das miscigenações das crenças de um povo. No caso peculiar da Amazônia, muitos mitos indígenas foram se transformando em lendas ao longo dos anos, ou seja, as relações entre mitologia indígena e a lenda cabocla são muito próximas.

Machado (2003) informa que traduzir certo setor em uma das línguas da cultura, transformando-a em uma informação codificada, ou seja, em texto, é o que introduz a informação em memória coletiva. O item Lenda Amazônica, dentro do regulamento do Festival de Parintins, é o item de nº15, definido como o momento em que se revela o mundo mítico, a cultura mística da Amazônia, um mundo de seres encantados, entes da floresta, ora protetores, ora guardiões e heróis do imaginário indígena-caboclo. São eles que protegem a floresta e fazem dela um lugar mágico e onírico. A imaginação que ilustra a ficção da cultura dos povos da Amazônia em sua cenografia e encenação faz com que o acabamento, originalidade e desenvolvimento sejam quesitos de julgamento do item.



*Figura 11 - Lenda Amazônica O Boto Romanceiro - Boi Caprichoso, 2018.
Foto: Wigder Frota.*

É na apoteose do item Lenda Amazônica que a índia mais bela da tribo faz sua performance. Ela é a cunhã poranga (Figura 1), mulher bonita em língua Tupi.



*Figura 12 - Isabelle Nogueira - Cunhã Poranga do Boi Garantido
Foto: Wigder Frota.*

O item 15 - Lenda amazônica explica acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, misturando realidade e fantasioso, que vão se modificando através do imaginário popular, através da oralidade pelo caboclo ou, pelo índio da região. Exaltando o imaginário amazônico, desconhecido para muitos, com tanta grandiosidade e imbuída de harmonia, que chega a nos transportar para o universo místico e fantástico que se descortina-se a nossa frente.

2.6.3. Ritual Indígena

Da antropofagia do povo Tupinambá, conforme relatos de Hans Staden, aos mistérios dos índios morcegos Kuep-Dyep da serra do Roncador; da guerra dos Tariana no rio Uapés ao Couro dos Espíritos. Assim, os bois de Parintins encenam e recriam rituais indígenas para desvendar cenicamente o rico universo e cosmologia desses povos indígenas, dentro de um campo apoteótico, em três atos na arena do Bumbódromo. Os artistas plásticos se debruçam junto com o Conselho ou Comissão de Artes⁵⁵⁰ para

⁵⁵⁰ A rivalidade dentro do festival é tão grande que os bois optaram por nomes diferentes para suas equipes de criação. O Boi Caprichoso tem seu Conselho de Arte e o Boi Garantido, Comissão de Artes.

entender as pesquisas antropológicas a fim de recriar os rituais através de imensas estruturas alegóricas e retratar diversos ambientes das crenças dos povos indígenas do Brasil. O espetáculo ganha o suporte essencial através de toadas específicas para esses dois grandes momentos.



Figura 13 - Ritual Indígena Transcendência Yanomami, Boi Caprichoso 2018.

Foto: Wigder Frota

O Ritual Indígena, um dos momentos mais esperados da noite, é a culminância apoteótica, geralmente o ato final da festa, mas não necessariamente o último, podendo raramente ser representado no início das apresentações. Carregando diversos signos do universo mítico indígena, este item retrata não somente o simbolismo fantástico da mitologia desses povos, mas abrange de forma complexa e ampla, seus conhecimentos e sua maneira de se perceber no mundo, sua fé, e suas relações sociais nas mais variadas dimensões.

A apoteose do Ritual traz o grande xamã, o curandeiro, o pajé. (Figura 07). Ele que conduz a cerimônia indígena em forma de alegoria artística e dramatização. Fidelidade à toada, cantada na cerimônia, desenvolvimento, beleza e encenação são os elementos comparativos em julgamento deste item.



Figura 14: André Nascimento - Pajé do Boi Garantido

Fonte: <https://www.visiteobrasil.com.br/noticia/lendas-e-rituais-indigenas-dao-o-tom-no-belo-festival-folclorico-de-parintins>

Durante o Ritual, podemos entender e sentir alguns mistérios da selva, como: seres fantasmagóricos, danças, tribos, lutas, mortes, animais, a natureza, o Pajé e algumas vezes, a chegada da mulher mais bela da tribo: A Cunhã Poranga.

Considerações Finais

Concluimos que essa paixão em azul e vermelho é vivida intensamente pelos admiradores e torcedores do Festival que é de suma importância para sobrevivência do povo parintinense. Além do Festival também ressaltar a diversidade da região amazônica, seu valor como manifestação cultural, inclusive tendo sido reconhecido nos últimos meses como patrimônio cultural do Brasil pelo Iphan, também é testemunha do modo de vida, dos afazeres, dos costumes dos caboclos e dos povos indígenas, tornando esta pesquisa, um documento de valor histórico e artístico.

O festival de Parintins hoje é muito mais do que um mero espetáculo, mas como também um modo de fazer, uma técnica, um bem cultural de natureza imaterial não apenas para a população brasileira, mas quiçá o mundo. Pois tem demonstrado, sua importância ao ressaltar as culturas indígena, afro e cabocla, a miscigenação, a religiosidade, valorizando narrativas simbólicas dos povos que constituem a identidade do povo amazônico. Uma cultura que cria e recria, inventa e se reinventa, mantendo essa

tradição do boi-bumbá de Parintins que vai passando de geração a geração e que já perdura há mais de 50 anos. Tudo isso, sustentado pelos Bois Garantido e Caprichoso, representados simbolicamente pelas cores vermelho e azul, respectivamente. Percebemos, assim, o porquê dessa festa ser plena dos mais variados significados. Desta forma, imaginários, histórias e as memórias dos povos aqui mencionados, encontram no festival, significância e se contextualizam num elo simbólico que envolve tradição e modernidade.

Esta pesquisa buscou também compartilhar parte do processo criativo, percebido, vivenciado e elaborado como espetáculo e somar-se ao esforço de tantos estudiosos do tema e criar um arcabouço epistemológico dentro do Festival de Parintins, o que certamente servirá futuramente para dar sustentação e contribuir com esta área de conhecimento que ainda carece de legitimação. Sem dúvida, o debate precisa continuar.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. *Guida alla storia dell'arte*. Tradução de M.F.Gonçalves de Azevedo. Lisboa. Editorial Estampa, 1992. 2ª edição.

AMÉRICO, Ekaterina Volkova. *Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iuri Lótman*. 2012. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-07112012-124602/pt-br.php>.

Acesso em: 2018-12-21.

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. *Os bumbás de Parintins*. Rio de Janeiro: Funarte/ Editora Universidade do Amazonas, 2002.

_____. *Cultura popular, patrimônio imaterial e cidades*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: Uma Poética do Imaginário*. 5ª edição. Manaus. Editora Valer. 2015.

LOTMAN, Yuri. *La semiosfera I*. Traduzido por Desiderio Navarro - Ediciones Catedra (Grupo Allay.), S. A.), 1996. Juan Ignacio Luca de Tena, Madrid.

_____. *La semiosfera III*. Traduzido por Desiderio Navarro - Ediciones Catedra (Grupo Allay.), S. A.), 2000. Juan Ignacio Luca de Tena, Madrid.

MACHADO, Irene. *Escola de Semiótica*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MESQUITA, Valter. *Semioses na web: os processos comunicativos do google art Project*. 1ª edição. Curitiba. Appris. 2016.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, Junho de 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100007.

Acesso em 22.12.2018.

Revista Boi Caprichoso 2013. *O centenário de uma paixão*. Caprichoso, Parintins, 2013.

Revista Boi Garantido 2013. *O Boi do Centenário*. Parintins, 2013.

SANCHES, Cleber. *Fundamentos da cultura brasileira*. Manaus: Valer, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da. *Mitos e cosmologias*. Disponível em:
<<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/mitos-e-cosmologia>>.

Acesso em 06.12.2018 as 23:03.

TENÓRIO, Basílio. *A cultura do boi bumbá*. Parintins-AM: Editora e gráfica João XXIII, 2016.

VALENTIN, Andreas. *Caprichoso, a terra é azul = The Amazon Music a da dance festival*. Andreas Valentin, Paulo José Cunha. Rio de Janeiro. 1999

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte*. 3ª edição. Campinas, SP. Autores associados. 2006. Coleções polêmicas do nosso tempo, 59.

Feminismo e Arte Contemporânea: A transfiguração e a (re)significação de poéticas.⁵⁵¹

Femenismo y Arte Contemporánea: La transfiguración y la (re)significación de poéticas.

Feminism and Contemporary Art: The transfiguration and (re)signification of poetics.

Williana da Silva Maciel⁵⁵²

Resumo

O presente trabalho objetiva-se investigar a relação de gênero e a produção contemporânea nas Artes Visuais. Apresentaremos conceitos do movimento feminista e seus respectivos impactos na Arte Contemporânea Latina Americana. O surgimento do movimento feminista com suas reivindicações de igualdade de gênero, direitos e participações das mulheres nas esferas políticas e sociais influenciou e influencia as mulheres artistas a falarem e representarem nas suas obras sobre as questões que as atravessam. Sobre essa trajetória, pensaremos a produção artística contemporânea de algumas mulheres latinas que buscam problematizar conceitos de gênero, sexualidade e violência. Uma imagem inferiorizada do ser feminino foi construída dentro do pensamento de todo o ocidente. As mulheres foram distanciadas ao longo da história de todas as atividades ligadas ao intelecto, ou seja, essas atividades do intelecto e de ordem pública eram somente associadas ao masculino. A história da arte ocidental estruturada por uma lógica machista, sexista e misógina colocou as mulheres no lugar de objeto dentro da própria arte. As mulheres sempre foram representadas artisticamente para atender os desejos e os critérios masculinos, uma relação desigual se estabeleceu em nossa cultura. O feminismo afetou o movimento artístico no final do século XX e começo do século XXI, diversificado e ampliando poéticas, teorias e práticas artísticas. As discussões contemporâneas latinas a respeito da arte fecundam debates políticos de emancipação dos direitos das mulheres, questionam as narrativas e a historiografia hegemônica das Artes Visuais e pensam novas perspectivas de raça, gênero e classe. As reflexões dão ênfase à inserção da produção de mulheres artistas e como essas produções estão situadas em um espaço de resistência e resiliência. A trajetória influente do feminismo na década de 1960 deixa marcas políticas na arte, as poéticas insubordinadas dessas artistas dão novas formas e sentidos à história da arte.

Palavras-Chave: Arte Contemporânea; América Latina; Feminismo; História da Arte.

Resumen

El presente trabajo se pretende investigar la relación de género y la producción contemporánea en las Artes Visuales. Presentaremos conceptos del movimiento feminista y sus respectivos impactos en el Arte Contemporáneo Latinoamericano. El surgimiento del movimiento feminista con sus reivindicaciones de

⁵⁵¹ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁵² Graduanda em Artes Visuais; Universidade Regional do Cariri – URCA; Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil; williaanasilva@hotmail.com.

igualdade de gênero, direitos e participações de las mujeres en las esferas políticas y sociales influenció e influenció a las mujeres artistas a hablar y representar en sus obras sobre las cuestiones que las atraviesan. Sobre esta trayectoria, pensaremos la producción artística contemporánea de algunas mujeres latinas que buscan problematizar conceptos de género, sexualidad y violencia. Una imagen inferiorizada del ser femenino fue construida dentro del pensamiento de todo el occidente. Las mujeres fueron distanciadas a lo largo de la historia de todas las actividades ligadas al intelecto, o sea, esas actividades del intelecto y de orden público eran solamente asociadas al masculino. La historia del arte occidental estructurada por una lógica machista, sexista y misógina colocó a las mujeres en lugar de objeto dentro del propio arte. Las mujeres siempre fueron representadas artísticamente para atender los deseos y los criterios masculinos, una relación desigual se estableció en nuestra cultura. El feminismo afectó el movimiento artístico a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, diversificado y ampliando poéticas, teorías y prácticas artísticas. Las discusiones contemporáneas latinas acerca del arte fecundan debates políticos de emancipación de los derechos de las mujeres, cuestionan las narrativas y la historiografía hegemónica de las Artes Visuales y piensan nuevas perspectivas de raza, género y clase. Las reflexiones dan énfasis a la inserción de la producción de mujeres artistas y cómo esas producciones están situadas en un espacio de resistencia y resiliencia. La trayectoria influyente del feminismo en la década de 1960 deja marcas políticas en el arte, las poéticas insubordinadas de esos artistas dan nuevas formas y sentidos a la historia del arte.

Palabras claves: Arte Contemporáneo; América Latina; feminismo; Historia del Arte.

Abstract

The present work aims to investigate a relation of gender and a contemporary production in the Visual Arts. Feminist ideas and their respective impacts on contemporary Latin American art. The movement of the feminist movement with the same characteristics of gender, rights and participation of women with regard to socially influenced policies and influence women artists to speak and represent in their works on the issues that cross them. About this trajectory, we will consider a contemporary artistic production of some Latin women who seek to problematize concepts of gender, sexuality and violence. An inferior image of the human being was built within the thinking of the whole West. Women have been distanced throughout history from all activities related to the intellect, that is, those activities of intelligence and expression were made only to man. Sexuality is a structured technique for a sexist, sexist and misogynist woman placed as a woman instead of an object within the art itself. Women have always been artistically represented for meeting male desires and criteria, an unequal relationship, and our culture. Feminism affects the movement in the late twentieth century and begins the twenty-first century, diversifying and expanding the poetics, theories and artistic practices. Contemporary discussions on women and debates debate women's rights to emancipate women's rights, question how the hegemonic narratives and histories of the visual arts, and the new perspectives of race, gender, and class. The reflections are fundamental for the production of women and artists and the productions are situated in an area of resistance and resilience. The influential trajectory of feminism in the 1960s leaves political marks in art, such as digital insidia and art literature.

Keywords: Contemporary Art; Latin America; Feminism; History of Art.

Introdução

A produção artística durante toda a humanidade ocidental foi majoritariamente dominada por homens. Nas últimas décadas surgiram debates a respeito da história da arte e como as questões de gênero são essenciais quando pensamos a construção da mesma. Questiona-se, a crença social negadora dos espaços artísticos para as mulheres. O fator sexo estruturou, legitimou e delimitou quem poderia ocupar determinados espaços

e outros não. Os discursos foram sendo construídos através de uma ótica e uma perspectiva masculina distorcendo o ser mulher e dando como característica ao feminino, um indivíduo passivo e insuficiente para desenvolver um domínio pleno sobre as coisas e sobre si. Tornando assim, a imagem e a representação da mulher como um indivíduo inativo, inacabado e passivo. A história da arte foi fragmentada por uma ausência pública e epistêmica de suas mulheres, negou-se todo o legado do pensamento e da produção artística feminina.

A mulher foi limitada ao espaço da casa e da reprodução, o ambiente “natural” delas estava delimitado e destinado ao lar, mas mesmo com todo esse pertencimento de serviços domésticos e manuais muitas mulheres aprendiam e produziram artisticamente. Suas produções não foram reconhecidas e difundidas por questões culturais e políticas, entretanto, modificar o fluxo das interpretações e resgatar a produção epistêmica e artística sob uma nova ótica dentro de uma estrutura e uma história dominante pelo gênero masculino é possibilitar ao indivíduo feminino contemporâneo uma representatividade no fazer e no conhecimento artístico.

Na contemporaneidade a hegemonia artística é vista como um problema enorme, pois ela não leva em consideração aspectos importantes como o de raça, classe, gênero e sexualidade. A invisibilidade e o silenciamento das mulheres ocorreram na maioria do mundo. O patriarcado tinha como função e sustentação de si, a inferiorização social das mulheres e daquilo que se aproximasse com o feminino. A América Latina assim como em quase todo o Ocidente permanece sobre uma cultura sexista e misógina, a colonização nas Américas deixaram marcas profundas que ainda hoje no século XXI não foram superadas. O movimento feminista latino através de muita luta possibilitou conquistas importantes para as mulheres e para toda a humanidade.

Na esfera artística as mulheres começaram a se empoderarem justamente com suas produções e começaram a representarem e a materializarem em suas obras coisas que as atravessavam enquanto mulheres. O ativismo enquanto prática surge para essas mulheres antes mesmo do conceito postulado. As narrativas divergentes e não-dominantes começaram adentrar e questionar a história da arte, e as mulheres da América Latina

começam a circunscrever contra discursos e contra-narrativas visuais que não é a do homem branco, cisgênero, rico e privilegiado.

ARTE E POLITICA: CORPOS FEMININOS RESISTENTES E GERADORES DE NOVOS SENTIDOS

Com a expansão do movimento feminista nos anos de 1960 pensamentos de emancipação feminina começaram adentrar vários espaços e um deles foi o meio artístico. As mulheres artistas começaram a configurar e reconfigurar em suas obras questões que não passavam despercebidas a seus corpos. A violência, o machismo e o racismo são estruturas que compõe a sociedade Ocidental e as mulheres são os sujeitos que estão na linha de frente sofrendo todas essas mazelas. A arte é política quando pensamos na necessidade de se discutir questões que são sobre existência, sobre vida, sobre permanência. A arte não é distante da vida, ela é a própria vida em acontecimento.

No século XX e XXI o feminismo e a arte não andam separados, eles se integram em uma mesma consciência de avanços sociais e políticos. Ana Mendieta (1948 – 1985) foi uma artista de grande importância para a arte contemporânea latina americana, nasceu em Cuba e tem sua obra marcada por sua autobiografia. Seu processo e sua poíeses incluem questões feministas, de violência, morte, vida, existência, permanência. Ela nos diz que “*é crucial para mim ser parte de todos os meus trabalhos de arte. Como resultado de minha participação, minha visão torna-se realidade e parte das minhas experiências*”. Mendieta tinha uma relação espiritual com seu trabalho que ia de encontro com a natureza às conexões corporais. A cruza do corpo transfigurado nos desperta para a sensibilidade e a visibilidade do incomodo, como é o caso de sua obra Rape Scene, 1973.

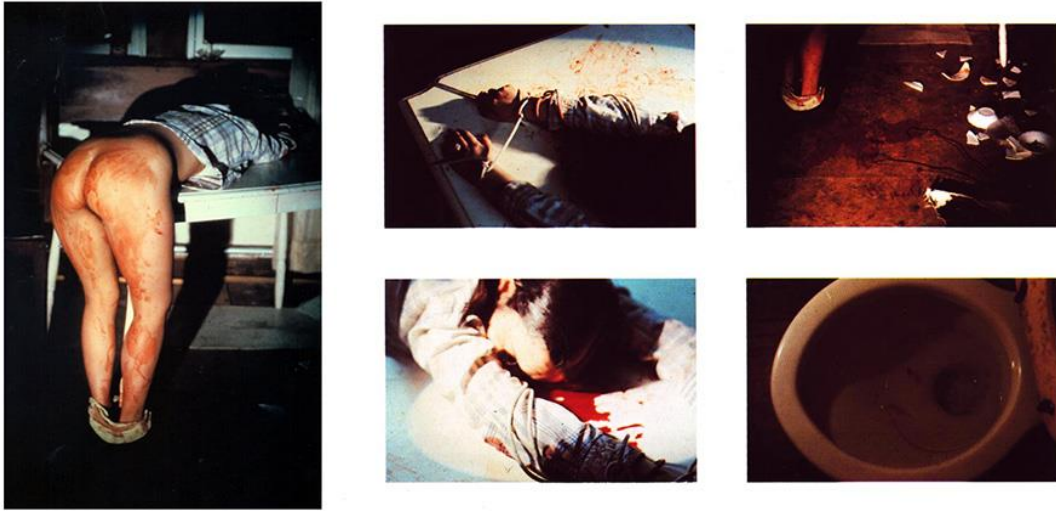


Figura 1 – Rape Scene (1973) Fonte:
<https://thestereoscopic-eye.files.wordpress.com/2013/10/anamedietarape.jpg>

A performance intitulada Rape Scene ocorreu em seu apartamento no qual Ana ficava seminua sobre uma mesa durante horas. Tinha sangue escorrendo entre suas pernas e uma cena de violência profunda era marcada dentro de sua própria residência. A ação foi executada pela artista após seu impacto com o caso de uma colega da Universidade de Iowa que foi estuprada e morta. Ana criou e recriou a violenta cena do crime e o seu corpo silencioso e estático chegava como um grito de denúncia.

Márcia Pinheiro de Oliveira, Márcia X (1959- 2005) é uma artista Brasileira do Rio de Janeiro que busca explorar em seus trabalhos a relação do sexo e da infância. Ela transforma objetos pornográficos em brinquedos infantis, se aproxima do consumo, da religião, do erotismo e dos valores socialmente construídos em torno do gênero e da sexualidade. Se apropria de objetos e ressignifica seus conceitos. Foi assim que surgiu o trabalho Fábrica Fallus (1992- 2004) que nada mais é do que objetos de estimulação sexual retirado de sua convenção social e transformado em objetos impregnados de ambiguidades.

A Fábrica Fallus é metonímia do mundo: uma maquinaria que não para de produzir ícones do desejo, de adaptar os “produtos” a toda sorte de gostos, de recriar e multiplicar o poder do falo. Márcia X volta seu olhar mordaz ao

patriarcado, ironizando a obsessão com a sexualidade que caracteriza a sociedade contemporânea, por meio da fabricação de pênis em série. (TVARDOVSKAS, Luana Saturnino, p. 58).

Nossa sociedade é muito masculinizada, tudo que remete ao sujeito homem é reafirmado em um sentido “legitimador” de crenças e verdades. O patriarcado constrói e da sustentabilidade a liberdade do homem, nós vivemos em uma sociedade machista no qual o sujeito mulher é inferiorizado e silenciado a todo instante. Márcia X com seu trabalho Fábrica Fallus nos aponta para a ridicularização e ironização de uma sociedade que se pauta apenas em atender os desejos masculinos, tornando-se fálica a todo custo.



Figura 2 – A Fábrica de Fallus (1973) Fonte: <http://marciax.art.br/mxObras.asp?sMenu=1&sTipo=1>

Os pênis de borracha são decorados de maneira alegórica com artigos femininos e religiosos, mostrando-nos de maneira simbólica como a moral religiosa e o feminino estão inseridos para a sustentação e a fragilidade da sexualidade masculina. Desestabilizar lugares e símbolos masculinizados é importante para abertura de novos espaços e de outros gêneros que não é o masculino. A cultura do sexo no Brasil tem que ser

questionada e trabalhos como o de Márcia X tem esse poder de estratégias política-culturais de enfrentamento dos mitos e tabus.

Sandra Eleta (1942) é uma artista do Panamá e tem diversos trabalhos com fotografias, ela se deleita sobre as perspectivas afro-coloniais e os povos indígenas que ficam próximo ao Atlântico. Explora o cotidiano dos povos e as materializam através de cliques fotográficos. A fotografia abaixo faz parte da série A servidão, Panamá, 1977. Ela explora o ambiente doméstico no qual a maioria das mulheres é submetida a está. Como empregada, como mãe, como ‘dona da casa’, as tarefas de casa estão sujeitadas ao feminino e o lar é um lugar violento e cheio de contradições para as mulheres. O machismo começa dentro da própria casa por normas tradicionais e funções de gênero a serem desempenhadas. O ambiente doméstico é um lugar romantizado, mas em sua essência é onde mais se acontecem opressões, abusos e violências. O feminismo tem que se fazer enquanto discurso, mas deve ser acompanhado da prática. Nós mulheres, se caminhararmos juntas, caminhamos melhor.



Figura 3 – Serie A Servidão (1977) Fonte: <http://www.sandraeleta.com/es/>

Conclusões

Mulheres produtoras de arte são importantes na humanidade para não termos uma visão única e exclusiva do que é arte. Muitas mulheres destruíram fronteiras e alargaram territórios com suas produções, acreditamos que arte faz parte e é de todos os seres humanos. Construir novas narrativas é preciso, questionar o patriarcado e o sexismo também. A arte contemporânea latina nos possibilita outros olhares e afetações. O ativismo não é questão de querer, a política e arte estão para o ser humano como o ser humano está para a vida. Transgredir e traçar novos rumos para a história da arte é nos libertar e nos emancipar enquanto artistas. A igualdade entre os gêneros prevê uma democracia de existência e a gestação de uma arte feminista ou de uma arte que tem propósitos de falar sobre mulheres abre espaços na sociedade para tantas outras- outras mulheres, outros gêneros, outros, outras, outros. Os nossos corpos tem que ser deixados de ser considerados objetos para serem sujeitos, corpos produtores de arte, corpos produtores de vida. Escrevo esse trabalho em memória de todas artistas que já foram e de todas que estarão por vir. Por nós e por todas. A América Latina tem força e a revolução feminista começará por aqui.

Referências

Ana Mendieta Untitled (Rape Scene) 1973: Disponível em: <https://thestereoscopiciceye.files.wordpress.com/2013/10/anamedietarape.jpg> Acesso em: 26 julho 2018.

COURI, Aline. *O FEMINISMO EM ANA MENDIETA*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://topicoespecialvideoarte.wordpress.com/2016/02/17/o-feminismo-em-ana-mendieta/>. Acesso em: 26 julho 2018.

FRANCISCHETTI, Paula. *Algumas questões sobre o feminino e a arte de Ana Mendieta*. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/estetica/index.php/anteriores/78-revista-1/9-2009-1-art6>. Acesso em: 26 julho 2018

GERMANO, Beta. *As artistas feministas que estão agitando o mercado de arte*. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/noticia/2018/03/artistas-feministas-que-estao-agitando-o-mercado-de-arte.html>. Acesso em: 26 julho 2018.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. *Figurações feministas na arte contemporânea: Márcia X, Fernanda Magalhães e Rosângela Rennó* –Campinas. SP : [s. n.], 2008.

Site da Artista Visual Sandra Eleta. Disponível em: <http://www.sandraeleta.com/es/>. Acesso em: 26 julho 2018.

Site da Artista Visual Márcia X. Disponível em: <http://marciax.art.br/>. Acesso em: 26 julho 2018.

Aprendizagens e desaprendizagens sobre direitos sexuais e reprodutivos perante as experiências de saúde das mulheres negras rurais maranhenses⁵⁵³

Aprendizaje y desaprendizaje sobre derechos sexuales y reproductivos ante las experiencias de salud de las mujeres negras rurales maranhenses

Rosângela de Sousa Veras⁵⁵⁴

Resumo

O trabalho apresenta as questões preliminares do estudo sobre saúde sexual e reprodutiva de mulheres negras de comunidades rurais do interior maranhense. Para elas a única política pública de saúde disponível é o Programa Saúde da Família. Quando elas precisam fazer um pré-natal têm que se deslocar até a unidade básica de atenção primária, localizada na sede do município, ou mais de 20 km até o Hospital Geral; caso elas precisem de um parto na rede hospitalar somente encontrarão maternidade nos municípios vizinhos, distantes mais de 30 km. Com estes casos, este artigo quer dar ênfase a outras vivências e práticas de saúde sexual e reprodutiva ainda não contempladas por política públicas universais. Aponta críticas à pretensão universalista dos direitos sexuais e reprodutivos conquistados pelo movimento feminista nas conferências da ONU, na cidade do Cairo em 1994 e em Pequim no ano de 1995. A luta por estes direitos tem sido marcada por reivindicações do livre exercício do corpo, principalmente por mulheres de classes médias. Fato que desperta indagações se todas as mulheres têm a percepção ou a reivindicação do seu corpo como uma propriedade individual? E quais forças sociais bloqueiam o avanço desses direitos a todas as mulheres? Os direitos sexuais e reprodutivos são entendidos como teóricos e utópicos visto que são idealizados como universais sem levar em conta as diferenças e contradições socioculturais. Falar de saúde sexual e reprodutiva de mulheres sem marcar suas pluralidades e suas fronteiras das desigualdades, faz com que somente uma parte delas seja atendida. Portanto, este estudo reflete criticamente sobre o lugar do outro e a interação de suas múltiplas opressões. Para tanto, se apoia nas teorias interseccionais e também busca referências nos estudos decoloniais.

Palavras-Chave: Direitos reprodutivos; Estudos decoloniais; Interseccionalidade; Mulheres negras.

Resumen

El trabajo aborda las cuestiones preliminares del estudio sobre salud sexual y reproductiva de mujeres negras de comunidades rurales del interior maranhense. Para ellas la única política pública de salud disponible es el Programa Salud de la Familia. Cuando ellas necesitan hacer un prenatal tienen que desprenderse hasta la unidad básica de atención primaria, ubicada en la sede del municipio, o más de 20 km hasta el Hospital General; en caso de que necesiten un parto en la red hospitalaria sólo encontrarán maternidad en los municipios vecinos, distantes más de 30 km. Con estos casos, este artículo quiere dar énfasis a otras vivencias y prácticas de salud sexual y reproductiva aún no contempladas por derechos

⁵⁵³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁵⁴ Mestre em Ciências Sociais; Doutoranda em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora de Sociologia do Instituto Federal do Maranhão (IFMA); São Luís, Maranhão, Brasil; rosangelaveras@ifma.edu.br

universales. Señala críticas a la pretensión universalista de los derechos sexuales y reproductivos conquistados por el movimiento feminista en las conferencias de la ONU, en la ciudad de El Cairo en 1994 y en Pekín en el año 1995. La lucha por estos derechos ha sido marcada por reivindicaciones del libre ejercicio del cuerpo, principalmente por mujeres de clases medias. ¿Hecho que despierta indagaciones si todas las mujeres tienen la percepción o la reivindicación de su cuerpo como una propiedad individual? ¿Y qué fuerzas sociales bloquean el avance de los derechos sexuales y reproductivos a todas las mujeres? Los derechos sexuales y reproductivos son entendidos como teóricos y utópicos, ya que son idealizados como universales sin tener en cuenta las diferencias y contradicciones socioculturales. Hablar de salud sexual y reproductiva de mujeres sin marcar sus pluralidades y sus las fronteras de las desigualdades, hace que sólo una parte de ellas sea atendida. Por lo tanto, este estudio refleja críticamente sobre el lugar del otro y la interacción de sus múltiples opresiones. Para tanto, se apoya en las teorías interseccionales y también busca referencias en los estudios de coloniales.

Palabras claves: Derechos reproductivos; Estudios decolonias; Interseccionalidad; Mujeres negras.

1. Introdução

O Governo Federal reconhece que no Brasil rural vivem mais de 14 milhões de mulheres, representando 48% da população destas áreas, no campo 24,8% das mulheres são responsáveis por suas famílias (Censo, 2010). A escolaridade dessas mulheres é baixa, 52,3% são analfabetas ou têm apenas 3 anos de estudos. (BRASIL, 2015).

Boa parte delas, são mulheres negras trabalhadoras rurais, residem em comunidades ou povoados do interior do Estado maranhense, algumas pertencem a comunidades tradicionais como comunidades remanescentes de quilombos e outras são beneficiadas por projetos governamentais de assentamento rural, aplicados durante a década de 1990. A sua cultura é de subsistência, elas produzem o alimento e garantem a subsistência da família a partir de trabalhos como, o roçado, a extração do coco babaçu, a produção do azeite e do mesocarpo deste coco, a queima da sua casca para fazer o carvão, do artesanato da palha da palmeira do babaçu, de programas sociais do Governo Federal e de projetos de organizações não governamentais. Além do trabalho na produção agrícola ainda são donas de casa. (LIMA, 2015).

Para muitas dessas mulheres a única política pública de saúde disponível é o Programa Saúde da Família que disponibiliza, em média, uma agente de saúde para atender a 130 famílias. Outrora era muito comum que essas mulheres contassem com o auxílio de remédios caseiros, benzedeiras e parteiras, entretanto, estas estão cada vez mais raras.

As mulheres das gerações mais novas apontam dificuldades de acesso à saúde da mulher no que tange aos exames ginecológicos: papanicolau e pré-natal. Quando elas

precisam fazer um pré-natal têm que se deslocar, por volta de 10 km, até a unidade básica de atenção primária, na sede do município; caso elas precisem de um parto na rede hospitalar somente encontraram maternidade nos municípios vizinhos que dispõem de melhor estrutura, alguns distantes mais de 30 km.

Este estudo privilegia o caso dessas mulheres negras e de comunidades rurais, pois ao relatar seus casos específicos, dar ênfase a outras vivências e práticas de saúde sexual e reprodutiva ainda não contempladas por direitos e políticas públicas concebidas como universais. Acredita ser imprescindível considerar a existência de uma teia de relações e tensões que envolvem as condições de saúde sexual e reprodutiva dessas mulheres, sejam: suas relações sociais, sua diversidade cultural e a interconexão de desigualdades que as marcam, uma vez que se trata de mulheres (gênero), negras (etnia) e trabalhadoras rurais (classe).

A análise tenta superar o risco de apresentar problemas de um determinado grupo de mulheres como problemas universais, como argumenta Scavone, “a crítica ao pretenso universalismo de determinadas categorias analíticas feministas encontrou seu contraponto na afirmação das diferenças e alteridade” (SCAVONE, 2004, p. 35).

Mas, ao mesmo tempo, considera que as desigualdades que as marcam são ao mesmo tempo particular e universal, pois os sujeitos particularizados e localizados são fruto de uma construção histórico-social maior.

Como lente de análise se apoia nos estudos interseccionais que são ferramentas metodológicas que entendem a classe, a etnia e o gênero como sistema de opressão interligado e, também, nos estudos decoloniais que buscam desessencializar as diferenças, descolonizar saberes e subverter os discursos totalizantes.

2. Discussões teóricas iniciais

Existem várias teorizações sobre a saúde sexual e reprodutiva das mulheres, há conceitos mais restritos que abordam a questão centrada no aspecto biológico e na anatomia do corpo da fêmea. Diferentemente, este artigo não reduz a mulher a sua condição biológica porque parte do pressuposto de que as representações do corpo e do que é ser mulher é fruto de construções histórico-sociais que variam de cultura para cultura. Logo, não é possível discutir sobre saúde sexual e reprodutiva sem pontuar que as mulheres não são iguais entre si e que nem todas têm acesso a políticas públicas de

saúde, uma vez que são marcadas pela classe social, a etnia, a localização e demais marcadores segundo o contexto em que estão inseridas. Também, cabe pontuar que as desigualdades entre homens e mulheres influenciam nas questões de saúde.

Para dar conta desta complexidade existem várias ferramentas de análise que auxiliam sua compreensão. Uma delas é a categoria *gênero* que, nas palavras de Scott, “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2014, p.21).

Os gêneros são construídos na dinâmica das relações sociais perpassadas por antagonismo em que lhes são atribuídos poderes desiguais. Essa ferramenta analítica, também quebra a visão universal do conceito de mulher. A teórica Ângela Davis, em seu livro “Mulheres, raça e classe” ajuda nessa discussão ao desconstruir o *mito da fragilidade feminina* quando retrata o caso das mulheres negras norte-americana no período escravocrata.

As mulheres negras escravizadas nunca foram tratadas como frágeis e não eram tratadas com nenhum privilégio em relação aos homens negros escravizados. Ambos trabalhavam duro na lavoura, sofriam castigos e açoites, elas não eram poupadas do trabalho duro nem durante a gestação e amamentação. Em relação aos homens negros as mulheres negras sofriam uma punição a mais, pois eram estupradas por seus donos. Sob a opressão colonial eram vistas apenas como reprodutoras e até a sua maternidade era negada porque muitos de seus filhos eram vendidos.

Anos se passaram do período da escravidão, contudo as sociedades coloniais não superaram os frutos das suas desigualdades que, autoras como Collins (2018), definem como sistema de opressão que incidem mais sobre uns corpos do que outros.

Mesmo que as sociedades modernas tenham definido um conjunto de direitos que buscam garantir a dignidade da pessoa humana, esses não conseguem se configurar como efetivamente universais.

Para Crenshaw (2002), mesmo que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* garanta a sua aplicação sem a distinção de classe, etnia, gênero; outrora, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que elas sofriam abusos eram entendidos como sendo diferentes da visão clássica de abuso de direitos humanos e, portanto, marginais dentro de um regime de aplicação universal. Já quando mulheres eram

detidas, torturadas ou lhes eram negados outros direitos civis e políticos, de forma semelhante ao que acontecia com os homens, tais abusos eram obviamente percebidos como violações. Porém, quando mulheres, sob custódia, eram estupradas, espancadas no âmbito doméstico ou quando alguma tradição lhes negava acesso à tomada de decisões, suas diferenças em relação aos homens tornavam tais abusos periféricos em se tratando das garantias humanas básicas.

Foi a partir da contestação e a reivindicação do movimento de mulheres que houve a incorporação da perspectiva de gênero nas discussões dos Direitos Humanos. O legado da luta do movimento de mulheres se institucionalizou a partir das conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas em Viena no ano de 1993, na Conferência da cidade do Cairo em 1994 e na Conferência de Pequim - China em 1995, quando os direitos sexuais e reprodutivos foram entendidos como direitos humanos.

As interpretações teóricas, conforme Ávila (2003), sobre esses direitos é que os direitos sexuais tratam da igualdade e liberdade no exercício da sexualidade e os direitos reprodutivos dizem respeito à igualdade e à liberdade na esfera da vida reprodutiva.

Também compõem esses direitos o acesso às políticas públicas de prevenção e à assistência à gravidez na adolescência, ao pré-natal, ao parto, ao puerpério, à interrupção voluntária da gravidez, menopausa, prevenção ao câncer de mama e do colo de útero, IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e AIDS (Síndrome da Imodeficiência Adquirida), contracepção, dentre outros direitos.

Durante a IV Conferência das Nações Unidas sobre Mulher, em Pequim (1995), definiu-se uma plataforma de ação para que as mulheres pudessem exercer plenamente seus direitos e alcançar seu desenvolvimento integral como pessoas.

O Brasil signatário da ONU, definiu algumas políticas públicas de atenção à saúde da mulher com vistas a contemplar os direitos sexuais e reprodutivos. Em 1984, o Ministério da Saúde elaborou o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) e em 2004, foi definida a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM).

Passados 23 anos da instituição da plataforma de ação e da definição de algumas políticas públicas de saúde das mulheres, a garantia desses direitos ainda encontra desafios e entraves na sua efetivação. Um dos maiores desafios a garantia

universal é justamente contemplar, a contento, as particularidades culturais e regionais das mulheres brasileiras.

Essa discussão contribui para o entendimento de que a saúde e a reprodução humana também são influenciadas por aspectos sociais e desigualdades estruturais e isto deve ser contemplado ao se tratar de direitos, de cidadania e de políticas públicas.

Segundo Minella (2005), as discussões sobre as garantias da liberdade do indivíduo decidir livremente sobre sua sexualidade e reprodução contribuem com uma definição mais ampla e apurada de saúde sexual e reprodutiva que, transcende um modelo de assistência à saúde centrada no ponto de vista biomédico, para uma definição que adere a liberdade e a dignidade da pessoa humana no campo do comportamento reprodutivo.

Entretanto, para Scavone (2004), o conceito de direito e saúde sexual-reprodutiva são teóricos e utópicos. As características reprodutivas (aborto, pré-natal, parto, câncer de mama e de colo do útero, infecções sexualmente transmissíveis e AIDS - Síndrome da Imodeficiência Adquirida, gravidez na adolescência, programas de planejamento reprodutivo entre outros aspectos) são abordadas como problemas universais de gênero e não levam em considerações as contradições socioculturais.

A autora argumenta que,

Esta universalidade não é absoluta, ela [deve ser] tratada com base numa abordagem relacional e histórica buscando identificar os aspectos decorrentes de uma situação de dominação e de poder masculino (na relação com o companheiro, com os médicos e com as instituições de saúde) e os aspectos decorrentes de outro pólo de poder no qual as mulheres têm primazia pelo autoconhecimento de seus corpos, no domínio da contracepção, realização ou recusa da maternidade, ambos em tensão na luta política pela transformação das condições de saúde das mulheres (SACVONE, 2004, p. 48).

A citação é crítica do conceito universal de direitos e da categoria universal “mulher”, chama a atenção para pluralidade do ser mulher e da multiplicidade de tensões que elas têm que enfrentar para atingir as liberdades nas esferas sexuais e reprodutivas de suas vidas.

A linguagem liberal dos direitos sexuais e reprodutivos foi formulada, em geral, por mulheres de classes médias para contrapor às concepções conservadoras de subordinação do corpo e da sexualidade das mulheres, tem na sua base a reivindicação do livre exercício do corpo, entendido como uma propriedade individual. Esse princípio feminista desperta para a indagação se todas as mulheres têm a percepção e a reivindicação do corpo como uma propriedade individual?

A pretensa universalidade entra em contradição diante do caso específico das mulheres negras rurais maranhenses que relatam inúmeras dificuldades de acesso a estes direitos. Se considerarmos conjuntamente suas desigualdades étnicas e regionais, essas mulheres podem às vezes vivenciar discriminações e outros abusos dos direitos humanos de uma maneira diferenciada das mulheres de outra classe, das mulheres brancas e dos homens.

Às vezes é preciso focalizar as várias diferenças sofridas por um grupo em nome de uma maior inclusão. Por isso, o uso da ferramenta analítica *interseccionalidade* ajuda na discussão das várias formas pelas quais raça e de gênero podem se entrecruzar.

Conforme Crenshaw,

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são “diferenças que fazem diferença” na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, P. 173).

A autora argumenta que a raça/etnia, a classe, o gênero e outros marcadores associados compõem sistemas múltiplos de subordinação que criam desigualdades e colocam em vulnerabilidade grupos específicos de mulheres.

A dificuldade de se fazer cumprir os direitos sexuais e reprodutivos deve-se à essas estruturas de poder. Portanto, para Mouffe (1996), as concepções de liberdades individuais pregadas pelo estado liberal precisam ser desmistificadas com o argumento de que a pretensa imparcialidade dos direitos acaba por naturalizar as relações de subordinação e opressão e não é capaz de atender aos grupos subjugados do processo histórico de dominação.

Apenas a institucionalização dos direitos sexuais e reprodutivos, e considerá-los como uma ampliação dos direitos humanos, não dá conta da complexidade das vidas das pessoas que os requerem, principalmente as residentes nos países considerados periféricos ou emergentes onde as políticas públicas e o acesso ainda são restritos e não abrange a pluralidade e a diversidade das vivências das mulheres.

Considerar as experiências de grupos específicos de mulheres para ampliar as discussões sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos é considerar que suas relações sociais são permeadas por poderes locais e globais. Conforme Brah (2006), a experiência

é o lugar de formação do sujeito e o sujeito é constituído mediante experiências que se dão em contextos de múltiplas relações.

A análise interseccional de mulheres negras trabalhadoras rurais marcadas por definidores sociais como gênero, etnia, classe, regionalidade compreende que essas variáveis não podem ser analisadas isoladamente.

Para Avtar Brah,

Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes” [...] Diferença nesse sentido é uma diferença de condições sociais (BRAH, 2006, p.341).

A experiência do ser mulher é social e historicamente localizada, de acordo com a localização social cada grupo de mulheres vai experimentar o gênero de maneira diferente.

Ao considerar as experiências das mulheres negras trabalhadoras rurais este artigo quer dar ênfase a outras experiências de sexualidade e reprodução ainda não contempladas por políticas públicas de saúde sexual e reprodutiva.

É por este motivo que os estudos interseccionais exigem nova orientação epistêmica porque buscam superar o discurso autorizado e único que se pretende universal evitando a produção de novos essencialismo sobre a questão.

No que concerne à ampliação dos referidos direitos sua aplicação tem que compor uma agenda de reparação social que reduza ou supere as desigualdades sociais. Superar desigualdades é fazer justiça social junto às necessidades singulares com vistas a proporcionar políticas focadas a grupos específicos e mais vulneráveis.

Com o exposto, este artigo pretende reforçar o pressuposto de que os direitos sexuais e reprodutivos só podem ser considerados garantias da *dignidade da pessoa humana* se consideram adequadamente as particularidades e as múltiplas experiências do ser mulher em meio as fronteiras de sua desigualdade.

Referências

ÁVILA, Maria Betânia de Melo. Modernidade e cidadania reprodutiva. *CFEMEA*, Brasília (CF), 1994. p.9-25.

- BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). “Igualdade de Gênero no Campo, na Floresta e nas Águas”. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/mulheres-do-campo-e-da-floresta>>. Acesso em 07 de dezembro de 2015.
- BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. *Gênero, agricultura familiar e reforma agrária no Mercosul*, Brasília, 2006.
- COLLINS, Patricia Hill. *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em 28/12/18.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos feministas. Ano 10, 1º semestre, 2002.
- LIMA, Maria Deuzamar. *O Coletivo de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Maranhão: participação política e mudança social da mulher trabalhadora rural*. 2015. 40f. Monografia - Curso de Pós-Graduação Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Educação, Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Campus São Luís Maracanã, São Luís, 2015.
- MINELLA, Luzinete Simões. *Gênero e Contracepção: uma perspectiva Sociológica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.
- MOUFFE, Chantal. *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- SCAVONE, L. *Dar e cuidar da vida: feminismo e Ciências Sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SCOTT, Joan. *GÊNERO: uma categoria útil para análise histórica*. Disponível em: <<http://www.observem.com/upload/935db796164ce35091c80e10df659a66.pdf>> Acesso em: 04 de agosto de 2014.

Quem vive à margem tem direito a memória? Considerações sobre a memória de pessoas trans* no Brasil e o espaço da Casa Florescer⁵⁵⁵

¿Quién vive al margen tiene derecho a la memoria? Consideraciones sobre la memoria de personas Trans en Brasil y el espacio de la Casa Florecer*

*Who lives on the margin has the right to memory? Considerations about the memory of Trans * people in Brazil and the space of the Casa Florecer*

Karen Susan Silva Pitinga da Rosa⁵⁵⁶

Resumo

O que é viver a margem? E como certos grupos são relegados à marginalização? O presente trabalho tem como objetivo principal discutir o termo margem e por meio de seu sentido mais pungente, compreender como a memória ou falta desta em grupos relegados ao esquecimento, afeta na criação de políticas públicas. Desta maneira, busca-se identificar como a memória de pessoas trans* foi e é construída, e como por meio do resgate de sua história, políticas públicas como a casa florescer podem continuar a ser implementadas.

Palavras-Chave: Casa florescer; margem; memória; políticas públicas; pessoas trans*.

Resumen

Qué es vivir al margen? ¿Y cómo ciertos grupos son relegados a la marginación? El presente trabajo tiene como objetivo principal discutir el término margen y por medio de su significado más punzante, comprender cómo la memoria o falta de ésta en grupos relegados al olvido, afecta en la creación de políticas públicas. De esta manera, se busca identificar cómo la memoria Trans* fue y es construida, y como por medio del rescate de su historia, políticas públicas como la casa florecer pueden seguir siendo implementadas.

Palabras claves: Casa florecer; margen; memoria; políticas públicas; travesti.

Abstract

What is living on the sidelines? And how are certain groups relegated to marginalization? The main objective of this article is to discuss the term margin and, through its most poignant meaning, to understand

⁵⁵⁵ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁵⁶ Mestranda em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo - USP; São Paulo, SP, Brasil. E-mail: karen.susan.avila@gmail.com

how the memory or lack of it in groups relegated to oblivion affects the creation of public policies. In this way, we seek to identify how the memory of trans people has been and is built, and how through the rescue of their history, public policies such as the Casa Florecer can continue to be implemented.

Keywords: Casa florecer; margin; memory; public policy; trans people.

1. Introdução

O que é viver a margem? E a que ponto certos grupos são relegados à marginalização? Este artigo visa investigar qual o espaço da memória de pessoas trans*⁵⁵⁷ na história oficial brasileira e como isso afeta na formulação de políticas públicas para essa população. Com o intuito de discutir o que é viver à margem e como estar nessa situação pode ser perpetuado pela falta de memória.

Historicamente a memória ou história oficial sempre foi construída sobre a memória dos vencidos. Percepções alternativas dessa história, dificilmente ou quase nunca ocupam espaço na história oficial. Quando tratamos da população trans*, essa parte da memória não é encontrada, como aponta Silva (2012, p. 87) por esses sujeitos se verem forçados socialmente a viver em segredo, exatamente por essa história oficial as considerar como, fora da norma. Isso não somente as oprime, mas as nega, direitos e dignidade.

Cuellar resgata o fato de como se tornou natural “passar a página passivamente sobre as atrocidades da violência política”, e de como a memória é importante e cumpre uma função política com respeito a dignidade humana. Compreender que memória pode atuar como transformador social da vida de toda uma população que vive à margem, é necessário para que mudanças ocorram (CUELLAR, 2010, p. 64), um vez que nem mesmo a história está isenta de servir aos interesses do capital.

Deste modo, este estudo é resultado de uma pesquisa do tipo bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros e artigos publicados em periódicos científicos.

⁵⁵⁷ Utiliza-se o termo pessoas trans*, devido ao fato de na comunidade trans ser possível identificar identidade transexual, transgênero e travesti, no entanto, não é objetivo da pesquisa classificar as diferenças de um categoria ou outra. Acredita-se que se referindo a pessoas trans*, estaria-se abarcando toda a comunidade e que assim pode-se evitar classificações que correm o risco de serem excludentes. O asterisco ao final da palavra, é assim uma forma de transformar o termo em um conteúdo englobador. Mais explicações sobre a utilização do termo podem ser verificadas no site Transfeminismo (2013).

Buscando-se demonstrar como a memória ou falta desta em grupos relegados ao esquecimento, afeta na criação de políticas públicas. Ademais de demonstrar como o termo margem e seu sentido mais pungente, designadas a uma parcela da população é esquecida pelo Estado. A investigação foi conduzida a partir da referência dos seguintes termos: memória , políticas públicas para pessoas trans*, margem e casa florescer.

A pesquisa também tem natureza descritiva, uma vez que busca expor o fenômeno da ausência de memória e da transfobia, de acordo com dados oficiais dispostos pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e interpretando os fatos por meio da discussão sobre memória e história oficial. Ambas discussões tem como objetivo garantir que a memória oficial não seja visto como um discurso legítimo e que a reflexão sobre a indissociabilidade da exploração e a opressão vivida por essa parcela da população, seja percebida na história oficial, como mais uma das facetas do capitalismo (ARRUZZA,2015).

Nesse ínterim, o ato de citar a casa florescer e sua ação social para com as pessoas trans* na cidade de São Paulo, surge como demonstração de uma política pública de reparação e acolhimento. Buscando por meio da discussão da memória compreender o porquê políticas públicas como essa, não são replicadas.

2. Viver à margem

A palavra ou expressão margem contém varias referências dependendo do contexto com que é utilizada. Vinda do latim *margo*, um de seus significados mais comuns é a definição de extremidade ou ao lado do nada, como as mais utilizadas, margem do rio, do lado da estrada ou fora da cidade. O espaço em branco aos lados de uma pagina escrita, organizando o texto de forma que o torne mais legível, também é conhecido como margem. Utilizada da mesma forma, o termo é empregado quando se necessita fazer uma referencia temporal, ou ainda possui significações em termos econômicos, como o termo, margem de lucro. Durante a criação de planos existe a possibilidade de que algo não ocorra como o planejado, conhecido como margem de erro, outra maneira de se aplicar esta expressão.

Quando partimos para definição da palavra, encontramos no dicionário Aurélio a mesma como: “Borda, beira; 2 – Cercadura; 3 - Parte branca ao lado de uma página escrita

ou impressa; 4 - Terra lavrada entre dois regos; 5 - Ensejo; facilidade; vagar; 6 - dar margem: dar lugar; 7 - à margem: de lado, ao abandono” (AURELIO, 2008).

Com inúmeras formas de emprego, o termo margem, pode ser utilizado por diferentes campos com sentido positivo ou negativo. Embora se possa utilizá-lo de distintas formas quando tratamos do termo margem, mais especificamente, à margem, utilizamos o sentido mais duro ou mais desumano do termo, o espaço do abandono, do desinteresse, ou como no caso de certas populações ou grupos, como no caso de pessoas trans*, o espaço da rejeição e negligência.

Dizer dessa forma que um grupo está à margem da sociedade, nada mais é que expressar a falta de descaso do Estado com esta parcela da população. A utilização deste termo está intimamente ligada ao conceito de vulnerabilidade social, e se caracteriza pela condição de certos grupos de indivíduos que estão em processo de exclusão social.

Viver à margem assim está ligado a certas condições como, por exemplo: condições precárias de moradia e saneamento, falta de meios para sua subsistência e a ausência de um ambiente familiar. É necessário colocar que vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza, representa uma condição que remete à fragilidade de certo grupo, que está em condição de risco social, por não possuir os mesmos direitos ou deveres de outros cidadãos. A busca para que esta situação se altere, parte da compreensão de que o capitalismo não é um conjunto de leis puramente econômicas, mas sim como uma ordem social complexa, constituída por relações de exploração, dominação e alienação (ARRUZZA, 2015). E que a história oficial serve muitas vezes para perpetuar essas relações.

Assim sendo, dizer que pessoas trans* estão à margem, nada mais é que reconhecer a fragilidade ocupada por este grupo, fazendo-se assim necessário discutir o poder da memória para a transformação social.

3.O espaço da memória e sua importância

Cuellar (2010) em sua obra expressou que existem pelo menos duas formas de se entender a memória, “Uma tem a ver com o modo como construímos significado desde ela ou desde sua ausência. A outra, se manifesta na valorização que fazemos desta” (CUELLAR, 2010, p.62, tradução nossa)⁵⁵⁸.

A memória constitui parte fundamental na experiência humana e como coloca Cuellar, a busca por recordações de momentos alegres, nada mais é que uma condição humana de proteção frente à dor e ao sofrimento. Partindo desse entendimento a premissa básica é de que o Estado deve garantir a proteção de nossos direitos, a fim de que se esses direitos forem violados por ação ou omissão do mesmo, a memória se encarregará de se fazer notar, já que possui uma função política diante à dignidade humana.

Assim, a memória é imprescindível para que se possa combater a intolerância, a impunidade e o cinismo, atuando como suporte da verdade e de resistência a identidade social. Agora, o que fazer com um grupo que sua própria existência é negligenciada, patologizada e na maioria das vezes esquecida? Cuellar já mencionava que para discutir memória há de se ter cuidado, pois esta ao mesmo tempo em que serve como suporte do público para valores e moralidade construída, se manifesta como suporte do poder que parte desde o privado, como a privatização da memória em função de interesses particulares (CUELLAR, 2010).

Ora se a memória pode ser privatizada como mais um bem, por que ela não poderia ser negada ou pior, criada e utilizada para impor ao outro sua própria noção de realidade ou de normatividade. Quem possui a informação possui o poder, e como Ricoeur (2007) já mencionava o trabalho de se estudar a história e a memória consiste em se questionar os excessos e os abusos da memória, como também de se indagar o que se esquece e o motivo pelo qual existem certos silêncios.

⁵⁵⁸ Una tiene que ver con el modo como construimos significado desde Ella o desde su ausencia. La otra, se manifiesta en la valoración que hagamos de ella.

Foucault (1988) em seus estudos trouxe a história política da produção de “verdades” e demonstrou como os discursos produzidos tornaram-se um problema no Ocidente levando a repressão sexual. Segundo o autor, historicamente os soberanos exerciam seu poder por meio da violência, sempre buscando impor regras, hoje, em busca de manter o mesmo interesse e a produção continuar eficiente, toda conduta e comportamento ligado a sexualidade deve ser controlada e vigiada.

Quando se compreende que os dispositivos de poder controlam os indivíduos e dizem como os mesmos devem viver, fica evidente o porquê Travestis e Transexuais desafiando os padrões de gênero historicamente construídos, são vistos como abjetos pelo restante da sociedade.

Compreender que a memória pública é construída a partir do tipo de informação que os cidadãos dispõem e a saturação de um tipo único de informação não somente leva a desorientação, mas a obediência, é fundamental para que se compreenda o porquê não seguir estereótipos é tão aterrorizante para nossa sociedade. Quebrar com velhos padrões impostos é mais difícil do que se pode parecer visto que,

Na manipulação midiática da memória se utiliza a estratégia da repetição do que se quer negar. Está é uma velha invenção da guerra psicológica para dobrar a memória e impor o esquecimento. De tanto receber mensagens a velocidades incríveis, a memória termina aceitando que aqui não passou nada ou justificando praticas desumanizantes como a desapareição forçada ou os massacres (CUELLAR, 2010, p.66, tradução nossa)⁵⁵⁹.

Essa pratica relega a certos grupos um espaço, ou melhor, a não existência destes na memória nacional. Travestis e Transexuais não possuem historia, voz ou representatividade na memória nacional oficial, não por um mero acaso, mas por um projeto restrito de sociedade com sexualidade e comportamentos definidos.

As características básicas da identidade social são firmadas por meio da repetição destes dispositivos de poder, a fim de conformar uma imagem na memória de forma a naturalizar uma ordem social. Assim, se o controle da memória passa por estruturas rígidas, qual o espaço encontrado pela memória travesti e transexual na historia nacional?

Exatamente com o intuito de responder esta pergunta que Carvalho e Carrara (2013) revisaram a história do movimento no Brasil. Partindo da análise de uma das primeiras revistas voltadas ao público “homossexual masculino”, o jornal *O Snob* e como o reconhecimento deste termo passou de fato a ser realizado.

4. Em busca da memória Travesti

Em plenos anos de 1960 o termo “travesti” não era utilizado como categoria identitária, o processo para que este viesse a ser reconhecido possui como situação emblemática a luta pela inclusão do termo “orientação sexual” na Constituição de 1988, especificamente no parágrafo que coíbe diferentes formas de discriminação. O termo fortaleceu uma separação que não estava até então clara, a de que performance de gênero e desejo sexual não seriam faces da mesma moeda.

Assim, ao pleitear a inclusão do termo “orientação sexual” como direito e garantia individual relacionados à identidade homossexual, busca-se formalizar que a “diferença” na experiência homossexual está unicamente relacionada a se desejar uma pessoa do “mesmo sexo” e não a desejar “ser do sexo oposto”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.323)

A partir deste momento, uma antiga distinção entre “entendidos” e “bichas” passou a ser reconfigurada pelos termos homossexual e travesti, relatada por Câmara (2002). Diante da análise de discursos realizados pelo presidente do grupo Triângulo Rosa, João Antônio de Souza Mascarenhas, que afirmava segundo ele, que haveria “uma confusão entre homossexual e o travesti”, o que em sua visão era um grande erro, visto que existe “o homossexual comum e há o travesti, que em muitos casos são prostitutos e acabam se envolvendo com pequenos furtos ou drogas”(CÂMARA, 2002, p.57).

“O travesti” descrito por João Antônio, nada mais seria que o ente mais “exagerado”, visto que este demonstraria a feminilidade de forma expressiva. Neste período como se pode observar pessoas trans* estariam relacionados a prostituição. Na década de 1960, Green (2000) coloca que travestis seriam vistos somente em carnavais

⁵⁵⁹ En el manejo mediático de la memoria se utiliza la estrategia de la repetición de lo que se quiere negar. Ésta es una vieja invención de la guerra psicológica para doblegar la memoria e imponer el olvido. De tanto recibir mensajes a velocidades increíbles, la memoria termina aceptando que aquí no há pasado nada o justificando prácticas deshumanizantes como la desaparición forzada o las masacres.

ou em espaço fechados, enquanto que na década de 1970 a proliferação poderia ser observada pelas calçadas de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.

Para autores como Carvalho e Carrara (2013), a identidade travesti surge como sujeito político, quando as categorias identitárias no movimento começam a ser especificadas, visto que a entrada destas no movimento, de forma especificada não “contaminaria” com seus estigmas, a categoria “homossexual”.

Até o início da década de 1990, travestis e transexuais não estavam incluídos formalmente no Movimento Homossexual Brasileiro, foi somente quando o movimento se apresentou como uma ação coletiva que representaria diferentes categorias, que elas puderam encontrar espaço na representação política. Segundo relato de Jovanna Baby em artigo de Carvalho e Carrara, a inclusão da sigla T foi árdua,

Eles [gays e lésbicas] não queriam por hipótese alguma colocar o T. Aí, a partir de lá, que nós brigamos e conseguimos aprovar o T. Aí, a partir daí, que as travestis começaram a participar... e ainda de forma tímida, e ainda muito discriminadas. A gente ia para os eventos e eles nos discriminavam. Eles ficavam de longe apontando na hora que a gente ia comer, na hora do café da manhã. Não queriam dividir apartamento, não queriam sentar na mesma mesa do café, do almoço, do jantar (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.331)

A incorporação de travestis e transexuais no movimento de gays e lésbicas não foi simples, visto que toda sua trajetória de vida, histórico de rejeição familiar, abandono dos estudos e o mundo da prostituição eram muito diferentes dos demais.

As organizações de travestis no Brasil, surgiram sobretudo como resposta a violência policial e de luta contra a AIDS, por meio de projetos de prevenção. Organizações com cunho ativista, só surgiram em meados dos anos 1990, conformado por um grupo travestis que se prostituíam na cidade do Rio de Janeiro, a Associação das Travestis e Liberados do Rio de Janeiro (ASTRAL) surgiu em resposta a violência policial e tiveram como suas principais ações o impedimento da prisão indiscriminadamente de travestis.

A grande maioria de ativistas iniciou sua participação política nestas organizações por meio da atuação no enfrentamento da epidemia de AIDS. O primeiro Encontro Nacional de Travestis e Liberados (ENTLAIDS), ocorreu em 1993 no Rio de Janeiro e foi o ponto de partida para que outras organizações do movimento surgissem no país. De forma vagarosa o movimento começou a se fortalecer e conformar organizações como a Rede Nacional de Travestis e Liberados (RENTRAL), que viria a ser chamada de

RENATA (Rede Nacional de Travestis), até que no final de 2000 seria concretizada uma rede de Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA).

A incorporação do T em organizações coletivas e como quase tudo no mundo de pessoas trans*, foi difícil e rodeado de estigmas e preconceitos. Nem mesmo em espaços de lutas semelhantes estas conseguiam fugir da margem que as rodeava. Embora Green já mencionasse que a presença de travestis estava até 1960, presente somente em carnavais e festas em clubes fechados, posteriormente, estas seriam caracterizadas e reconhecidas como prostitutas ou ligadas ao crime. Vivendo de estigmas, a bibliografia sobre pessoas trans* no país ainda é extremamente pequena, sua memória está cerceada no contexto nacional, por um mundo de prostituição, crime e luta contra doenças sexualmente transmissíveis. Pouquíssimas memórias desse grupo são positivas, comumente ligadas ao teatro ou a televisão, sendo assim ainda hoje suas vidas, motivo de luta e resistência no país.

Desta maneira, a memória de pessoas trans* ainda é um campo pouco pesquisado e por isso pouco se conhece. Enquanto a memória for construída ocultando sistematicamente a verdade, a memória social continuará sendo o reino da mentira perpetua. É imprescindível para a garantia de cidadania que a memória conheça sua história, a fim de que a violência política tão arduamente imposta sobre pessoas trans* seja revista, e o Estado repare as inúmeras agressões que comete e continua a cometer diariamente com este grupo.

A realidade das pessoas trans* e o espaço da Casa Florescer

Diante de uma sociedade machista, racista, misógina, transfóbica sem espaço para identidades e expressões diferentes, resistir é palavra chave para pessoas trans* em todo país. A violência e o ódio enraizados por uma memória nacional construída por meio da normatização, gera vítimas a cada 48 horas.

De acordo com relatório da ANTRA, entre janeiro e dezembro de 2017, 179 (cento e setenta e nove) Travestis, Mulheres Transexuais, Homens Trans foram assassinados no país, mantendo o Brasil na primeira posição do ranking de países que mais matam por transfobia.

Os índices de ódio contra esse grupo são tão alarmantes que segundo estatísticas da própria ANTRA, 45% dos assassinatos da população LGBT são exatamente de pessoas Trans. Negar o genocídio vivido por esta população é desumano e fechar os olhos para o esquecimento do Estado e para a vulnerabilidade enfrentadas por pessoas trans* é concordar com genocídio que vem ocorrendo diariamente.

Dentre estes dados apresentados, mais um crime ocorre sistematicamente, o de não respeitar o uso do nome social e a identidade de gênero das vítimas, permanecendo dados ainda subnotificados sobre o real número de mortes por transfobia.

Viver à margem, pareceu por muito tempo ser a única alternativa para quem ousa assumir sua verdadeira identidade e enfrentar a normatização da sociedade. Quando o Estado esquece de seu papel perante seus cidadãos, como coloca Cuellar, a memória se faz presente para defender a dignidade humana. Embora ainda pareça distante, as organizações e movimentos LGBT's e de pessoas trans*, lutam diariamente para que o Estado reconheça seu dever perante eles e ofereça políticas públicas de saúde, educação e reconhecimento.

Em busca de um espaço inovador para o acolhimento de pessoas trans*, a Casa Florescer surge em 2016 por uma iniciativa da prefeitura da cidade de São Paulo. O objetivo deste espaço surge a fim de promover a reinserção social desta população, contando em 2017 com 30 pessoas.

Localizada em Bom Retiro, no centro da cidade de São Paulo, o espaço oferece um lar para mulheres travestis e transexuais que não contam com o apoio familiar e vivem em condições de vulnerabilidade. Desde que foi inaugurado o projeto visou oferecer apoio para que as moradoras conseguissem sua autonomia por meio de um trabalho, e com condições de alugar seu próprio espaço para morar.

A importância de um espaço como a Casa Florescer é sem precedentes diante do esquecimento para com esse grupo, de forma simples, oferecendo um lar e a oportunidade de encontrar acolhimento em uma sociedade tão transfóbica, que espaços como esse devem ser valorizados e sua iniciativa compartilhada para que mesmo que vagarosa, travestis e transexuais consigam encontrar espaço onde até então elas não existiam.

4. Conclusões

Viver à margem para certos grupos como a população trans*, aparentou por muito tempo ser a única alternativa. Enfrentar uma sociedade transfóbica que não só as oprime, mas as mata diariamente, em um genocídio velado, aterrorizador e desumano. Como se encontram formas de não mais viver à margem sem deixar de ser quem se é?

Por meio da discussão sobre memória, é possível compreender que somente assumindo uma postura radical frente a nossa história e observando como nossa memória foi construída, que muitos erros poderiam começar a ser reparados. Como você insere um grupo marginalizado nas políticas públicas, se este não tem espaço na memória nacional? Como você repara agressões constantes e a falta de perspectiva de uma população sem garantir a ela espaços que as acolham de verdade?

Discutir um termo tão abrangente como margem, pode fazer com que se esqueça sua definição mais dolorosa, a de viver relegado ao abandono. Quando a memória de todo um grupo se resume na história oficial a prostituição e ao crime, como você garante dignidade a estes? A discussão aqui levantada não possui respostas para muitas destas perguntas, mas se sabe que enquanto a ingenuidade da memória nacional permanecer, o genocídio da população trans* irá continuar. Salientar que a história oficial é só mais um dos mecanismos, pelos quais o capitalismo legitima sua ordem social, se faz necessário a fim de que os problemas enfrentados por esta população, não sejam vistos como autônomos e que possuem causas particulares, mas sim que eles “passaram a ser uma parte integral da sociedade capitalista através de um longo processo histórico” (ARRUZZA, 2015, p.57). Deste modo, enquanto o Estado não acolher e reconhecer suas falhas com esta população e fazer com que espaços como a Casa Florescer sejam políticas públicas de amplitude nacional, a história e à margem relegada a este grupo não se modificarão.

Referências

ARRUZZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre o patriarcado e ou capitalismo. **Outubro Revista**, n. 23, p. 33-58, 2015. disponível em <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2018. (Artigo em Periódico Digital)

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. 2018. Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais Brasileira em 2017. Disponível em: <

<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1yMKNg31SYjDAS0N-ZwH1jJ0apFQ&ll=-15.172237574946923%2C-51.334074999999984&z=4>> Acesso em 07 de janeiro de 2018 . (Modelo para Sites).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Obra completa)

CÂMARA, Cristina. 2002. Cidadania e Orientação Sexual: a trajetória do grupo Triângulo Rosa. Rio de Janeiro: Academia Avançada. 190 p. (Obra completa)

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans?: Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p.319-351, ago. 2013. (Artigo em Periódico Físico)

CUELLAR, E. B. De la Memoria ingenua a la memoria critica: nueve campos reflexivos desde la psicologia de la liberacion. In: CUELLAR, Edgar Barrero; SALAS, Julio Roberto Jaime; ORTIZ, Claudia Girón. **Memoria, Silencio y Acción Psicosocial: Reflexiones criticas sobre por qué recordar en Colombia**. Bogotá: Cátedra Libre Martín-baró, 2010. p. 61-90. (Artigo em Periódico Físico)

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Edições Graal, 1988. (Obra completa)

GREEN, James. 2000. Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Ed. UNESP. 541 p. (Obra completa)

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. (Obra completa)

“Patrões”, “pilotos”, “batedores”, “bandeirinhas” e o Estado: um estudo sobre o “contrabando” de cigarros na fronteira Paraguai-Brasil.

“Patrões”, “pilotos”, “batedores”, “bandeirinhas” y el Estado: un estudio sobre el “contrabando” de cigarrillos en la frontera Paraguay-Brasil.

"Patrões", "pilotos", "batedores", "bandeirinhas" and the State: a study on the smuggling of cigarettes in the Paraguay-Brazil border.

Cíntia Fiorotti⁵⁶⁰

Eric G. Cardin⁵⁶¹

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar as relações entre trabalhadores envolvidos no chamado “contrabando de cigarros” na fronteira Paraguai-Brasil e as tentativas de controle por parte do Estado na fiscalização e criminalização deste trabalho nas duas últimas décadas. A pesquisa ocorreu em algumas cidades do Brasil no oeste do Paraná, localizadas na fronteira com o leste do Paraguai, onde se localizam os departamentos de Alto Paraná e Canindeyú. A atenção é direcionada para as relações estabelecidas nas cidades paraguaias de Ciudad del Este e Salto del Guairá e nas cidades brasileiras de Guaíra e Foz do Iguaçu. As fontes utilizadas foram entrevistas com trabalhadores e empresários envolvidos com o contrabando de cigarros, fiscais da receita federal, matérias de jornais locais, legislações brasileiras e anotações das observações da pesquisa de campo. A análise sobre as relações entre quem realiza o “contrabando” e quem controla foram pensadas partindo de um conjunto de práticas e interesses vividos e disputados em meio ao cotidiano e as realidades locais. Nem tudo aquilo que é pretendido como representação ou função do Estado na repressão e controle sobre o contrabando se constitui da mesma forma nestes ambientes, mas articulam-se com disputas de poder e com o processo de acumulação capitalista.

Palavras-Chave: Patrões; Estado; contrabando; cigarros.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las relaciones entre trabajadores involucrados en el llamado "contrabando de cigarrillos" en la frontera Paraguay-Brasil y los intentos de control por parte del Estado en la fiscalización y criminalización de este trabajo en las dos últimas décadas. La investigación ocurrió en algunas ciudades de Brasil en el oeste de Paraná, ubicadas en la frontera con el este de Paraguay, donde se localizan los departamentos de Alto Paraná y Canindeyú. La atención se dirige hacia las relaciones establecidas en las ciudades paraguayas de Ciudad del Este y Salto del Guairá y en las ciudades brasileñas de Guaíra y Foz do Iguaçu. Las fuentes utilizadas fueron entrevistas con trabajadores y empresarios involucrados con el contrabando de cigarrillos, fiscales del ingreso federal, materias de periódicos locales,

⁵⁶⁰ Doutora em História. Professora Visitante UNILA; SEED/PR; Toledo, Paraná, Brasil; cintiafiorotti@hotmail.com.

⁵⁶¹ Doutor em Sociologia. Professor da UNIOESTE, campus de Toledo, Paraná, Brasil; eric_cardin@hotmail.com.

legislaciones brasileñas y anotaciones de las observaciones de la investigación de campo. El análisis sobre las relaciones entre quien realiza el "contrabando" y quién controla fueron pensadas partiendo de un conjunto de prácticas e intereses vividos y disputados en medio del cotidiano y las realidades locales. No todo lo que es pretendido como representación o función del Estado en la represión y control sobre el contrabando se constituye de la misma forma en estos ambientes, sino que se articulan con disputas de poder y con el proceso de acumulación capitalista.

Palabras clave: Padrões; Estado; el contrabando; cigarrillos.

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationships between workers involved in the called "cigarette smuggling" on the Paraguay-Brazil border and attempts by the State to control and criminalize this work in the last two decades. The research was carried out in some Brazilian cities in western Paraná, located on the border with eastern Paraguay, where the departments of Alto Paraná and Canindeyú are located. The attention is directed to the relationships established in the Paraguayan cities of Ciudad del Este and Salto del Guairá and in the Brazilian cities of Guaíra and Foz do Iguaçu. The sources used were interviews with workers and businessmen involved with cigarette smuggling, federal revenue inspectors, local newspaper articles, Brazilian legislations and notes of field research observations. The analysis of the relations between those who carry out the "smuggling" and those who control were thought based on a set of practices and interests experienced and disputed during everyday life and local realities. Not everything that is intended as a representation or function of the state in repression and control over contraband is constituted in the same way in these environments, but is articulated with disputes of power and with the process of capitalist accumulation.

Keywords: Bosses; State; smuggling; cigarettes

1. Introdução

No presente estudo nos concentramos em analisar as relações entre trabalhadores envolvidos no transporte não regulamentado de mercadorias na fronteira Brasil/Paraguai, mais especificamente o “contrabando de cigarros” e as relações com o Estado nas duas últimas décadas. Propomos problematizar as tentativas de controle por parte do Estado expressas nas ações de fiscalização e criminalização deste trabalho e na forma como os trabalhadores envolvidos no “contrabando de cigarros” interpretam e lidam com estas ações. Para além disso, analisamos as distâncias entre aquilo que é expresso nas legislações e instruções voltadas para o controle a ser exercido pelos agentes do Estado e como estes sujeitos lidam com o contrabando e os trabalhadores envolvidos nele.

O local de pesquisa envolve algumas cidades da Costa Oeste do Paraná, localizadas na fronteira com o leste do Paraguai, dando ênfase às cidades brasileiras de Guaíra e Foz do Iguaçu no estado do Paraná, e as cidades paraguaias Salto del Guairá e Ciudad del Este. Entre as fontes de pesquisa, utilizamos as fontes orais obtidas por meio de entrevistas com trabalhadores e empresários envolvidos no “contrabando de cigarros”,

além de fiscais da receita federal. Também foram pesquisadas matérias de jornais locais e legislações brasileiras. Outra fonte, foram as anotações das observações da pesquisa de campo, principalmente nos momentos em que não achamos adequado gravar as entrevistas e formalizar as conversas com muitos dos sujeitos pesquisados.⁵⁶²

No uso das fontes orais trabalhamos com a perspectiva trazida pela história oral, principalmente por Alessandro Portelli (1993), visando valorizar as experiências trazidas

⁵⁶² Entre estes podemos mencionar pilotos ou barqueiros, referências utilizadas pelos próprios trabalhadores para se referirem a suas ocupações de pilotos de barcos ou lanchas que atravessam com mercadorias a fronteira por meio do Rio Paraná. Os veículos utilizados por eles, normalmente, são propriedade do “patrão”. Os tipos de mercadorias transportadas definirão o valor de sua renda. Quanto mais arriscado e quanto maior for a punição legal pelo seu ato, maiores são os proventos. Estas mercadorias variam de acordo com o meio em que o barqueiro está envolvido e do contratante do serviço, podendo ser desde eletrônicos, cigarros, roupas, drogas e armas. Já o bandeirinha, normalmente é um adolescente ou um jovem responsável por visualizar e avisar quando há policiamento ou se este é incomum ou, ainda, quando há movimentação de estranhos nas proximidades do lugar onde está sendo realizado o transporte de mercadorias não regulamentadas ou ilegais na fronteira Paraguai-Brasil. Normalmente utilizam celulares para comunicação entre o local onde eles estão e o lugar onde os trabalhadores estão atuando na barranca do rio. O batedor de caixa possui variada faixa etária, mas costuma ser homem e jovem, porque é necessário força para erguer e transportar as caixas de mercadorias do barco até o meio de transporte terrestre que fará o deslocamento parcial do destino da mercadoria não regulamentada. Na maioria das vezes, carregam caixas com uma quantidade determinada de mercadorias embaladas e, muitas vezes, envelopadas com sacos de lixo para proteger da umidade. O motorista é o sujeito responsável por dirigir o veículo com as caixas de mercadorias, normalmente em caminhonetes de propriedade do “patrão”, da barranca do rio até vários locais próximos dentro da sua cidade, podendo ser um ponto de encontro com o comprador, à beira de uma rodovia, em um barracão ou uma casa onde o produto é estocado. Já o motorista de estrada, é o que faz as longas distâncias e costumam ser acompanhados pelos batedores de estradas. Estes últimos, já mencionados, são os responsáveis por acompanhar o veículo com carga de mercadorias não regulamentadas podendo atuar no Brasil ou no Paraguai. Eles vão um pouco à frente do veículo para observar se há policiamento na rota da mercadoria e, às vezes, para fazer proteção a roubo de cargas. Atravessador é um termo genérico utilizado para indicar algumas funções neste circuito. Uma delas é para referenciar o sujeito que faz os contatos e organiza a força de trabalho para efetivar a travessia não regulamentada de mercadorias pela fronteira. Normalmente, é utilizado para fazer referência ao sujeito que negocia com o comprador e o fornecedor. No caso do contrabando de cigarros, estes são chamados de patrões pelos trabalhadores contratados. São os patrões que escolhem e contratam quem trabalhará em cada um dos postos do circuito de transporte não regulamentado ou ilegal das mercadorias, definindo os dias, horários de trabalho e pagamentos. Este atua como uma espécie de empresário visando lucros com o estabelecimento de contatos com compradores, fornecedores e com fiscais e policiais corruptos. Compram cigarros por um determinado valor e cobram uma margem de lucro em cima de cada caixa transportada e entregue no local combinado. Este lucro precisa passar o valor das despesas com a organização da força de trabalho mobilizada no transporte não regulamentado de mercadorias na fronteira. Para estes “patrões”, o “patrão” é o atravessador de quem eles compram o cigarro, ou seja, o sujeito que compra cigarros direto da fábrica e fornece para eles. O termo atravessador também é usado para se referenciar ao sujeito que organiza os demais trabalhadores para que a mercadoria chegue até a barranca do rio Paraná no lado do Paraguai. Ainda pode ser usado para indicar o sujeito que organiza o transporte da mercadoria em longas distâncias quando o mesmo já está no país de destino. O termo cigarreiro é muito genérico. Ele é um elemento de identificação que não diferencia as hierarquias entre as funções e as ocupações de todos os envolvidos no transporte ilegal de cigarros. Serve como um elemento de reconhecimento entre todos aqueles trabalhadores e envolvidos que atuam num mesmo ramo do “contrabando de cigarros”. Atualmente, têm sido noticiadas outras práticas pouco comuns na fronteira, como o roubo de cargas de cigarros contrabandeados ou outras mercadorias. Estas tornam-se explícitas para a população local devido à atrocidade com a qual os envolvidos nos roubos são assassinados (FIOROTTI, 2015).

pelos sujeitos entrevistados e as suas subjetividades. Isto não implicou em abandonar por completo a elaboração prévia de um roteiro sobre os temas e os conteúdos a serem explorados no momento da entrevista. Porém, o roteiro não foi seguido à risca. Houve momentos em valorizamos os elementos trazidos pelo sujeito entrevistado e buscamos ouvir e compreender melhor sobre as angústias, anseios e expectativas trazidas por eles. Isto, tentando fazer do momento da entrevista um compartilhar das experiências vividas, mas sem perder de vista o lugar do pesquisador.

A partir do levantamento e análise destas fontes, problematizamos como estes trabalhadores percebem o controle por parte do Estado, como elaboram e organizam suas práticas lidando ora com a legalidade e ora com a ilegalidade. Ainda, trazemos para este debate como as tentativas de disciplinarização por parte do Estado, que são direcionadas aos envolvidos no transporte não regulamentado de mercadorias na fronteira Brasil/Paraguai, são interpretadas por estes sujeitos. Para além disso, compreender como as relações entre quem realiza o contrabando e quem controla são estabelecidas por um conjunto de práticas e interesses vividos e disputados em meio ao cotidiano e as realidades locais. Em outras palavras, nem tudo aquilo que é pretendido como representação ou função do Estado na repressão e controle sobre o contrabando, se constitui da mesma forma nestes ambientes, mas articulam-se com disputas de poder e com o processo de acumulação capitalista.

Neste trabalho trouxemos para reflexão elementos obtidos por meio de pesquisa de campo na fronteira do Brasil com o Paraguai durante o período de 2005 a 2015. Tentamos sistematizar com este texto parte das reflexões sobre o contrabando na fronteira presentes nas pesquisas de doutorado de ambos os autores. Embora a construção do texto esteja pautada na análise mais aprofundada de um caso específico, a trajetória do interlocutor que denominamos de Zé Maria, ao longo do texto exploramos outras fontes e estabelecemos relações com outras situações no sentido de garantir uma aproximação mais empírica do leitor com o universo estudado. Os nomes dos interlocutores utilizados são fictícios, assim buscamos preservar as fontes e garantir a segurança da rede de contatos desenvolvida durante o estudo.

2. O transporte de cigarros na fronteira e suas dinâmicas

A vivência na fronteira Brasil/Paraguai traz, para adolescentes e jovens, o convívio direto e/ou indireto com formas de trabalho que transitam entre a "legalidade e a ilegalidade" e entre o "formal e informal". Estes sujeitos lidam com valores morais e comportamentos específicos a determinados espaços de sociabilidade. Os jovens não definem ou julgam seus comportamentos fixando-se apenas nas definições de leis do Estado. Há aqueles que, muitas vezes, percebem em atividades consideradas, por vezes, criminalizadas pelo Estado, uma forma de atingir suas necessidades de sobrevivência ou expectativas imediatas e/ou futuras com relação à vida.

Um exemplo está nos jovens que trabalham atravessando cigarros na fronteira, muitas vezes mesclando esta atividade com o transporte de mercadorias como eletrônicos, brinquedos e outros⁵⁶³. No meio social vivenciado por eles, estar envolto em um circuito que envolve ocupações definidas, como barqueiro ou piloto, bandeirinha, batedor de caixa, "freteiro", atravessador, batedor de estrada e patrão, entre outras, possui muitos significados. Em uma entrevista realizada em Foz do Iguaçu/Paraná e analisada no ano de 2005, exploramos como estes significados são construídos sobre as franjas dos campos de sociabilidade. Na ocasião, um jovem interlocutor que denominamos de Mario⁵⁶⁴ nos descreveu as modificações no entendimento do contrabando conforme os campos familiar, religioso e laboral se conectavam e se relacionavam (CARDIN, 2011).

Conforme observamos ao longo de mais de dez anos de pesquisa, para muitos jovens o contrabando de cigarros corresponde a única fonte de renda de muitas famílias. Para poucos, pode significar uma renda que os permitam se expressar com algum diferencial econômico perante seus próximos. Nestes casos, isso reflete normalmente no consumo de roupas, calçados, meios de transporte e a possibilidade de frequentar festas. Da mesma forma como alguns trabalhadores podem perceber esta ocupação como temporária, até conseguir seus objetivos, há aqueles jovens que aspiram, nas ocupações e hierarquias presentes neste circuito, a continuidade no mesmo. Outros interpretam essa

⁵⁶³ A suposição dos tipos de mercadorias pode ser infinito, sendo legais ou não. Durante a pesquisa de campo e em conversas não gravadas, adolescentes e jovens descreviam as rotinas de trabalho mencionando como as embalagens feitas com papelão e sacos pretos não permitiam a visualização do que era transportado por eles. Porém, a "confiança" do trabalhador no patrão ou no fretista contratante é que garantia a eles o que transportavam na fronteira.

⁵⁶⁴ Mario, 19 anos, natural de Foz do Iguaçu/Paraná. Entrevista registrada em caderno de campo realizada por Eric Gustavo Cardin no dia 05 de setembro de 2005.

dinâmica como uma forma de trabalho que exige conhecimento e dedicação para manter-se nele e conseguir garantir a manutenção econômica de sua vida e a de sua família (FIOROTTI, 2015).

No intuito de explorarmos as diferentes dimensões que tangenciam as experiências vividas por estes jovens, estabeleceremos como eixo de nossa discussão a trajetória de um de nossos interlocutores, que denominamos de Zé Maria. O envolvimento dele com o transporte não regulamentado de pneus, e posteriormente de cigarros, fez-se presente em sua vida após tentar manter-se como mecânico e procurar melhores condições de vida com a migração para outro estado brasileiro. Zé Maria começou a trabalhar com aproximadamente 10 anos de idade, atuando como auxiliar de mecânico em uma oficina, após alguns anos abriu sua própria oficina mecânica em Guaíra/Paraná. Um estabelecimento pequeno que, após alguns anos, demonstrou-se inviável economicamente.

Diante disto, nosso interlocutor mudou-se de cidade para acompanhar a esposa, onde alugou um imóvel para iniciar outra oficina mecânica. Após alguns anos, reavaliaram as condições de vida experimentadas naquele lugar e a necessidade de estarem mais próximos da família de ambos, retornando a Guaíra/Paraná. Logo que chegaram ao município, Zé Maria abriu uma borracharia, o que o conectou com o mercado ilegal de pneus. Assim, o interlocutor relatou seu início no transporte ilegal de mercadorias:

Eu voltei e montei uma borracharia. Aí que começa a abrir as portas, começa pneu, de pneu vai pra cigarro. (Cíntia: *Explica isto*). Num cheguei a fechar. Montei uma borracharia, que pneu na época, era a bola da vez pneu, foi em 2009. Aí começa a surgir as oportunidades. Na época em que estava rolando, era muito pneu, você ia lá e você, tipo assim, ah eu não sei, você ia lá e trazia uma quantidade X de pneus e você tirava R\$ 500,00 a R\$ 600,00 num dia. Eu tô falando assim, mas em quantidade pouca nessa parte. Eu que atravessava e vendia, eu fazia tudo, já pro consumidor final. Eu atravessava com caminhonete, eu perdi duas caminhonetes (*risadas*), eu atravessava lá por Mundo Novo. Nesse tipo aí de trabalho. Que na época em que eu mexia com pneu era assim, eu ia lá montava, triplava, eu perdi duas caminhonetes, simplesinha, eu cheguei a colocar 4 pneus um dentro do outro, e rodava, foi quando eu perdi uma delas. E assim, começam as oportunidades. O cara chega: Ah, chegou pneu, você não monta se eu trouxer aqui pra você? [...] (*Eric: Como foi esse contato?*) Amizade influencia, alguém te indicou pra vir aqui, assim vai passando e abrindo os caminhos, vendo porto, assim. Passei cigarro e pneus por cinco anos, vai abrindo caminho pra mexer com outras coisas, eletrônicos, armas, drogas, de tudo vai surgindo. Não tem. Ter tem, você pega se quiser. Tem amigo meu que eu vou falar para você, se quisesse passar mil quilos de drogas passava, passava mil armas, agora se quisesse passar 10 caixas

de cigarro num passava porque não compensa, na concepção dele é inviável. Mas tudo os caras que mexiam com drogas na época, você pode ter certeza que estão tudo morto, quebrado. Não que eu tô bem, mas assim, acontecia muito. [...] Cheguei a passar pneu aqui pro lado de baixo do rio, foi quando eu perdi as caminhonetas. Aí já abriu outros caminhos. Depois tive barco, já tive tudo. [...] Nunca, eu nunca imaginei que um dia ia mexer com isso. É que nem eu falei pra vocês é que foi abrindo caminho, tudo se abre oportunidade⁵⁶⁵.

Zé Maria enfatiza seus esforços para manter-se com a profissão que exercia, sendo seu início no transporte ilegal de mercadorias descrito quase como conduzido pelas condições socioeconômicas e culturais do lugar onde vive e trabalha. Seu envolvimento contou com sua leitura sobre estas práticas e a avaliação de seus costumes, valores e de suas necessidades econômicas. Além disso, mesmo após o envolvimento nestas atividades consideradas ilegais, houve uma margem possível para ele de aceitação ou não. Por isso, fez questão de se colocar ora como empurrado por estas relações "informais e ilegais" presentes na fronteira do Brasil com o Paraguai e ora impondo limites ao envolvimento que teve neste meio, ao enfatizar como também foi empurrado para o tráfico de armas e drogas, mas não permitiu se envolver.

Neste ponto Zé Maria estabelece um limite entre aquilo que é socialmente e moralmente aceito por ele e por parte do meio em que convive. Embora cigarros e pneus também sejam legalmente criminalizados pelo Estado, seu olhar sobre esta atividade difere quando comparado a outras práticas. Os exemplos citados por Zé Maria sobre as consequências do envolvimento neste meio como aqueles que “estão tudo morto, quebrado”, baseiam-se nas experiências de convívio com o conhecimento dos conflitos entre os envolvidos neste meio e as ações do Estado na repressão e punição. São nestes momentos que as experiências se cruzam e fornecem respostas aos problemas cotidianos. Enquanto as experiências vivenciadas no campo religioso foram fundamentais para Mario abandonar o contrabando de cigarros (CARDIN, 2011), a noção de risco desenvolvida no próprio campo laboral serviu de apoio para as decisões de Zé Maria, já que o contrabando de armas e drogas seriam consideradas práticas mais perigosas.

Por mais que o transporte não regularizado de pneu e de cigarro na fronteira sejam criminalizados pelo Estado, o tráfico de armas e drogas é entendido por ele como outro nível de envolvimento com a ilegalidade. Os meios, investimentos e até mesmo a

⁵⁶⁵ Zé Maria, 35 anos, nacionalidade brasileira. Entrevista feita por Cíntia Fiorotti Lima e Eric Gustavo Cardin em maio de 2015 no município de Umuarama/Paraná. Arquivo gravado em mp3 (57 minutos).

dedicação despendida, trazem o compromisso com relações diferentes da vivida no “contrabando” de cigarros e pneus. Zé Maria legitima moralmente a atividade que desenvolvia como descaminho, mesmo sabendo que se tratava de mercadorias consideradas “ilegais” e como “contrabando”. Assim ele diz: “você paga imposto, você é contribuinte, você não paga você é contrabandista, porque faz descaminho. Num é assim que funciona?!” Diferentemente de suas práticas, o tráfico é observado e julgado, entre outros motivos, devido ao tipo de envolvimento moral requerido neste meio e das consequências decorrentes.

O circuito que vai sendo constituindo por meios dos fios tecidas durante as práticas relacionadas ao contrabando de cigarros absorve as experiências cotidianas, as relações com vizinhos, com agentes dos dispositivos de segurança pública, com comerciantes, atravessadores, consumidores e produtores. Possuir capital, bens, como carros e barcos, torna-se importante para o planejamento e concretização do circuito, mas, conforme as fontes pesquisadas, não é determinante. Os contatos pessoais, tanto com os vendedores e consumidores, mas também com outros sujeitos inseridos no mesmo ramo, permitem a abertura de espaços para utilização de portos e o estabelecimento de negociações que possibilitam as ações necessárias para articular e concretizar o transporte não regulamentado. Ainda sobre estas relações, Zé Maria relatou:

Tem 298 portos mapeados entre clandestinos e legalizados até o Rio Guaçu perto de Mercedes. Em cada beco ali que você acha que não tem nada e tem. [...] Ali não precisava pagar para usar, a não ser que você queira usar o certo, mas quem vai querer usar o porto legalizado, você num cai lá porque já tem gente morando, envolve muita coisa. [...] O meu lugar onde trabalhava era mais pra baixo. *(Como definiu?)* Eu defini porque tinha um amigo meu que trabalhava. Depois ele foi meu sócio, ficamos cinco anos com sociedade. Ele era morador de lá e eu morador daqui e foi que se acertamos de trabalhar lá. Você num vai sair daqui pra trabalhar num lugar que você não conhece. *(Tinha mais gente que utilizava?)* Nossa sim, não é específico um porto para cada pessoa, é meio que comunitário. Pelo menos para nós era. Mas era de boa, daqui pra Altônia (PR), tem um monte que todo mundo usa, mas tem que ter um conhecimento, você tem que saber onde pisa. Que nem no nosso caso, lá nós conhecíamos⁵⁶⁶.

Embora a clandestinidade e a informalidade dos portos estejam presentes na fala do entrevistado, a necessidade de “ter algum conhecimento” para fazer uso expressa os limites estabelecidos. Esta situação demarca como o envolvimento e permanência neste

⁵⁶⁶ Zé Maria, 35 anos. Entrevista gravada em maio de 2015 em Umuarama-PR.

meio não é algo vivido por todos aqueles que pretendem iniciar nisto. Ser tratado como um porto “público” ou “comunitário”, não significa dizer que você não precise pertencer à comunidade envolvida neste meio ou se articular entre aqueles considerados externos a isto, como é o caso de portos onde há comunidades moradoras. Em alguns portos fixados em propriedades ocupadas há necessidade de pagamento de taxas para o proprietário do local onde se localiza o atracadouro.

As relações são estabelecidas seguindo códigos de comportamento construídos entre o conjunto de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com o transporte não regulamentado de mercadorias. A aceitação, combinada ao silenciamento da população local moradora próximo aos portos, é importante para a realização desta atividade. Para tanto, a violência faz-se presente neste meio. Embora extensa, não é em toda margem do Rio Paraná presente nestas cidades fronteiriças em estudo que o contrabando é praticável. Há locais onde proprietários de terras não aceitam estas práticas e conseguem evitar que aconteçam em suas propriedades. Como menciona Zé Maria, “às vezes você se limitava no sítio de um cara. Às vezes, tem um sítio ou outro, que lógico, num vai dar pra você fazer”. A população local reage de forma diferente com relação ao transporte ilegal de mercadorias na fronteira, baseando-se em seus valores, costumes e na leitura sobre as condições de vida experimentadas no contexto vivido e as ações de repressão por parte do Estado.

Um comportamento discreto e uma conduta moralmente aceita por aqueles que praticam o transporte não regulamentado de mercadorias são importantes para articulação do transporte na fronteira. Sobre isto, no caso dos trabalhadores contratados para “bater caixa” na barranca do rio, quando questionado, Zé Maria relatou os critérios que usava para contratá-los:

Confiança, né? É o primordial, confiança e honestidade. Já é um serviço meio sujo assim e se você não tiver uma pessoa de confiança e honesta do seu lado, é a primeira coisa que se leva em consideração. Tem um menino que trabalhou desde que começou comigo, menino vírgula, é um senhor, dessa grossura, se tiver que aguentar eu não aguento, se tiver que correr, já correu. Essa última apreensão que teve, vocês viram? Nossa senhora, era nego pulando na água, correndo pra tudo quanto é lado. Não é qualquer um, às vezes é uma amizade, você ia ajudar quem? Quem te rodeia, o cara que está mais perto de você. Numa adianta eu te falar que não te conheço, eu estou aqui por causa dela, porque é parente do meu amigo de infância. (*Eric: Já teve situações de te procurarem pra pedir pra trabalhar?*) Já teve sim, direto tinha. (*Cíntia: Quem te procurava?*) Eram pessoas que estão precisando. A situação que está hoje é gente que precisa mesmo. Que gostar, bom, eu acredito que gostar ninguém

goste de ficar correndo e trabalhando a noite! Ah, era molecada, na faixa etária de até uns 25 anos. Tem de tudo quanto é idade, na verdade, ia mais é por uma precisão mesmo. Ninguém ia ali porque gostava, é precisão mesmo. Tem senhor de até 60 anos que já trabalhou com nós. Que nem esse você num ia dar um serviço mais puxado. Você ia dar uma aliviada no tipo de serviço pra ele.

Força, disposição e agilidade para um tipo de trabalho pesado e noturno como o de “bater caixa” são requisitos, mas não são os mais importantes na opinião do entrevistado. Citar a “confiança” e a “honestidade” como critérios para selecionar a força de trabalho mobilizada em uma atividade considerada ilegal e difundida por parte do Estado como tal, traz significados e valores atribuídos aos envolvidos nesta prática. Trata-se de entender como no meio vivido por estes jovens, o convívio e mesmo as necessidades de sobrevivência experimentada por muitos deles, contribuem para estabelecer comportamentos e valores amparados na interpretação da realidade vivida.

Situação semelhante foi explicitada por outro interlocutor em entrevista realizada em Terra Roxa/Paraná no ano de 2014. Gordinho⁵⁶⁷ era responsável pela coordenação de um grupo de aproximadamente 40 pessoas envolvidas com contrabando de cigarros na região. Na ocasião, questionamos os critérios que ele utilizava para contratar as pessoas que trabalhavam para ele e a sua resposta pode ser sintetizada em apenas uma palavra, “confiança”. Na ocasião, ele falou sobre a existência de muita procura por trabalho, principalmente por jovens que querem algum dinheiro para o fim de semana, porém, suas escolhas sempre recaíam sobre os “meninos da comunidade, que estavam sempre juntos e que sabíamos quem eram”.

A necessidade da ocupação ou do trabalho é um dos fatores mais citados para justificar a procura pela atividade, tanto por parte dos jovens quanto dos idosos. O envolvimento destes trabalhadores nestas ocupações consideradas “informais e ilegais” por parte do Estado, não se reduz ao fato deles serem empurrados pelas suas condições socioeconômicas, embora isso possa ser determinante. Há por parte destes trabalhadores a interpretação e a avaliação da situação, utilizando elementos presentes em seus costumes e valores, acumulados por meio das experiências nos diferentes campos da vida social. São estes elementos os fornecedores de parâmetros para decidir até onde o

⁵⁶⁷ Gordinho, 32 anos. Entrevista registrada em caderno de campo, realizada por Eric Gustavo Cardin e Carolina Momente em agosto de 2014 na cidade de Terra Roxa/Paraná.

envolvimento pode ocorrer, como é o caso da necessidade de Zé Maria em afirmar o seu não envolvimento com o tráfico.

Em grande medida, as pessoas que se inserem no circuito iniciam o envolvimento “batendo caixa”. O que, segundo Zé Maria, corresponderia a:

Carregar caixas nas costas, fazer aquele formiguinha que eles falam, né? As vezes sai do porto. As vezes não é longe. É só jogar de cima do caminhão pra cima do barco, ou do barco pro carro. (*Cíntia: E quantos ganha uma pessoa pra trabalhar nisso?*) Vou falar comparando os nossos que tínhamos, né? Hoje é mais ou menos uma diária aí de um R\$ 100,00 a R\$ 150,00. Diária, em uma hora ele faz esse serviço, só a parte de tirar do barco e colocar em cima. (*Eric: E quantos dias ele trabalha por semana?*) Eu vou falar de hoje. Antes eles ganhavam de R\$ 5.000,00 a R\$ 6.000,00 por mês. Hoje não ganha isso, é entre R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00, ganha ainda. Há um ano atrás, era em torno de seis a sete mil reais. Teve barqueiro meu que chegou a tirar R\$ 15.000,00 num mês, já chegou a 12, 14 mil reais.

A quantidade de dias de trabalho e a carga horária dependem do fluxo do “contrabando” no momento. A alta do dólar nos últimos anos tem pesado sobre estas práticas, reduzindo a quantidade de cargas a serem passadas por atravessadores com poder aquisitivo menor a que de outros com maior estrutura física e financeira para suportar a oscilação monetária. A remuneração sobre o trabalho desenvolvido, os turnos, condições e jornada de trabalho descritas não são as mesmas comumente ofertadas nos empregos “formais” em Guáira/Paraná ou Mundo Novo/Mato Grosso do Sul. Envolver-se nesta forma de trabalho também significa para muitos negar sujeitar-se a determinados salários, jornadas e condições de trabalho existentes em outras ocupações possíveis no lugar onde residem. Estes jovens não avaliam sua relação com o trabalho e a vida somente a partir das definições legais impostas pelo Estado.

No “contrabando” os trabalhadores envolvidos no transporte, carga e descarga das mercadorias, ocupam trabalhos subordinados a de seus contratantes. Estes sim possuem articulação e capital para investimento nesta prática. Por isso, no caso de Zé Maria ou até mesmo de Gordinho, a situação na divisão do trabalho era outra. Zé Maria, como *atravessador*, ocupava nesta hierarquia o lugar de empresário ou proprietário, popularmente chamado pelos seus contratados de “patrão”. Abaixo, ele descreve sobre a relação estabelecida com este trabalho:

Ah, todo mundo planeja sair. Eu vou falar assim pra você, num é que eu num gostava, eu gostava. Vocês gostam de dar aula, num gostam? Eu gosto, mas num é que tipo assim, ah hoje, na situação que a gente vivencia, você ia lá

trabalhava duas horinhas e meteu duzentos contos ou milão no bolso. [...] Ah, às vezes é bom você estar lá, você está correndo pra lá e pra cá, não está com o coco rachando embaixo de um sol quente. Eu gostava, é gostoso, não por financeiramente [...]. Essa situação de risco era até gostoso. Cheguei a pilotar, depois não, mas se às vezes precisava eu ia e pilotava, ia lá bater caixa com os meus meninos. Eu ficava lá pra cuidar, num é porque eu tava ali num ia descer lá.

Tratar a força de trabalho recrutada para o "contrabando" como "meus meninos" indica a relação que este tentou construir para garantir a fidelidade e sigilo destes jovens contratados. Por parte dele, esta relação também precisava ser recíproca, pois caso os *meninos* precisassem de dinheiro emprestado para garantir algum suporte a família ou para possíveis custos advocatícios em caso de prisão, seriam de responsabilidade do *patrão*. Estas relações não estavam em um contrato formal, mas em códigos éticos reelaborados neste meio. Da mesma forma, este tipo de relação social estabelecido entre *patrões* e *meninos* garante a exploração desta força de trabalho neste processo, onde estes primeiros buscam usar a fronteira para acumular capital e os segundos para sobrevivência.

A relação que estes sujeitos estabelecem no processo de identificação com o trabalho não se ampara na divisão entre "formal/informal e legal/ilegal". Independentemente de a ocupação ser considerada "informal e ilegal", os trabalhos desenvolvidos por eles são importantes na afirmação de sua identidade enquanto sujeito. Por isso, fazem questão de enfatizar seus conhecimentos sobre todas as funções necessárias para o desenvolvimento da atividade. Para além disso, a relação estabelecida com o tipo de trabalho, o prazer pela função desempenhada ou até mesmo o status alcançado, também foram lembrados. Ser formal ou informal, legal ou ilegal, não modifica a importância que o trabalho tem no processo de formação do seu ser social.

Ele possui compreensão sobre a criminalização de sua atividade, contudo lida com isso de forma a tentar garantir sua convivência em outros círculos sociais que não o "contrabando". "Quando eu estava lá com os meus amigos de serviço eu conversava. Lá era cigarro. Agora se eu fosse conversar com os amigos da minha mulher, eles nem imaginam que eu mexia com isso, as vezes sabiam que tinha oficina". Zé Maria lidava em seu cotidiano com os limites entre o socialmente aceito ou não pela população local. Além disso, ser "patrão" de contrabando ou popularmente um "cigarreiro" requer cautela para não tornar público seu envolvimento na atividade. Por mais que a maior parte da população tenha conhecimento sobre as pessoas envolvidas e os locais destas práticas,

tanto o medo de sofrer represálias, quanto suas leituras sobre as condições vividas na realidade local são fatores que motivam o silenciamento. Ainda, a renda gerada nesta atividade também tem sua importância na economia local. Parte do capital acumulado por “patrões” costuma ser investido na construção civil e no consumo de outros bens oferecidos por empresas locais.

Ainda sobre a quantidade de pessoas mobilizadas em uma noite de trabalho, Zé Maria relatou:

Era tudo proporcional, porque quanto menos tempo em beira de rio, melhor era, mais rápido chega e mais rápido sai. Tinha uma época, que eu acho que tinha uns 20, 30 ou 25 funcionários ou mais, entre bandeira, batedor de caixa, motorista, barqueiro, barco. Fora os indiretamente que é a turma do Paraguai que carregava lá. É tudo assim, um dependendo do outro. Lá do lado do Paraguai é o grupo deles. Eles tinham a obrigação de me dar o cigarro no porto. E eu tinha a obrigação de tirar. Nós que embarcávamos tudo. Não era de qualquer jeito, porque envolvia muito dinheiro. Eles iam lá, levavam, ajudavam a colocar na embarcação e aí de lá pra cá era problema nosso. [...] *(Eric: Você que distribuía pro restante do território?)* Não, isso daí já era problema de outro. Cada um fazia o seu ciclo. Eles lá traziam, eu passava, eu cuidava da passagem, aí outros lá já levavam, outros já recebiam. Aí já era outro e tudo ia dependendo um do outro.

Quando Zé Maria descreve parte de todo o “ciclo” necessário para o andamento da atividade, reforça a importância de valores como compromisso e honestidade, para a concretização da atividade. Para além disso, o alto capital movimentado nas relações envolvendo o contrabando é que pressionavam o cumprimento das etapas dentro do “ciclo”. As consequências das perdas podiam ser significativas no capital investido, mas poderiam pesar ainda mais nesta atividade com a perda de clientes, contatos e outros tipos de punições morais e físicas. Estes sujeitos não dependem de contratos formalizados para o cumprimento ou não de suas práticas, mas de um tipo de confiança limitada entre as partes envolvidas. As caixas chegavam embaladas, muitas vezes em papelão e ou envoltas em sacos de lixo escuros, a confiança estava em, mesmo sem olhar, saber que o conteúdo passado era aquele combinado. Arriscar o rompimento desta confiança, significava também abrir mão do lugar ocupado e dos rendimentos levantados dentro deste ciclo.

A importância do processo de empacotamento dos volumes de contrabando foi destacada em outros dois momentos em pesquisas realizadas por Eric Gustavo Cardin. Em grande medida, a transformação do contrabando em volume pelo ato de empacotar garante um processo de distanciamento moral entre aquele que transporta e a mercadoria

em si. Neste sentido, “laranjas” entrevistados falaram sobre a necessidade de não “saber” o conteúdo do volume transportado sobre a Ponte da Amizade na fronteira de Foz do Iguaçu/Brasil e Ciudad del Este/Paraguai (CARDIN, 2011) e um proprietário de porto paraguaio expressou a mesma relação estratégica com o “volume”, estabelecendo uma distinção entre embarcar “volumes” e embarcar “drogas” (CARDIN, 2015).

A violência praticada por parte de agentes do Estado durante o processo de fiscalização e combate ao contrabando é presente nas narrativas dos trabalhadores envolvidos atualmente no transporte não regulamentado e/ou ilegal de mercadorias na fronteira, assim como era em outros momentos analisados na década de 1960 (FIOROTTI, 2017). Zé Maria, ao ser questionado sobre como eram as prisões, descreveu:

Teve casos meu de amigo que já apanhou, ah, pegaram lá num sei quantas caixas de cigarros e cinco ou seis peão. Tem uns que bate mesmo. Mas eu nunca passei por essa situação, então, também num posso falar. Como já aconteceu de pegar 10 peão e nenhum levar um tapa. Existe aquele mais folgadinho e mais bocudinho que leva mesmo.

Embora Zé Maria convivesse com notícias de violência por parte de policiais, para estes as ações eram justificadas pela falta de subordinação e silenciamento perante os apreensores. A relação que Zé Maria estabelecia com o policiamento era, por vezes, diferenciada, o que discutiremos ao longo do texto, enfocando como o policiamento nestas regiões podem ganhar sentidos diferentes deste citado. Embora o silenciamento dos seus contratados não tenha sido acompanhado de tortura, há relatos sobre estas situações, principalmente entre os jovens.

No contato com adolescentes e jovens com idade entre 13 e 17 anos envolvidos no transporte de cigarros no município de Guairá/Paraná, eles relataram situações em que policiais davam surras neles com sabonetes colocados dentro de meias para não ficarem com hematomas ou marcas no corpo. As dores e a tortura vivida ficavam marcadas em suas memórias. Contudo, dificilmente delatavam o dono da mercadoria, contratante do serviço feito por eles. Caso isso acontecesse, por vezes, a violência poderia ser ainda pior. Nestes casos, os comportamentos mais agressivos estão presentes nas apreensões feitas por agentes do Estado que compõem os quadros de polícias especiais com atuação em fronteira, compostos por agentes não residentes nas cidades fronteiriças.

Gordinho, quando questionado sobre sua relação com os agentes de segurança pública, também sinaliza para esta mesma direção, iluminando para a existência de uma

relação diferenciada entre os agentes que residem na região de fronteira e aqueles externos, que atuam esporadicamente na fronteira devido a existência de operações especiais. Neste sentido, confessa haver um certo constrangimento no processo de abordagem dos agentes locais, pois policiais e trabalhadores do circuito cigareiro dividem os mesmos espaços de sociabilidade do pequeno município de Terra Roxa/Paraná: “sabe como é que é, é estranho nos prender, nos agredir, e depois estarmos sentados lado a lado na pizzaria, os policiais, nós e nossos familiares”.

No entanto, na pesquisa que realizamos constatou-se como alguns fiscais da receita federal de portos e muitos policiais recrutados para ações especiais contra o contrabando na fronteira tiveram a liberdade de agir com violência e tortura contra estes trabalhadores envolvidos em práticas ilegais. O abuso de poder por parte de agentes do Estado é algo relatado pela população local. São vários os relatos sobre situações em que a polícia agiu violentamente contra o contrabando. Também, casos, onde houve moradores que tentaram passar por barco mercadorias para consumo acima da cota permitida e perderam suas vidas em meio a estes conflitos⁵⁶⁸.

Para além disso, o próprio policiamento presente nas proximidades dos portos clandestinos traz algum tipo de contribuição para que o local não seja ocupado por outras práticas, tal como servir de rota para passar carros roubados, o “cabrito”, desencadeando outras relações. A respeito, Zé Maria relatou sua percepção ao ser questionado sobre a repressão e policiamento:

Perigoso assim num é. Sabem que ali é contrabando, que não é tráfico de drogas. Tô falando de como era a minha região, estou falando de lá, porque lá ainda tem policial, tem posto da polícia militar e a turma ainda respeita com droga, arma, cabrito. Porque ali hoje o contrabando é a fonte de renda de muita família. Hoje o (local) em si, é muita gente. Tô falando pra você, já teve 70

⁵⁶⁸ No diálogo com moradores de Guaíra foi possível encontrar relatos de pessoas que perderam alguém de sua família por este ter tentado passar mercadoria para consumo fora da cota permitida na rota fluvial de contrabando. Ainda, há pessoas que moveram ações contra o Estado porque apanharam de policiais em ações contra o contrabando, por estarem ao lado de um estabelecimento onde a polícia fazia a prisão de pessoas envolvidas no contrabando. Além disso, houve casos de vizinhos de pessoas envolvidas no contrabando, terem carros e bens apreendidos nas ações destes policiais. Os prejudicados tiveram que mover ações para comprovar a aquisição dos seus bens e o não envolvimento no “contrabando de cigarros”. Em um dos protestos organizados por parte da população de Guaíra, moradores carregavam faixas de denúncia contra a ação violenta da Força Nacional, acusada de matar um jovem de 15 anos que chegava de barco com o contrabando de um triciclo. O PRESENTE. **Homicídio de menor causa comção na população de Guaíra**. Disponível em: <<http://www.opresente.com.br/policial/2012/06/homicidio-de-menor-causa-comocao-na-populacao-de-guaira/1068512>>. Acesso em: 08 ago. 2015. Não trouxemos as matérias, devido à dificuldade de aprofundar o assunto neste momento da pesquisa.

peças pulando na beira do rio. Até os policiais falaram, vão embora, vai embora, num vem aqui de barco, vai embora. O problema num é nem ter onde por 70 presos, o problema era o povo ainda fazer um rebuliço e ir contra eles, aí daria merda. Aí chegaram lá, deram dois três tiros pra cima, fizeram uma apreensão menor. Eu mesmo tomei prejuízo neste dia.

A realidade experimentada em determinadas localidades, como a região rural e periférica de Guaíra/Paraná, permite a interpretação do transporte não regulamentado de mercadorias na fronteira como uma atividade entendida por uma parcela desta população local que tem sua fonte de renda nela, como uma forma de trabalho legitimada em meio as suas condições de vida. O comportamento dos agentes do Estado ganha outra dimensão quando se trata de operações que envolvem policiais que conhecem a realidade local do lugar onde trabalham. No relato do entrevistado, observamos como a presença deste policiamento ganha um sentido diferente daquele pretendido pelos investimentos e ações de repressão por parte do Estado. Embora a presença da polícia pudesse trazer esporadicamente alguns prejuízos para os negócios de Zé Maria, ela foi importante para a proteção dos portos clandestinos utilizados por estes trabalhadores.

3. Considerações finais

Nestas relações entre o tipo de trabalho socialmente aceito ou não na fronteira, chamamos atenção para a identificação de formas de trabalho aparentemente distinguidas moralmente, por exemplo entre o vendedor de lojas como trabalhador “legal” e o cigarreiro como “ilegal”, mas que atuam e se interligam dentro ou fora da legalidade e da informalidade em um mesmo local de trabalho: a fronteira. O jovem⁵⁶⁹ que muitas vezes é considerado pejorativamente no meio social do vendedor de lojas como “cigarrero”, é aquele que provavelmente trará mercadorias lícitas ou ilícitas vendidas em Salto del Guairá ou Ciudad del Este/Paraguai e negociadas com um comerciante brasileiro, para serem transportadas ao outro lado da fronteira. Estas poderão ser transportadas e guardadas em lugares como hotéis e casas, onde serão posteriormente direcionadas por

⁵⁶⁹ A maioria deles são do sexo masculino, podendo apresentar faixa etária que varia de menores de idade a 40 anos. Além disso, o trabalho noturno e a necessidade de força e agilidade física também têm seu peso nesta seleção. Esta característica de contratar menores vai ao encontro das preferências dos contratantes, por estes trabalhadores não responderem da mesma forma às penas legais que os maiores de 18 anos estão sujeitos. Porém, há aqueles que não contratam menores, para não correrem o risco de responderem pelo crime de aliciamento.

trabalhadores que assumem outras funções, por exemplo, atravessadores e batedores até a cidade onde o sacoleiro ou o empresário possui um ponto de venda.

O transporte não regulamentado ou ilegal de mercadorias na fronteira, quando feito em grande escala como o caso do cigarro, envolvendo empresários com capital para investir em toda estrutura e contratação da força de trabalho necessário é interpretado como contrabando. Este se difere da leitura feita sobre os vendedores envolvidos como “cotistas”, “laranjas” ou “freteiros”. Esta última é uma atividade desenvolvida em torno do chamado popularmente de “formiguinha” ou “pequeno contrabando” e legalmente conhecido por crime de descaminho, em que parte das mercadorias compradas no Paraguai são para consumo de clientes próximos a fronteira, sendo a outra parte para atender necessidades de proprietários de lojas de diversas regiões do Brasil.

No geral, identificamos uma pequena parte das diferentes ocupações envolvidas no transporte não regulamentado ou ilegal de mercadorias presentes na fronteira do Brasil com o Paraguai. Entre os envolvidos no “contrabando de cigarros”, as relações de trabalho são estabelecidas pelos vínculos e contatos possíveis com o contratante. Estes trabalhadores envolvidos no transporte de cargas de cigarros estão sujeitos constantemente à violência tanto por parte do meio onde trabalham e do convívio com a repressão por parte de agentes do Estado. Nas ocupações vividas por estes trabalhadores entrevistados todos estão vivendo uma condição comum de envolvimento em tipos de trabalhos subordinados às relações capitalistas de exploração.

Uma parte significativa dos trabalhadores envolvidos na travessia e transporte de cigarros na fronteira é composta por homens com idade aproximada entre 15 e 35 anos, muitas vezes mesclando esta atividade com o transporte de mercadorias como eletrônicos, brinquedos e outros. Estes envolvem-se numa cadeia produtiva com ocupações definidas, como barqueiro ou piloto, bandeirinha, batedor de caixa, "freteiro", atravessador, batedor de estrada e patrão, entre outras, que possuem muitos significados. De acordo com as mudanças nas dinâmicas econômicas do processo de acumulação e expansão capitalista no comércio com a fronteira, os tipos de mercadorias a terem maior circulação vão mudando e/ou se alternando, e promovendo alterações nos tipos de ocupações e nas relações existentes.

Referências Bibliográficas.

CARDIN, Eric Gustavo. *Laranjas e Sacoleiros: um estudo da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo*. EDUNIOESTE: Cascavel, 2011.

_____, Eric Gustavo. [*A Expansão do Capital e as Dinâmicas das Fronteiras*](#). Paco Editorial: Jundiaí, 2015.

FIOROTTI, Cíntia. *História de trabalhadores e do trabalho na fronteira Brasil-Paraguai (1960 - 2015)*. Tese (Doutorado em História). UFU: Uberlândia, 2015.

_____, Cíntia. Autos criminais de contrabando e os trabalhadores na fronteira Brasil-Paraguai na década de 1960. *REVISTA TEMPOS HISTÓRICOS*, v. 21, p. 125-153, 2017.

PORTELLI, A. Sonhos Ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. In: *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo: EDUC, n. 10, dez. p. 41-58, 1993.

Araés, Território Possível: Uma Experiência Socio Estética

Magna Domingos da Silva⁵⁷⁰
José Serafim Bertoloto⁵⁷¹

Resumo

O Projeto Cidade Possível vem sendo desenvolvido desde 2016, como uma oportunidade de evidenciar a potencialidade dos territórios urbanos. A proposta de ocupação do Araés, um bairro antigo da capital, localizado na área central, que se configura entre os córregos existentes e onde foram erguidos os primeiros casebres do povo negro em Cuiabá, capital de Mato Grosso. Atualmente o bairro vive um estrangulamento social. Os córregos que antes eram bases vitais para as construções de casas, hoje são considerados a faixa de “Gaza”, palco de mortes, bocas de fumos e pequenos furtos.

Palavras chaves: Cidade Possível; Intervenção urbana; Cuiabá, Araés.

Resumen

El Proyecto Ciudad Posible viene siendo desarrollado desde 2016, como una oportunidad de evidenciar la potencialidad de los territorios urbanos. La propuesta de ocupación del Araés, un barrio antiguo de la capital, ubicado en el área central, que se configura entre los arroyos existentes y donde se erigieron los primeros caseños del pueblo negro en Cuiabá, capital de Mato Grosso. Actualmente el barrio vive un estrangulamiento social. Los arroyos que antes eran bases vitales para las construcciones de casas, hoy se consideran la franja de Gaza, palco de muertes, bocas de humos y pequeños hurtos.

Palabras claves: Ciudad Posible; Intervención urbana; Cuiabá, Araes.

Abstract

The Possible City Project has been developed since 2016 as an opportunity to highlight the potential of urban areas. The proposed occupation of the Araés, an old quarter of the capital, located in the central area, which forms between the existing streams and where the first black people's huts were erected in Cuiabá, capital of Mato Grosso. The neighborhood is currently experiencing a social strangulation. The streams that were once vital bases for the construction of houses are now considered the "Gaza Strip", stage of deaths, mouths of smoke and petty thefts.

Keywords: Possible City; Urban intervention; Cuiabá, Araés.

Introdução

O projeto “Cidade Possível”, criado a partir das experiências com intervenções urbanas do Coletivo à deriva, desde 2009, do Seminário Cidade Pensada (2012) e das reflexões sobre cidade

⁵⁷⁰ Mestranda PPGECCO/UFMT; Bacharel em Jornalismo – IVE/MT; magnadom@gmail.com.

⁵⁷¹ Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC/SP; Professor Colaborador do PPGECCO/FCA/UFMT; Docente no Departamento de Arquitetura e Urbanismo e Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá; Cuiabá, Mato Grosso serafim.bertoloto@gmail.com.

ocorridas no Grupo de Pesquisa Artes Híbridas: intersecções, contaminações, transversalidades. Em 2016 dialogou com o movimento internacional 100em1Dia, que nasceu em Bogotá, na Colômbia, em 2012. Para a coordenadora do projeto, Cidade Possível acontece “a partir da urgente necessidade de se pensar a cidade, na busca de encontrar outros modos de viver, de se relacionar e de se organizar socialmente” (AZEVEDO, 2017, p. 12). Em 2018, tendo sempre como ponto de reflexão a temática Cidade Possível, a disciplina Tópicos Especiais em Estética: Atrações temporárias e estéticas emergentes na cidade, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e ministrada pela professora Maria Thereza de Oliveira Azevedo, propõe a realização de uma ação em um espaço na cidade que ela denominou de *ocupação sócioestética*, tal conceito é compreendido por esta pesquisadora como sendo “um modo de se apropriar de espaços da cidade de maneira a ser afetado pelas escutas e relações construídas com seus moradores transformando essas narrativas de pertencimento em performatividade” (AZEVEDO, 2017, p. 13).

Após diversas discussões ocorridas em sala de aula, optou-se por uma atividade que pudesse trabalhar os sentidos de algum espaço da cidade, com a intenção de dialogar com o mesmo, já que o projeto Cidade Possível parte da perspectiva de construir diálogos com a comunidade, por meio de intervenções artísticas, gastronômicas, empreendedoras e ambientais. Ou ainda, como agenciador de subjetividades para uma reinvenção da vida. Perspectivas que se aproximam do pensamento de Maurizio Lazarato (2012), na medida em que, este tenta operar uma refundação ontológica, ao colocar o “acontecimento” como ponto focal de invenção social, de criação de mundos possíveis, ou seja, como momento de inauguração do processo de experimentação e criação.

Para a jornalista Lidiane Barros o Projeto de intervenção urbana movimentou o Araés neste sábado, para ela:

Mirar a lupa na amplitude de um local e perceber seus pormenores e então, chamar a atenção para eles, sugerir, talvez provocar mudanças. Esses são alguns dos objetivos que motivam as ações do Coletivo à Deriva. Desde 2009 – quando surgiu a partir de pesquisas da professora doutora Maria Thereza Azevedo – vem agregando entusiastas que colaboram com a realização de uma série de intervenções artísticas na cidade. Espaços ociosos e até abandonados ganham novas nuances e a paisagem urbana se transforma. (...) Vai ser assim neste sábado também, quando uma nova edição será desenvolvida no bairro Araés, a partir das 8h, com concentração em frente ao Espaço Boca de Arte, na rua Alírio Hugney de Matos. Plantio de mudas, grafite em muros, oficinas artísticas, performances de artes cênicas, projeção de filmes, cortejo musical e shows são algumas das ações que preenchem a programação do evento Cidade Possível Araés. (BARROS, 2018, p. 02)

2. O bairro como referência e cumplicidade estética

Como metodologia foi proposto debates-discussões; critério-teórico; seleção da ideia; plano de ação; programação; execução; processamento-avaliação-apresentação e produção de texto. Os critérios foram trabalhar no sentido de algum espaço da cidade, com a intenção de dialogar com

o projeto Cidade Possível, que parte da perspectiva de ser um agenciador de subjetividades para uma reinvenção da vida. Também propõe construir diálogos com a comunidade, por meio de intervenções artísticas, gastronômicas, empreendedoras e ambientais.

Como seleção da ideia todos ouvir e votar na melhor proposta e como planos de ação para definição de tarefas: guiados pelo debate teórico, os integrantes do Cidade Possível 2018 escolheram o bairro Araés⁵⁷² para receber a *ocupação sócio-estética* e elaboraram um plano de ações que consistiu em: performances, palestras, workshops, exposição, escuta afetiva, plantação de mudas de árvores nativas nas margens dos córregos General e Sargento, que margeiam a Rua Alirio Hugney de Matos, cortam o bairro e seguem até a Prainha (córrego hoje pavimentado por sobre duas vias) , a qual desagua no Rio Cuiabá. A base irradiadora das ações ficou a cargo do espaço Boca de Arte, e, o dia do “acontecimento” coincidiu com o feriado de Tiradentes, comemorado em 21 de abril.

O Araés é um dos bairros mais antigos de Cuiabá, de localização privilegiada, pois ocupa uma área central da capital. Devido ao seu posicionamento geográfico centralizado, também tem relevância histórica. Em 1673, entre os córregos já citados, foram erguidos os primeiros casebres do povo negro em Cuiabá. Local antes habitado pelo povo indígena Araés, de onde provém o nome do bairro.

Atualmente, cerca de 30% de seu território é ocupado por comércio, apesar disso ainda se vê residindo no local, famílias tradicionais negras, moradores simples, artistas, personalidades da vida artística, cultural e política cuiabana, além de atletas reconhecidos pela sociedade mato-grossense. O bairro é paradoxalmente berço de tradicionais Blocos de Carnaval e de dois grandes hospitais: Otorrino e Ortopédico.

2.1. Gervane de Paula e as primeiras experiências sócio estéticas no Araés

O artista é morador deste bairro, desde que nasceu e desenvolve sua carreira toda no mesmo lugar –, tenta dialogar com a temática deste artigo, ao também dar visibilidade ao Araés como um território possível.

⁵⁷² <<<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/9/materia/110233/t/comunidade-negra-surge-noaraes>>> Acesso em 23 de maio de 2018.



Figura 1: Artista Gervane de Paula

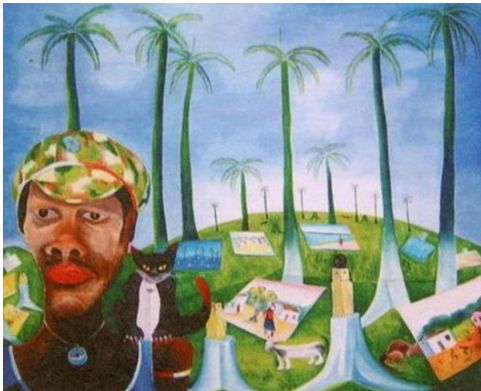
Autor: José Medeiros, 2017

Neste contexto, o artista Gervane de Paula – um dos idealizadores do Boca de Arte e morador deste bairro, desde o início de sua carreira –, dialoga com a temática deste artigo, ao também visibilizar o Araés como um território possível. Já que desde o princípio de suas atividades artísticas se inspira nas paisagens, onde os córregos se sobressaem e nos acontecimentos vividos no e pelo bairro, para produzir suas primeiras obras. Os riachos da paisagem, sobretudo, são temas recorrentes nas telas do artista e um dos elementos basilares para a construção de sua sócio estética, pois que, como apresentam Pérez-Jiménez, Meléndez-Ferrer, Vásquez Vera e Iazzetta Di Stazio “*el valor de los frentes de agua como contextos donde se producen sentidos de lugaridad, mediante la visibilidad de distintas formas subjetivas de corporeidade que deambulan en un espacio instituído como público*” (2011, p. 16).

Gervane começa sua trajetória artística com muita cumplicidade com o cenário que o cercava. O bairro como referência inicial traz registros paisagísticos dos costumes da população periférica, do olhar direcionado para o urbano, em confluência com aspecto da vida social, política e da própria história do artista. Seu trabalho sempre foi permeado de muitas cores, questões da cidade, elementos da cultura e dos próprios artistas. Sua trajetória foi se destacando pela consciência crítica e o aprimoramento estético nitidamente percebidos ao longo de sua trajetória. Atualmente sua obra tem um tom de crítica. Assim, desde sempre este artista convida o público a refletir, ao falar de política, de problemas sociais dos bairros e da sociedade como um todo.

O artista começou a pintar em 1976, desde então a questão local foi sempre evidenciada, pelas imagens das festas populares, das brincadeiras de infância, das mangas e mangueiras, enfim, nada passa despercebido ao olhar do artista. Que, a medida de seu amadurecimento pessoal, e, desde a primeira fase de sua obra, foi desenvolvendo junto um tom de crítica. Assim, desde

sempre este artista convida o público a refletir, ao falar de política, de problemas sociais dos bairros e da sociedade como um todo. Conexões entre a proposta e ressignificações de ideias boca de arte como agente de transformação/proposição e artista e sua fixação local.



Figuras 2,3,4: Obras do Gervane de Paula

Autores: José Mauricio, 2007.

Traz sempre um registro iconográfico de seu local de origem e é a partir de seu local que dialoga com mundo, intermediado pela multiplicidade de significados e linguagens, propondo novas estéticas e significados entre colagens, pinturas, desenhos e instalações. Fatores reiterados pelo olhar da crítica de arte Daniela Labra, que relata a construção de sentidos, a partir da

multiplicidade, própria da obra de Gervane, segundo ela “Caminhar por sua exposição é navegar em um ambiente ruidoso construído com formas, cores, materiais, ilustrações e palavras que fazem troça da humanidade tornada refém dos seus próprios preconceitos, ódios e problemas inventados contra inimigos que ajudamos a criar” (LABRA, 2018, p. 18).

(...) uma expressão artística, seja qual for, que levante questões do real, nunca será nada além de uma caricatura da sordidez existente em eventos cotidianos onde o mal é banalizado – o que constitui a maior das pornografias. A arte de Gervane de Paula, preto, cuiabano, brasileiro, latino-americano, internacional, desafia ironia e desafia o público a afirmar que suas temáticas estão fora do mundo animal, esse mesmo mundo onde eu moro, tu moras, nós moramos, e que nos recria e devora a cada dia. Um mundo truculento, sangue-frio, sexual, macho, onde mata-se e morre-se com a ameaça de nos tomar o direito à sensibilidade. Droga de Arte! que pode transformar em poesia e escárnio a tragédia diária da qual não queremos lembrar! Parafraseando o próprio Gervane indago, por fim: Quantos caminhos uma arte deve andar para que seja aceita como arte? Respondo que todos os caminhos, e quanto mais melhor. (LABRA, 2018, p.18).

Além da cor, a ironia carregada de humor está sempre presente em seus trabalhos, aliás, como ressalta Aline Figueiredo.

Da corrupção ao crime organizado, ou desorganizado mesmo tal a violência urbana, crime ambiental, „contrabandos e drogas, cartéis, nem a religião e as igrejas ficam de fora. Mas ninguém pode dizer que Gervane é um homem de pouca fé. Fé, aliás, ali é mato, principalmente nele mesmo. Sei lá, dá até vontade de dizer, sim, “Je Suis Gervane”. Ora não posso esquecer e dizer das travessuras cotidianas do artista. (FIGUEIREDO, 2016, p. 08)

3. O Instituto Boca de Arte e a transformação do Araés em um território possível

Sua Diretoria é composta por: Magna Domingos / Gervane de Paula, Yori Maione e Fernando Pereira e Daniel Silva. Caminhando pela perspectiva de intervir e interagir com o espaço e a cena local, a produtora cultural Magna Domingos e o artista Gervane de Paula consolidam, no Araés, o Espaço Ateliê Boca de Arte. Nomeado formalmente como: Instituto de Artes e Cultura Boca de Arte, este empreendimento foi fundado, justamente, com o objetivo de movimentar a cena artística-cultural local. Em 2015, Gervane realiza uma importante exposição individual com este mesmo nome, e a qual realizou a abertura da temporada de exposições do SESC Arsenal em Cuiabá-MT.

“A Boca de Arte”, como é popularmente conhecida, oferece diversos cursos, workshops, palestras, oficinas e seminários – nos segmentos artísticos, culturais e criativos – voltado ao desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal ou profissional, sempre contando com profissionais conceituados de diversas áreas do conhecimento, objetivando possibilitar acesso amplo de público, através do desenvolvimento de ações que possam dialogar com as questões atuais. As

operações da Boca de Arte são conduzidas no sentido de contribuir para a formação artística. Sua atividade principal é o ateliê, voltado para experimentações das práticas artísticas, trocas de experiências, oficinas e palestras. No local, acontecem ainda visitas guiadas a exposições, eventos musicais e literários, e toda uma gama de ações que se apresentam como expoentes para o crescimento das artes em Mato Grosso. As operações da Boca de Arte são conduzidas no sentido de contribuir para a formação artística, por isso alguns núcleos vêm sendo desenvolvidos, dentre os quais: o Núcleo Boca Musical, com atividades no local e em outros espaços culturais.



Figura 6: Núcleo Musical

Fontes: José Mauricio, 2017.

Instalado em uma típica e modesta casa cuiabana do século 19, o espaço possui 186m², com 06 pequenas salas, um mezanino, dois banheiros, dois corredores internos e um átrio e a cada dia, vem buscando se fortalecer e posicionar-se enquanto instituição de desenvolvimento das práticas artísticas, além de prospecção, intercâmbio com espaços e artistas nacionais e internacionais. Também tem sido realizado um trabalho com o Núcleo Musical, denominado Boca Musical, coordenado pelo violinista Fernando Pereira.

É nesse espaço-galeria-ateliê que todas as atividades se conectam e formam um grande laboratório de imersões de práticas criativas, possibilitador da criação de uma sócio estético comprometida com as questões sociais, políticas e éticas (EAGLETON 2006 apud PÉREZ, et al, 2011, p.37).

4. Conclusão: Araés, um território repleto de possibilidades

A organização do Cidade Possível 2018 seguiu a proposta de colaboração/ cooperação, no sentido de que cada aluno do PPGECCO pudesse desenvolver algo. Alguns, com seus trabalhos artísticos, outros, com materiais já desenvolvidos, como: documentários audiovisuais, performances, etc. Tiveram os que se somaram a proposta da escuta afetiva. Artistas residentes no bairro ou adeptos à causa, colaboraram com o Cidade Possível 2018, dentre eles: Micos Brown, Elka Victorino, que realizou intervenção nos espaços do bairro, a atriz Thereza Helena com a performance “Pachamama”, o Coletivo Plante uma flor; o grupo Comadança com apresentação realizada na rua; a jornalista Neusa Batista, com oficina sobre mulheres negras; as Bordadeiras de Chapada, com as bonecas Abayomi; além da exposição do painel de empreendedorismo e Kinin Filmes. Houve contribuição de empresas e foram estabelecidas parcerias com a Secretaria de Estado de Cultura e Casa Cuiabana.



Figura 7: Intervenção Urbana: Araés, Território Possível.

Fonte: José Mauricio, 2018.

Dessa forma rizomática, o Cidade Possível 2018 estabeleceu sua metodologia de organização e desenvolvimento das atividades. Com uma programação organizada a partir de redes de parcerias e contribuições, fossem elas referentes ao campo artístico ou a ações voluntárias de outra ordem, porque todas essas ações constituem, como pontuam Pérez-Jiménez, et. al. (2011, p. 38), um fenômeno social, ou seja, constituem uma socio-estética, que ressignifica o discurso dominante reproduzido pelas ciências naturais e sociais.

No sentido da conclusão, é possível pensar, que o Araés passou por uma experiência, conceito definido por Jorge Larrosa (2002, p. 23) como “aquilo que foi vivido, indiferente do que foi pensado e extraído dessa vivência”, pois que as pessoas presentes tiveram suas rotinas alteradas, com a paisagem “contaminada” de acontecimentos estranhos à rotina. Uma troca de sentimentos, sentidos e significados.

Parafrazeando uma moradora local, o Cidade Possível possibilitou uma intervenção por meio da arte, ao invés de uma “intervenção militar”. Pois viam-se meninos correndo, mulheres saindo nas calçadas, homens espantados se aglomerando para comentar sobre o acontecimento. O comércio na “ilha” (local onde acontece o pequeno negócio da Boca de fumo) continuou, entretanto, de forma um pouco mais tímida. A comunidade saiu atrás da fanfarra, junto aos alunos da Escola Estadual Ranufo Paes de Barros, comandada pelo mestrando Francisvaldo Costa. Experiência, conceito definido por Jorge Larrosa (2002, p. 23) como “aquilo que foi vivido, indiferente do que foi pensado e extraído dessa vivência”, pois que as pessoas presentes tiveram suas rotinas alteradas, com a paisagem “contaminada” de acontecimentos estranhos à rotina.

Parece ter havido neste acontecimento, uma troca de sentimentos, sentidos e significados, conquanto que para esses jovens a troca com a comunidade, com outros artistas e com o universo de possibilidades ali concentradas também trouxe para cada um, um significado, que certamente vão levar para suas vidas. “No centro da rua um córrego recebe o esgoto, abriga os usuários de drogas, compõe a paisagem da vizinhança e carrega consigo as memórias dos moradores antigos”. Pelo depoimento da voluntária Thais tem-se uma perspectiva interessante, sobre o Cidade Possível 2018, que é a de dar visibilidade (luz) ao local. Ela coloca que “Casas antigas, moradores antigos constroem a memória de uma parte ocultada da cidade. No centro, entre a avenidas que cruzam Cuiabá, resiste um bairro cuja a existência consta há mais de oito décadas”. E encerra sua fala dizendo que “No centro da rua um córrego recebe o esgoto, abriga os usuários de drogas, compõe a paisagem da vizinhança e carrega consigo as memórias dos moradores antigos”. Soluções coletivas para transformar um território possível para a vida e a cidadania.

Este tipo de proposta, em que de cada pessoa disponibiliza o que tem é fundamental para projetos como o “100em1dia” ou o “Cidade Possível”, uma vez que, neste formato, a força reside nas possibilidades de mobilização e envolvimento das pessoas. E, na medida em que produz tal engajamento, revela uma força maior, para a descoberta ou redescoberta de territórios possíveis. Todas essas experiências sócio estéticas lançaram luz sobre o bairro, apresentando-o a possibilidades de atores locais se conectarem, observarem pontos de melhorias e buscarem soluções coletivas, transformando-o assim em um território possível para a vida e a cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Thereza (Org.). CIDADE POSSÍVEL 100EM1DIA CUIABÁ: Pensar, experimentar e reencantar a cidade. 1ª ed. Editora CRV, Curitiba, 2017.

BARROS, L. Metrôpoles: O Livre. Disponível em: <https://www.metropoles.com/>
<https://olivre.com.br/projeto-de-intervencao-urbana-movimenta-o-bairro-araes-neste-sabado/>
Acesso 30 de dezembro de 2018.

FIGUEIREDO, Aline. Catálogo Gervane de Paula: Mundo Animal. p. 08, 2016.

GAZETA DIGITAL. Comunidade negra surge no Araés. Disponível em :

<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/9/materia/110233/t/comunidadenegra-surge-no-araes> Acesso em 25 de maio de 2018.

LABRA, Daniela. Gado Agro Droga Tuiuiu: Mundo Animal. In.:

<http://www.premiopipa.com/artistas/gervane-de-paula/> Acesso em 30 de junho de 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi da Universidade Estadual de Campinas. Universidade de Barcelona. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2018.

LAZARATO, Maurizio. Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, v.1 n.1, jan/jul/2012.

PÉREZ, César et al. *De la estética binaria a las socioestéticas plurales*. Revista Estudios Culturales, v. 4, n. 7, p. 15-49, 2011.

O PROBLEMA DO COLONIALISMO NA ERA DOS MUSEUS HIPERCONECTADOS⁵⁷³

EL PROBLEMA DEL COLONIALISMO EN LA ERA DE LOS MUSEOS HIPERCONECTADOS

THE PROBLEM OF COLONIALISMS IN THE ERA OF HIPERCONNECTED MUSEUMS

Lucas Monteiro de Araújo⁵⁷⁴⁵⁷⁵
Agenor Sarraf Pacheco⁵⁷⁶

Resumo

As últimas décadas presenciaram mudanças ligeiras e exponenciais no campo tecnológico e comunicacional, com destaque para a criação da internet que ampliou e facilitou o acesso a informações em níveis globais. Frente a estas novas reconfigurações, os museus viram surgir uma ferramenta nova e aliada à disseminação de conhecimentos e interação com o público. Atualmente são poucas as instituições museológicas que não possuem website, as antigas cartas deram lugar a e-mails, catálogos deram lugar a coleções online, visitas virtuais, softwares de interação em tempo real, tudo possível de ser acessado em qualquer parte do mundo. O fato é que vivemos em uma era de museus hiperconectados – o próprio Conselho Internacional de Museus escolheu a hiperconectividade como temática para o dia dos Museus de 2018. Contudo, juntamente com estas novas perspectivas, também surgiram novos desafios e problemáticas, valendo destacar aqui a necessidade cada vez mais crescente de informações disponibilizadas pelas instituições museológicas. Este trabalho situa-se dentro deste debate, buscando problematizar o conteúdo veiculados por museus em suas plataformas digitais. Para tanto, tomamos como estudo o caso de coleções marajoaras digitalizadas e disponibilizadas nos sites de museus internacionais. Estas coleções são formadas principalmente por fragmentos cerâmicos, além de espécimes zoológicos e botânicos, cujas informações disponibilizadas se limitam a um caráter eminentemente técnico. Nossa compreensão é que esta forma de exposição revela um caráter colonialista dos museus, pois além de obscurecerem a “vida social” destes objetos, ainda reduz à cosmovisão dos grupos ali representados a números e medidas.

Palavras Chave: Museu; Coleções; Colonialismo.

Resumen

Las últimas décadas presenciaron cambios leves y exponenciales en el campo tecnológico y comunicacional, con destaque para la creación de internet que amplió y facilitó el acceso a informaciones

⁵⁷³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁷⁴ Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará; Belém, Pará, Brasil; araujo_lucas@outlook.com

⁵⁷⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

⁵⁷⁶ Doutor em História Social da Amazônia – Universidade Federal do Pará; Belém, Pará, Brasil; sarrafagenor@gmail.com

a níveis globales. Frente a estas novas reconfigurações, os museus vieram surgir uma ferramenta nova e aliada a la disseminação de conhecimentos e interação com o público. En la actualidad son pocas las instituciones museológicas que no poseen sitio web, las antiguas cartas dieron lugar a e-mails, catálogos dieron lugar a colecciones online, visitas virtuales, software de interacción en tiempo real, todo posible de ser accedido en cualquier parte del mundo. El hecho es que vivimos en una era de museos hiperconectados - el propio Consejo Internacional de Museos escogió la hiperconectividad como temática para el día de los Museos de 2018. Sin embargo, junto con estas nuevas perspectivas, también surgieron nuevos desafíos y problemáticas, destacando aquí necesidad cada vez más creciente de informaciones disponibles por las instituciones museológicas. Este trabajo se sitúa dentro de este debate, buscando problematizar el contenido vehiculado por museos en sus plataformas digitales. Para ello, tomamos como estudio el caso de colecciones marajoaras digitalizadas y disponibles en los sitios de museos internacionales. Como mostraremos, estas colecciones están formadas principalmente por fragmentos cerámicos, además de especímenes zoológicos y botánicos, cuyas informaciones disponibles se limitan a un carácter eminentemente técnico. Nuestra comprensión es que esta forma de exposición revela un carácter colonialista de los museos, pues además de oscurecer la "vida social" de estos objetos, todavía reduce a la cosmovisión de los grupos allí representados a números y medidas.

Palabras Clave: Museo; Colecciones; Colonialismo

Abstract

The last decades saw slight and exponential changes in the technological and communicational field, with emphasis on the creation of the Internet, which expanded and facilitated the access to information at global scale. Faced with these new reconfigurations, the museums have seen a new tool emerging and an allied to the dissemination of knowledge and interaction with the public. At present there are few museological institutions that do not have a website, the old letters were substituted by e-mails, catalogs were replaced by online collections, virtual visits, real-time interaction softwares, all possible to be accessed anywhere in the world. The fact is that we live in an era of hyperconnected museums - the International Council of Museums itself chose hyperconnectivity as the theme for the 2018 Museum's Day. However, along with these new perspectives, new challenges and problems have also emerged, specially the growing need for information made available by museological institutions. This work is located within this debate, seeking to problematize the content communicated by museums in its digital platforms. To do so, we take to study the case of Marajoara collections digitized and made available on international museums websites. These collections are mainly made up of ceramic fragments, as well as zoological and botanical specimens, whose information is limited to an eminently technical character. Our understanding is that this form of exhibition reveals a colonialist character of museums, because in addition to obscuring the "social life" of these objects, it still reduces the worldview of the groups represented there in numbers and measures.

Keywords: Museum; Collections; Colonialism

1. PALAVRAS INICIAIS

Que nos últimos anos as novas tecnologias estão alterando definitivamente a forma como nos comunicamos é fato visível. Aplicativos de mensagens, e-mails, redes sociais, são suportes cada vez mais comuns no nosso dia a dia. As novas interações com as tecnologias afetam nossas formas de lidar com a informação, hoje disseminada e acessada facilmente em tempo real com um simples clique.

Neste cenário, os espaços museológicos também buscam adotar novos suportes tecnológicos como forma de divulgação de informações e conhecimentos. Atualmente

são raros os museus que não possuem website, as antigas cartas deram lugar a e-mails, catálogos deram lugar a coleções online, visitas virtuais, softwares de interação com acervos, tudo possível de ser acessado de qualquer parte do mundo, vivemos o fenômeno chamado por Janaina Mello (2013) de *cibercultura museal*.

Contudo, a fácil difusão dos conhecimentos trouxe questionamentos sobre a qualidade da informação veiculada. No caso das redes sociais qualquer pessoa pode criar um boato, editar uma foto, forjar um vídeo e disseminá-los pelo globo. As assim chamadas *fakenews* estão cada vez mais comuns, não é à toa que grandes grupos de comunicação declararam guerra as notícias falsas e estão promovendo campanhas de conscientização de divulgação responsável de informações.

Da mesma forma, é necessário questionar a qualidade da informação repassada por instituições museológicas. Historicamente os museus, principalmente aqueles de cunho antropológico, vem sendo duramente criticados pelas formas como representam o *Outro* em seus espaços. A assim chamada *crise dos museus* que emergiu no período pós segunda guerra mundial levou profissionais das ciências humanas a repensarem o lugar deste *Outro* nas instituições museológicas, como bem aponta Montechiare (2015). Surgem, então, novas metodologias participativas ou cooperativas que, apesar de serem de caráter ainda experimental, buscam inserir agentes outros no processo de produção e disseminação de conhecimentos.

Por outro lado, apesar da existência destas novas abordagens, é possível ainda hoje verificar a reprodução de modelos colonialistas por parte de instituições museológicas, principalmente quando falamos do dito museu tradicional, que historicamente refletiu concepções etnocêntricas quando representam os *Outros*.

Neste cenário, uma questão se impõe: na era dos museus hiperconectados, as instituições museológicas, ao adotarem novos suportes para a disseminação de informações, estão repensando seus discursos ou ainda continuam atreladas a visões colonialistas e reproduzindo visões etnocêntricas sobre os *Outros*?

Alfredo Wagner de Almeida, em trabalho recente, argumenta que os museus “consistem em produtos de relações sociais voltadas para uma multiplicidade de modos de colecionar objetos, de diferentes lugares e tempos históricos, e de exercer autoridade para classificá-los e exibi-los” (ALMEIDA, 2018, p. 47).

Pesquisas feitas pela *American Alliance of Museums*⁵⁷⁷ dos Estados Unidos concluíram que para mais de 98% dos norte-americanos os museus são locais de educação, sendo considerados fontes sobre informações históricas mais confiáveis que livros e professores. Para dar um exemplo brasileiro: José Ribamar Bessa Freire (2016) aponta que uma pesquisa realizada pelo Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação da UERJ constatou que a imagem popularmente construída sobre populações indígenas nacionais é formatada a partir de influências da escola, dos museus e da mídia.

Todas estas informações corroboram com um fato: museus são instrumentos de poder. Eles colecionam, classificam, conservam, estudam, mas com destaque comunicam aquilo que consideram relevante. Neste sentido, Ka Tat Nixon Chen defende que os museus tem o poder de disciplinar mentalidades, nas suas palavras, “museums have the power to discipline the mindset of people by directing people to see what they should see and to know what they should know inside museums” (CHEN, 2013, p. 407).

O próprio Conselho Internacional de Museus – ICOM, reconhecendo esta faceta, defende em seu código de ética que “Os museus devem garantir que as informações que apresentam em suas mostras e exposições estejam bem fundamentadas, sejam precisas e levem em consideração os grupos ou crenças nelas representados” (ICOM, 2006, p. 30).

Por tudo acima exposto, defendemos que as informações veiculadas em museus devem ser constantemente revisitadas e atualizadas, de forma que consigam acompanhar as dinâmicas culturais e não produzam discursos e visões estereotipadas a partir de suas coleções.

Neste cenário, as novas tecnologias, com destaque para a internet, desempenham papel crucial, pois são a forma mais rápida e fácil de se acessar informações. Os sites de museu devem ser locais de acesso não somente para informações básicas das instituições (como horários de visita, endereço, contato, etc.), mas também espaços educativos de disseminação de informações contextualizadas acerca das coleções.

É tentando lançar luz sobre esta e outras inquietações que propomos neste artigo analisar conteúdos veiculados por museus em suas plataformas digitais, nomeadamente seus websites. Focaremos nossas atenções ao estudo das coleções marajoaras hoje em

⁵⁷⁷ Para mais informações sobre a pesquisa, vide: <https://www.aam-us.org/programs/about-museums/museum-facts-data/>

museus internacionais⁵⁷⁸ formadas por viajantes do século XIX. Mais especificamente, nossas análises são centradas nas bases de dados de duas instituições norte-americanas: o Museu Peabody de Arqueologia e Etnologia e Museu de Zoologia Comparada, ambas da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos.

Estes Museus foram recebedores de coleções marajoaras formadas durante a expedição Thayer (1865-1866), chefiada pelo zoólogo suíço Louis Agassiz e sua esposa, a educadora norte-americana Elizabeth Agassiz. Lá estão guardados fragmentos cerâmicos, urnas, vasilhas, tangas, estatuetas, dentre outros, no caso do Museu Peabody, bem como uma série de espécimes zoológicos no caso do Museu de Zoologia Comparada. Buscamos mostrar que as informações disponibilizadas sobre estes artefatos se limitam a um caráter eminentemente técnico. Nossa compreensão é que esta forma de exposição revela um caráter colonialista dos museus, pois além de obscurecerem a “vida social” (APPADURAI, 1986) destes objetos, ainda reduz à cosmovisão dos grupos ali representados a números e medidas.

2. O MARAJÓ DOS VIAJANTES

Para melhor desenvolvermos este trabalho, faz-se necessário breve apresentação da região sobre a qual falamos - o Arquipélago de Marajó - bem como o contexto que estavam inseridos os viajantes que por lá passaram no século XIX.

A região marajoara localiza-se no norte do Brasil, no estado do Pará, mais precisamente na foz do Rio Amazonas. No oitocentos, esta parte da Amazônia foi intensamente visitada e narrada por homens e mulheres das ciências que por lá passaram e registraram o que viram em diários, livros e artigos que hoje nos fornecem valiosas fontes para estudo da história social da região⁵⁷⁹.

Podemos destacar alguns fatores que contribuíram para a atração destes viajantes para lá: a) primeiramente por ser passagem obrigatória a todos aqueles que, partindo de Belém, desejavam alcançar o rio Amazonas – trajeto muito comum das expedições

⁵⁷⁸ Limitamos este estudo aos museus internacionais, pois as instituições nacionais com coleções marajoaras do século XIX não possuem ainda base de dados online disponível para consulta.

⁵⁷⁹ Em pesquisas realizadas no âmbito de um mestrado em Antropologia (ARAÚJO, 2017), estudamos os relatos de 33 homens e mulheres das ciências sobre a Amazônia Marajoara, tendo sido identificados pelo menos 56 livros (principalmente em português, inglês, francês, alemão, espanhol e italiano) escritos por eles e elas em que relatam suas experiências de pesquisa no arquipélago.

científicas. Circundar o arquipélago pelo lado norte significava passar pelo chamado *Cabo Maguary*, com águas turbulentas e risco de naufrágio. Assim sendo, a porção sul torna-se rota frequente, tomando os *estreitos de Breves* e o canal *Tajapurú* principalmente. Vilas como Breves e Gurupá são paradas estratégicas para as embarcações que reabasteciam os navios com madeira e apresentavam documentos no entreposto alfandegário no caso da última; b) em segundo lugar, o arquipélago também entra na rota das expedições por sua fauna e flora abundante, cenário almejado pelos viajantes para coleta de espécimes e formação de coleções, Ilha Mexiana e algumas fazendas locais como Juncal e Cajueiro são relatadas como centrais neste quadro; c) por fim, mas não menos importante, as expedições científicas também singraram águas marajoaras na busca de sua famosa cerâmica arqueológica que no dezenove foi largamente explorada em sítios como o Pacoval, Teso dos Bichos, Camutins e enviada para museus internacionais e nacionais. Como aponta a arqueóloga Denise Schaan (2009, p. 108), “Desde que os sítios arqueológicos da Ilha de Marajó foram descobertos, eles vêm sendo explorados para a coleta de objetos para museus. No século XIX, esse colecionismo confundia-se com a própria prática arqueológica”.

Como resultado das expedições, temos hoje vastas coleções de materiais e espécimes marajoaras em museus europeus e norte-americanos, principalmente (SUANO, 1986). A formação destas coleções pode ser vista dentro de um quadro de mudança referencial onde antigos dogmas teológicos dão lugar a estudos centrados em bases científicas sobre o homem e o mundo que o cerca. Estas mudanças emanam primeiramente a partir dos contatos estabelecidos desde as chamadas grandes navegações onde o mundo europeu entrou em contato com universos radicalmente diferentes, encontrando ainda um ponto de inflexão nos séculos XVIII e XIX, quando ideais iluministas passaram a guiar o homem das ciências.

Neste contexto, os museus desempenharam papel central: em um primeiro momento através dos gabinetes de curiosidades, onde variados artefatos eram expostos sem uma organização ou sistematização lógica bem definida. Nestes espaços apresentar o que existia em terras distantes através de objetos não representava somente expor o novo, pessoas novas, curiosas, diferentes, mas também era uma forma de dominação, pois expunha igualmente o que valioso esses novos locais tinham. “Possuir exemplares do que

existia em lugares tão longínquos, representava uma espécie de controle, poder e glória através do conhecimento” (POSAS, 2013, p. 163).

Por outro lado, no século XVIII e, principalmente, no XIX, surgem os museus científicos, caracterizados justamente pela busca de uma sistematização do conhecimento global a partir de uma matriz única de conhecimento, um “ponto zero”, como defende Santiago Castro-Gómez (2005). Segundo Luciana Ballestrin,

O “ponto zero é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-Gomez, 2005c, p. 14). A lógica do “ponto zero” é eurocentrada e “presume a totalização da gnose ocidental, fundada no grego, no latim e nas seis línguas modernas imperiais europeias” (Mignolo, 2007b, p. 29) (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

Essa busca por sistematizar o conhecimento levou a um exponencial aumento nas expedições científicas ao redor do globo. Viajantes naturalistas se lançavam por entre a realidade de um país registrando massivamente os mais variados aspectos. No caso marajoara, é na primeira metade do século XIX, por exemplo, que surgem os primeiros relatos sobre a cerâmica arqueológica da região. Segundo Denise Schaan (2012), é o viajante bávaro C. F. P. von Martius quem primeiro relata ter visitado o local chamado Camutins, no interior do Marajó, hoje um conhecido sítio arqueológico. Assim como ele, seguiram Ferreira Penna, Louis e Elizabeth Agassiz, C. F. Hartt, Joseph Beal Steere, dentre tantos outros.

Os dados obtidos, bem com as coleções formadas, eram enviadas para museus e universidades nacionais e internacionais para estudos diversos acerca do homem e da natureza. Como resultado, houve neste momento um pulular de novas ideias e teorias sobre o mundo natural e social. É, por exemplo, neste período que Charles Darwin publica a primeira edição do *A Origem das Espécies* (1859), anteriormente o botânico Carl Lineu já havia publicado o seu *System Naturae* (1735), ambas tentativas de apresentar o mundo a partir de uma base científica universalizante.

Neste contexto de encontros surgem grandes e famosos museus científicos e antropológicos que conhecemos hoje. Nacionalmente, o Museu Nacional, o primeiro do Brasil, abriu as portas em 1818. Na região amazônica, os esforços do naturalista mineiro Domingos soares Ferreira Penna resultaram, em 1866, na criação do hoje Museu Paraense

Emílio Goeldi, voltado principalmente para a formação de acervos regionais. Em São Paulo, é fundado o Museu Paulista, instituição cujas origens remontam a Comissão Geográfica e Geológica daquele estado (SCHWARCZ, 1993; GUALTIERI, 2008; LOPES, 2009; SANJAD, 2010).

A nível internacional, é criado em 1846, nos estados Unidos, o Instituto Smithsonian, atualmente o maior complexo de Museus científicos do mundo. Também na América do norte é fundado, já em 1866, o Museu Peabody de Arqueologia e Etnologia da Universidade de Harvard, um dos mais antigos daquele país devotado a Antropologia. Na Europa, é criado em 1862, na Alemanha, o hoje Museu Cinco Continentes cujas coleções são dedicadas a arte e cultura não-europeias. Estes são somente alguns exemplos que demonstram a grande expansão, até então sem precedentes, de museus científicos no mundo ocidental (LOPES, 2009).

Estas instituições foram receptoras de grandes coleções de materiais variados formadas por homens e mulheres das ciências após viajarem por países distantes. Todavia, estes museus não serviam apenas como locais de guarda para as coleções, mas também como centros de produção e difusão de conhecimentos, ditos científicos, sobre o mundo. Neste cenário, os museus de Antropologia foram especialmente importantes no processo de “invenção do Outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Representados a partir de sua cultura material, os grupos originários tinham suas vidas reduzidas a visões etnocêntricas criadas em narrativas expositivas cuja formatação tomava como ponto regulador as nações imperiais europeias. Modos de vida e visões de mundo outras que não se alinhavam com uma normatização ocidental foram subalternizadas, exotizadas e marginalizadas. Teorias racialistas – como a do evolucionismo, darwinismo social e eugenia – encontraram eco nas instituições museológicas, cada vez mais especializadas na apresentação dos mundos *selvagens*.

As imagens e representações sobre o *Outro* forjadas nos museus também auxiliavam no desenvolvimento de políticas reguladoras coloniais ao dar legitimidade aos discursos da ciência moderna – não é à toa que um dos primeiros passos na consolidação da dominação colonial era justamente a criação de aparelhos estatais que legitimassem identidades colonizadas e colonizadoras (LOPES, 2009; BALLESTRIN, 2013). Santiago Castro-Gómez argumenta que

As taxonomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitavam, assim, à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado ciência, como ideologicamente pensavam os pais fundadores da sociologia, mas tinham consequências práticas na medida em que eram capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80).

Em resumo, o fato é que os museus, através de suas exposições, se tornaram veículos de criação, reprodução e oficialização de um conhecimento ocidental letrado, científico, eurocêntrico e universalizante que ajuizava visões etnocêntricas sobre *Outros* localizados nas margens de um projeto moderno. Esta perspectiva se enquadra dentro do que Walter Mignolo (2007, p. 29) chamou de “diferença colonial”, ou seja, “[...] la exterioridad en el preciso sentido del afuera (bárbaro, colonial) construido por el adentro (civilizado, imperial)”.

Críticas não foram poupadas às instituições museológicas no próprio século XIX – vide por exemplo os trabalhos do antropólogo alemão Franz Boas –, bem como no decorrer do século XX. É, entretanto, no período pós-segunda guerra mundial que se estabelece nas ciências sociais um ponto de inflexão conformado a partir de um contexto social e político de descolonização de antigas colônias e emergência de novas potências, que levaram a uma fragilização de sistemas e paradigmas antes tidos como estáveis.

O modelo de museu etnográfico começa a ser questionado, principalmente por seu papel na construção da imagem do *Outro*. A Antropologia, disciplina gestada no ceio das instituições museológicas de cunho etnográfico do século XIX, agora é crítica do modelo e de suas formas eurocêntricas de representação. Essas censuras levaram os museus a repensarem suas coleções e estabelecerem diálogos mais abertos com a própria Antropologia e os grupos originários das coleções. Na década de 1980 já é possível encontrar modelos de museus voltados muito mais para seu papel social, como no caso dos Ecomuseus, além de práticas colaborativas que buscam repensar ordens eminentemente técnicas nos fazeres museológicos.

Esses questionamentos ganharam eco com movimentos como o dos pós-coloniais e dos decoloniais, que buscam releituras das coleções e da própria história das instituições museológicas, objetivando desvelar histórias de um passado colonial escondido por trás dos objetos nas exposições.

É neste cenário que em finais da década de 1980 e início de 1990 surge a internet, meio que rapidamente se populariza e que passa a ser adotado por museus no mundo todo

como forma de divulgação de suas coleções e exposições. Obras são digitalizadas, informações sobre elas são disponibilizadas, catálogos de coleções online são criados e disponibilizados para consulta, até mesmo imersões em visitas online a exposições dos museus já são possíveis de serem feitas por qualquer pessoa com acesso à internet.

Esse processo de informatização representa, em nossa visão, uma excelente oportunidade para revisão das informações sobre peças, não basta somente copiar as informações e colocar online, é preciso analisar o que está sendo dito sobre as peças e grupos originários nestas bases de dados para não correr o risco de reprodução de discursos de poder.

3. HIPERCONNECTIVIDADE, MUSEUS E COLONIALISMO

Analisando de forma geral, o que os museus expõem são um conjunto de objetos que falam por pessoas, fora de seu contexto original e organizados de acordo com convenções metodológicas. Pensando no caso das peças marajoaras, quando retiradas de seu local de origem pelos viajantes do século XIX, elas eram colocadas atrás de vitrines de grandes museus estrangeiros, passando a fazer parte de uma narrativa expositiva, em grande parte de caráter colonialista, através de um discurso erigido pela ciência moderna que refletia bases mentais com as quais eram traduzidas as diferenças percebidas entre povos das diversas partes do globo. No oitocentos este discurso frequentemente era aquele do evolucionismo, darwinismo social, eugenia, etc. Estas narrativas moldavam a percepção dos visitantes sobre os grupos ali expostos e oficializavam narrativas sobre esses *Outros*.

Em pesquisas recentes (ARAÚJO, 2017), percebemos que muitas das peças que ainda permanecem sob a guarda de instituições museológicas apresentam informações limitadas acerca de sua *vida social* antes de se tornarem parte de uma coleção de museu, modelo reproduzido quando da digitalização das peças para criação de sites e catálogos online. Na maioria dos casos estudados percebemos que são fornecidos nos websites dos museus somente dados eminentemente técnicos - como número de classificação, título da obra, descrição para inventário, departamento, proveniência, enfim, dados institucionais. Informações mais específicas referentes as peças são deixadas de lado, mas são de fundamental importância para a compreensão não somente da *vida social* do objeto e do

grupo por ele representado, mas também da própria história das instituições museológicas, de suas coleções e dos processos de musealização.

Thiago Oliveira, em trabalho sobre a cultura material, argumenta que

[...] a cultura material de populações tradicionais é constituída de objetos multireferenciados (Ribeiro, 1983, p. 12). Ou seja, objetos atravessados por práticas sociais que guardam conteúdos de ordem ecológica, econômica, técnica, estética, mítica, cosmológica, ritual e educativa, para citar apenas alguns campos. Isso significa que, por meio do estudo da cultura material, se pode alcançar inúmeros campos da vida social de uma determinada comunidade, uma vez que estes objetos possuem dimensões externas à sua própria materialidade, que com ela interagem de forma complexa e variável de sociedade para sociedade (OLIVEIRA, 2017, p. 173).

Apresentar informações majoritariamente técnicas sobre as peças em exposição reduz a visão de mundo dos grupos ali representados ao seu aspecto material. Em outros casos é apresentado somente o caráter utilitário do objeto, como se este fosse produzindo somente por necessidade utilitária, obscurecendo dimensões outras de grande importância para a compreensão da vida da peça. O fato é que, em muitos casos, “os museus [ainda] não sabem dimensionar a maneira de expor tais objetos” (FILHO E ATHIAS, 2016, p. 76).

Tomemos alguns exemplos para ajudar na reflexão. No século XIX a região de Breves era famosa por sua produção cerâmica. As peças eram produzidas no local por mulheres indígenas que residiam nas cercanias da vila, tendo motivos ornamentais, forma e técnica de produção ligeiramente diferentes da cerâmica arqueológica tão famosa atualmente e que foi intensamente procurada por homens e mulheres das ciências no oitocentos.

Charles Frederick Hartt, geólogo canadense que passou por Breves na década de 1890, comenta que a vila “[...] talvez seja mais conhecida entre os viajantes por sua louça, sobrevivente de antiga indústria aborígine. Podem-se ahi comprar bacias, jarros, paliteiros, além de uma immensidade de ornamentos, em forma de pombas, tartarugas, jacarés, etc. etc.” (HARTT, 1898, p. 174). Como fica claro por este, bem como por outros relatos⁵⁸⁰ de viajantes, existia uma indústria de produção de itens cerâmicos variados que eram vendidos aos viajantes e que dava fama a vila de Breves. Tal indústria se mantém principalmente no século XIX, mas decai e desaparece ainda em inícios do século XX e

⁵⁸⁰ Para mais informações sobre a indústria cerâmica de Breves vide Araujo (2017).

hoje é quase que desconhecida quando comparada com a fama das peças arqueológicas do arquipélago.

Um dos poucos e raros exemplares desta produção cerâmica que sobreviveu ao tempo está hoje guardado no Museu Peabody de Arqueologia e Etnologia da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Esta peça foi coletada pelo zoólogo Louis Agassiz que juntamente com Elizabeth Agassiz, sua esposa, estiveram no Brasil entre os anos de 1865 e 1866, tendo passado por Breves nos dias 21 e 22 de agosto de 1865. O casal relata sobre a compra da peça: “Depois de passar a vista por várias dessas cabanas, de comprar um ou dois macacos, alguns papagaios e alguns *artigos da cerâmica da vila*⁵⁸¹ – tão feios quanto curiosos, diga-se a verdade – penetramos na floresta [...]” (AGASSIZ e AGASSIZ, 2000, p. 166).

Ao acessar a base de dados do Museu na busca por mais informações sobre a referida peça⁵⁸² o quadro de informações que é mostrado expõe somente: número de controle da instituição, título para exposição, descrição para inventário, classificação, departamento, geografia/proveniência, materiais, dimensões, quantidade, doador e coletor. Ou seja, informações eminentemente técnicas que falam muito mais para um público especializado e que omite toda e qualquer informação extra material da peça.

Assim como esta, as peças arqueológicas coletadas principalmente por Charles Frederick Hartt no arquipélago e que estão atualmente preservadas na mesma instituição, apresentam informações resumidas, evidenciando um quadro que deixa a peça estática, congelada em uma página na internet, escondendo histórias de encontros, negociações e conflitos, silenciando vozes, usos, práticas cotidianas, cosmologias e modos de vida. Ocultar, propositalmente ou não, a vida social dos objetos cria uma narrativa unidirecional e impositiva por aqueles que tem o conhecimento dito especializado, direcionando olhares e naturalizando discursos de poder.

⁵⁸¹ Na versão traduzida do livro dos Agassiz, é dito somente “vaso” ao invés de “artigos da cerâmica da vila”, contudo, na versão original em inglês o casal Agassiz utiliza a seguinte frase: “some articles of the village pottery”, optamos por modificar a versão traduzida e utilizar “artigos de cerâmica da vila”, pois entendemos que melhor define o artesanato produzido em Breves, visto que não necessariamente eram somente vasos, mas também outros tipos de cerâmica, como vasos, cuias, cabaças, peças zoomorfas, etc.

⁵⁸² Optamos por não reproduzir neste artigo imagens da peça nem do website do Museu, pois os mesmos são protegidos por direitos autorais. Para mais informações visitar: [https://pmem.unix.fas.harvard.edu:8443/peabody/view/objects/asitem/search\\$0040/2/title-desc?t:state:flow=236152c0-a05d-4e73-967f-5d1eb7d06dfb](https://pmem.unix.fas.harvard.edu:8443/peabody/view/objects/asitem/search$0040/2/title-desc?t:state:flow=236152c0-a05d-4e73-967f-5d1eb7d06dfb)

Neste sentido, Stuart Hall é esclarecedor ao analisar as formas como o velho mundo historicamente representou o novo mundo. Em suas palavras, a Europa

[...] usou suas próprias categorias culturais, idiomas, imagens e ideias para descrever e representar o Novo Mundo. *Ela tentou inserir o Novo Mundo em abordagens conceituais já existentes, classificando-o de acordo com suas próprias normas e o incorporando a tradições ocidentais de representação.* Isso não é novidade: frequentemente partimos do que já conhecemos para explicar e descrever o novo (HALL, 2016, p. 335- destaque nosso).

Acreditamos que os museus, ao adotarem modelos de representação com informações unicamente técnicas, sem uma contextualização do que se está expondo ou considerações sobre os pontos de vistas dos grupos originários (quando possível), estão ecoando colonialidades do poder e do saber nos processos de “invenção do outro” (CASTRO-GÓMES, 2005).

É justamente buscando desvelar esta dimensão social em que os objetos estão envolvidos que Berta Ribeiro e Lúcia Van Velthem (1992), defendem a aplicação da pesquisa contextual. Para elas, as coleções devem ser entendidas como dentro um sistema no qual o objeto “é parte integrante mas extravasa sua dimensão física” (RIBEIRO E VAN VELTHEM, 1992, p. 106). As autoras argumentam que

“A forma de comunicar toda a trama de interações que cerca um item da cultura material é contextualizá-lo. Com isso se entende a explicitação não só dos processos de manufatura, dos modos de uso, dos materiais constituintes, mas também das idéias e comportamentos associados” (RIBEIRO e VAN VELTHEM, 1992, p. 106).

A pesquisa contextual que assinalam Riberio e Van Velthem demonstra um passo na direção de uma apresentação menos arbitrária e mais compromissada com a realidade social do objeto. Entretanto, em muitos casos as peças são muito antigas ou os grupos originários podem já não existir mais ou ainda existir, mas não produzir mais artefatos similares. Este é o caso do exemplar sobrevivente da indústria cerâmica de Breves, cujo grupo indígenas que a produzia já não existe mais.

Em situações dessa natureza, Ribeiro e Van Velthem defendem a pesquisa referencial. Nela, as coleções tem relação estreita com dados documentais que auxiliam no estudo dos objetos, como no caso dos livros, artigos e diários de viajantes, nos quais é possível o cruzamento de dados informados pelo próprio viajante com as coleções.

Tomemos mais um exemplo da problemática de não se rever as informações ao digitalizar acervos. A coleção zoológica formada durante a mesma expedição chefiada por Louis e Elizabeth Agassiz, está atualmente guardada no Museu de Zoologia Comparada, também da Universidade de Harvard nos Estados Unidos.

Em 22 de agosto de 1865, quando de passagem pelo canal Tajapurú (que liga o rio Pará ao Rio Amazonas) na parte sul do Arquipélago de Marajó, lê-se o seguinte relato de Elizabeth Agassiz:

“Os índios daqui são muito destros em matéria de pescaria, e, em lugar de ir colecionar, Agassiz, mal chega a um lugar qualquer, contrata alguns pescadores e fica a bordo superintendendo os desenhos e a preparação dos exemplares à medida que vão chegando” (AGASSIZ e AGASSIZ, 2000, p. 170).

Mais além, em uma carta enviada por Louis Agassiz a seu amigo pessoal José Antônio Pimenta Bueno, um político brasileiro, datada também de 22 de agosto de 1865 “entre Tajapurú e Gurupá”, lemos a seguinte passagem: “Infelizmente os índios compreenderam mal as nossas instruções e só nos trouxeram um único exemplar de cada espécie” (AGASSIZ e AGASSIZ, 2000, p. 168). Como fica claro pelas duas passagens, tanto Louis quanto Elizabeth não realizaram coletas – pelo menos não nesta parte da região marajoara -, mas sim contrataram indígenas para realizar esta tarefa enquanto eles ficavam organizando e preparando os primeiros registros de acordo com que os espécimes iam sendo trazidos pelos indígenas.

Contudo, ao recuperar os dados fornecidos no site do Museu de Zoologia Comparada referentes as coletas realizadas durante a expedição dos Agassiz, encontramos realidades que destoam das relatadas pelo próprio casal, como podemos ver no exemplo abaixo:

Identifications	
<i>Ameiva ameiva ameiva</i> (Linnaeus, 1758) Animalia Chordata Reptilia Lepidosauromorpha Squamata Sauria Teiidae Ameiva ameiva ameiva Identified by Catalog Nature of ID: migration Remarks: Catalog/1999	
Locality and Collecting Event Details	
Continent/Ocean:	South America
Country:	Brazil
State/Province:	Para
Specific Locality:	Brazil, Para, Ilha de Marajo, Furo Tajapururu at Tajapururu
Verbatim Locality:	Tajapura
Collecting Source:	wild caught
Coordinates:	-1.83333° -50.41667° (Datum: WGS84) , Error: 11.865 km MCZ; 2003-12-16; Source: Alexandria Digital Library Gazetteer Coordinate Remarks: used Furo do Tajapururu STMD, extent estimated to be 9.25 km
Collecting Date:	[no verbatim date data] (1700-01-01 - 2100-01-01)
Collectors	
Louis Agassiz	

Figura 1 – Imagem da base de dados do Museu de Zoologia Comparada (destaque nosso)
Fonte: <https://mczbase.mcz.harvard.edu/guid/MCZ:Herp:R-3312>

Apesar da própria Elizabeth no livro, bem como Louis na carta enviada a Pimenta Bueno afirmarem que quem realizava as coletas eram os indígenas contratados, a informação de coleta que consta nas bases do Museu dão créditos somente ao viajante, silenciando a agencia de habitantes locais no próprio processo de construção da ciência moderna.

O fato é que estes viajantes do século XIX foram quase que inteiramente dependentes destes facilitadores locais, que além de informantes também coletavam e vendiam objetos e espécimes zoológicos aos homens e mulheres das ciências. Atualmente são reconhecidas estas interações por estudiosos das ciências que veem nelas o que chamam de ciência mestiça ou híbrida. Neil Safier comenta a este respeito:

“[...] historians of Science have come to recognize that knowledge acquired by European expeditions overseas included at least some portion of knowledge derived from indigenous sources and that in many cases imperiam recognessance depended entirely on these contacts with local culture. Historians and anthropologists have redefined scientific knowledge collected at the so-called “periphery” and processed at the imperial “center” in myriad ways, ranging from knowledge that is hybrid or “mestizo” in character to a kind of “middle-ground” knowledge” (SAFIER, 2010, p. 136).

Porém, este juízo não se traduz inteiramente no reconhecimento destes facilitadores como construtores da ciência moderna (como fica evidente no exemplo que demos acima), na realidade pouca atenção ainda é dada a estes agentes locais ou pior ainda, são completamente obscurecidas suas contribuições. Carey McCormack (2017, p. 111), argumenta que “While most historians of colonial botany acknowledge that botanists and naturalists used local guides to collect specimens and indigenous information, they rarely accord these assistants more than cursory attentions”.

Defendemos que o colonialismo reside no silenciamento dessas interações locais em detrimento de informações que apenas colocam o viajante como coletor de determinado objeto ou espécime. Nesse caso, o que se este fazendo é nada mais do que reafirmar um discurso hegemônico que nega a agencia dos habitantes locais nas expedições científicas. É interessante notar que mesmo quando da digitalização e informatização dos dados, não foram realizados estudos ou pesquisa documental que se aprofundassem na história do objeto, mas apenas a reprodução de um discurso construído ainda no século XIX.

Não buscamos com os exemplos que apresentamos e posições que assumimos, demonizar as pesquisas técnicas em torno das coleções, muito menos criticar o uso da internet ou a criação de coleções online para disponibilização de informações. Pelo contrário, cremos que estes são meios de fundamental importância para a democratização das instituições museológicas, bem como importantes fontes que permitem desvelar práticas e modos de vida de populações que habitaram a região marajoara em tempos passados.

O que de fato almejamos é mostrar que a forma como as peças tem sido apresentadas nas bases de dados reforçam imagens de poder ao se limitarem disponibilização de dados técnicos. Talvez devêssemos investir em práticas colaborativas, troca de informações, parcerias institucionais, intercâmbio de profissionais na tentativa de ampliar o olhar sobre estas coleções, bem como permitir ricos e fecundos encontros entre as peças e populações atuais cujas histórias de vida descendem daqueles grupos originários.

Referências

AGASSIZ, J. L. R.; AGASSIZ, E. C. *Viagem ao Brasil 1865-1866*. Brasília: Senado Federal, 2000.

ALMEIDA, A. W. B; OLIVEIRA, M. A. (Org). *Museus indígenas e quilombolas: centro de ciências e saberes*. Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2017.

APPADURAI, A. *The Social Life of Things: commodities in cultural perspective*. Cambridge University Press, 1986.

ARAUJO, L. M. *Representações Marajoaras Em Relatos De Viajantes: Natureza, Etnicidade e Modos de Vida no Século XIX*. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dissertação de Mestrado, 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. In. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CHEN, K. T. N. The Disciplinary Power of Museums. In. *International Journal of Social Science and Humanity*, v. 3, n. 4, Julho, 2013.

FILHO, M. L.; ATHIAS, R. Dos museus etnográficos às etnografias dos museus: o lugar da Antropologia na contemporaneidade. In. RIAL, C.; SCHWADE, E. (org.). *Diálogos antropológicos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

FREIRE, J. R. B. Museus indígenas, museus etnográficos e a representação dos índios no imaginário nacional: O que o museu tem a ver com educação? In. KURY, M. X. (Org). *Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate*. São Paulo: Secretaria da Cultura : ACAM Portinari : Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016.

GUALTIERI, R. C. E. *Evolucionismo no Brasil: ciência e educação nos museus 1870-1915*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2008.

HALL, S. O ocidente e o resto, discurso e poder. *Projeto História* 56, 2016, pp. 314-361.

HARTT, C. F. A região de Breves. In. *Boletim do Museu Paraense de Hist. Nat. e Etnog.* Tomo II, Fascículos 1 -4. Belém: Typografia de Alfredo Silva & Comp. 1898.

LOPES, M. M. J. R. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências sociais no século XIX*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Brasília, DF: Ed. da UNB, 2009.

MCCORMACK, Carey. Collection and Discovery: Indigenous Guides and Alfred Russel Wallace in Southeast Asia, 1854-1862. *Journal of Indian Ocean World Studies*, v. 1, 2017. pp 110-127.

MELLO, J. C. Museus e Ciberespaço: Novas Linguagens da Comunicação na Era Digital. In. *Cultura Histórica & Patrimônio*. V. 1, n. 2, p. 6-29, 2013. ISSN 2316-5014. Disponível

em: https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/01_art_v1n2 Acesso em: 15 nov. 2018.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento Y Apertura. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MONTECHIARE, R. Museu, objetos e os diferentes tempos confluentes. In. *Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia*. v. 2, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/index.php/numeros-anteriores/v2n1> Acesso em: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, T. L. C. Artefatos para o ensino: a pesquisa por meio de práticas criativas com a cultura material. In. BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

POSAS, H. C. G, Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In. VIDAL, D. G. FIGUEIREDO, B. G. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. [s.l.: s.n.], 2013.

RIBEIRO, G. B. VAN VELTHEM, L. H. Coleções Etnográficas: Documentos Materiais para a História Indígena e a Etnologia. In. CUNHA, M. C. SALZANO, F. M. (Orgs.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo, SP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1992.

SAFIER, Neil. Global Knowledge on the Move: Itineraries, Amerindian Narratives, and Deep Histories of Science. In. *Isis*, v. 101, p. 133-145, 2010.

SANJAD, N. *A coruja de minerva: o museu paraense entre o Império e a República (1866-1907)*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus; Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

SCHAAN, D. P. *Cultura marajoara*. Ed. trilingüe. Rio de Janeiro, RJ : [Belém, Brazil]: Senac Editoras ; Federação de Comércio do Estado do Pará, Centro do Comércio do Pará, 2009.

_____. Entre a tradição e a pós-modernidade: a cerâmica marajoara como símbolo da identidade 'paraense'. In: MAUÉS, H. R. e MACIEL, M.E. (ed). *Diálogos*

Antropológicos: diversidades, patrimônios, memórias. Belém: L & A Editora, 2012. pp. 35-68.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SUANO, M. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Espaço público em sítios históricos urbanos no processo de formação territorial na América Latina

Espacio público en sitios históricos urbanos en el proceso de formación territorial en América Latina

Public space in historical urban sites in the process of territorial formation in Latin America

Dra. Rosalina Burgos⁵⁸³

Resumo

O processo de formação territorial dos países latino-americanos envolve a gênese dos primeiros núcleos urbanos, num percurso de transformações socioespaciais e consolidação de um conjunto de sítios históricos urbanos (SHU) na contemporaneidade. Apresentam-se como *lócus* para estudos sobre memória, identidade e patrimônio para diversas áreas do conhecimento. A partir da questão sobre a gênese, transformação e devir do espaço público, analisou-se o caso da cidade de Iguape no litoral sul paulista, região do Vale do Ribeira que abriga territórios indígenas e quilombolas. Para um estudo comparativo no contexto do cone sul latino-americano, contemplou-se a cidade de Colônia do Sacramento (Uruguai) bem como o território de fronteira das missões jesuíticas guaranis entre Brasil, Paraguai e Argentina. Caracterizam-se pela gênese num contexto de disputas territoriais no período colonial e por se constituírem na atualidade como patrimônios históricos, revelando ainda hoje conflitos de apropriação de seus espaços públicos em diferentes níveis que incidem sobre o cotidiano. Neste processo, a noção de espaço público subjaz à racionalidade eurocêntrica presente na concepção dos planos urbanísticos e nos padrões de sociabilidade impostos. Há, neste sentido, um hiato que separa uma concepção hegemônica de ver e compreender o mundo em detrimento daquelas que sucumbiram sob a força da violência no decurso da colonização portuguesa e espanhola. Entende-se que os espaços públicos abrigam uma densidade histórica que expressa a sobreposição de conflitos nos diferentes períodos da formação territorial desde o período colonial, apresentando-se como importante campo de investigação para compreensão do devir.

Palavras-Chave: cotidiano, espaço público; patrimônio histórico; sítio histórico urbano

Resumen

El proceso de formación territorial de los países latinoamericanos involucra la génesis de los primeros núcleos urbanos, en un recorrido de transformaciones socioespaciales y consolidación de un conjunto de sitios históricos urbanos (SHU) en la contemporaneidad. Se presentan como locus para estudios sobre

⁵⁸³ Doutora em Geografia Humana (USP); Docente do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades – DGTH - UFSCar; Sorocaba, São Paulo, Brasil; rburgos.ufscar@gmail.com.

memória, identidade e patrimônio para diversas áreas do conhecimento. A partir da questão sobre a gênese, transformação e devenir do espaço público, se analisou o caso da cidade de Iguape no litoral sul paulista, região do Vale do Ribeira que abriga territórios indígenas e quilombolas. Para um estudo comparativo no contexto do cone sul latinoamericano, se contemplou a cidade de Colonia del Sacramento (Uruguai) assim como o território de fronteira das missões jesuíticas guaraníes entre Brasil, Paraguai e Argentina. Se caracterizam por a gênese em um contexto de disputas territoriais no período colonial e por constituírem-se na atualidade como patrimônios históricos, revelando ainda hoje conflitos de apropriação de seus espaços públicos em diferentes níveis que incidem sobre o cotidiano. Neste processo, a noção de espaço público subyace à racionalidade eurocêntrica presente na concepção dos planos urbanísticos e nos padrões de sociabilidade impostos. Há, neste sentido, uma brecha que separa a concepção hegemônica de ver e entender o mundo a expensas dos que sucumbiram sob a força da violência durante a colonização portuguesa e espanhola. Entende-se que os espaços públicos abrigam uma densidade histórica que expressa a superposição de conflitos nos diferentes períodos da formação territorial desde o período colonial, apresentando-se como um importante campo de investigação para a compreensão do devenir.

Palabras claves: espaço público; patrimônio histórico; sítio histórico urbano; vida cotidiana

Abstract

The process of territorial formation of the Latin American countries involves the genesis of the first urban nuclei, in a path of socio-spatial transformations and consolidation of a set of historical urban sites (SHU) in contemporary times. They are presented as a locus for studies on memory, identity and patrimony for various areas of knowledge. Based on the question about the genesis, transformation and becoming of public space, we analyzed the case of the city of Iguape on the south coast of São Paulo, a region of the Ribeira Valley that shelters indigenous and quilombola territories. The city of Colonia del Sacramento (Uruguay) and the border territory of the Guarani Jesuit missions between Brazil, Paraguay and Argentina were considered for a comparative study in the context of the Southern Latin American Cone. They are characterized by genesis in a context of territorial disputes in the colonial period and for being constituted at present as historical patrimonies, revealing still today conflicts of appropriation of their public spaces at different levels that affect daily life. In this process, the notion of public space underlies the Eurocentric rationality present in the conception of the urban plans and in the patterns of sociability imposed. There is, in this sense, a breach that separates a hegemonic conception of seeing and understanding the world at the expense of those who have succumbed under the force of violence during Portuguese and Spanish colonization. It is understood that public spaces harbor a historical density that expresses the overlapping of conflicts in the different periods of territorial formation from the colonial period, presenting itself as an important field of investigation for the understanding of becoming.

Keywords: public space; historical patrimony; urban historical site; everyday life

1. Introdução

Parte-se da análise do processo de gênese, transformação e devir de espaços públicos em determinados sítios históricos no contexto latino-americano. A ênfase do estudo recai sobre espaços públicos que integram o perímetro de dois centros históricos urbanos e de um território de fronteira no qual se encontram sítios arqueológicos com origens no período colonial. Em todos os casos analisados, observou-se os seguintes atributos: a) gênese no período colonial, detendo importância histórica para a

compreensão do processo de formação territorial latino-americana; b) situação geográfica na faixa litorânea e/ou às margens de rios com significativa importância para o processo de ocupação territorial, incluindo a função portuária e/ou de defesa territorial; c) situação geográfica com menor impacto dos processos recentes de urbanização e metropolização (que tendem a descaracterizar demasiadamente os vestígios e resíduos espaciais pretéritos), e com presença de intervenções de políticas de espaço ligadas às leis relativas ao patrimônio histórico e urbanístico; d) relevância arquitetônico-paisagística referente ao tema do patrimônio e de interesse turístico.

Para tanto, objetivou-se analisar e compreender a relação existente entre as formas de concepção, uso e apropriação de espaços públicos de duas cidades fundadas no período colonial (e sobre as quais hoje incidem leis do patrimônio e interesses turísticos), e ainda o território de fronteira que reúne sítios arqueológicos das missões jesuíticas guaranis, enquanto caminho investigativo acerca dos conteúdos dos conflitos socioespaciais e da sociabilidade na constituição da esfera público-política. As áreas de estudo são: Iguape (cidade localizada no litoral sul do Estado de São Paulo/Brasil, no complexo estuarino-lagunar de Cananéia-Iguape) definida como principal área de estudo; Colônia do Sacramento (localizada na margem oriental do Rio da Prata ou *Mar del Plata*, no Uruguai) e o território que integra um conjunto de sítios arqueológicos das antigas missões jesuíticas guaranis na fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, definido como área de estudo complementar para análise comparativa e mais abrangente em termos dos processos históricos identificados no contexto latino-americano, mais especificamente do denominado Cone Sul. Essas áreas de estudo estiveram diretamente envolvidas nos processos de definição das fronteiras territoriais das então colônias das coroas ibéricas (Portugal e Espanha).

Em termos metodológicos, observou-se as seguintes etapas de trabalho: pesquisa bibliográfica, documental, iconográfica e cartográfica (em acervos de referência sobre a temática abordada) referentes ao processo de formação, transformação, uso e apropriação pretéritos e contemporâneos dos espaços públicos das áreas analisadas; trabalhos de campo para observação e análise das formas de sociabilidade, conflitos socioespaciais, aspectos de resistência e resíduos que expressem conteúdos de práticas espaciais pretéritas e daquelas que se perpetuam no espaço público hodierno; sistematização dos

materiais de pesquisa reunidos; análise e exposição dos resultados em artigos científicos e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

A complexidade da análise debruçada sobre o passado territorial e sua formação social requer o diálogo com outras áreas do conhecimento. Seja em relação aos aspectos do processo histórico (e a recorrência aos referenciais do urbanismo europeu na concepção das cidades latino-americanas) seja em relação à tentativa de melhor elucidação sobre o que fomos, considera-se a pré-história que antecede o período colonial. Assim sendo, além do diálogo com historiadores, a temática se abriu para uma maior aproximação com as contribuições da Antropologia e da Arqueologia. A este respeito, vale ressaltar que não apenas as ruínas das missões jesuíticas guaranis se apresentam como de interesse das referidas áreas do conhecimento. Há sítios associados à ocupação pretérita indígena no perímetro urbano de Iguape (sobretudo no setor em direção à Icapara e Barra da Juréia, contíguos à área indígena recentemente demarcada), e nas imediações de Colônia do Sacramento, cujo perímetro histórico tombado segue sendo alvo de estudos arqueológicos.

Tendo como base este contexto, ressalta-se que as áreas de estudo embora não sejam contíguas territorialmente, apresentam-se como panorama para estudos sobre a gênese, transformação e devir dos espaços públicos, estando articuladas no processo de formação territorial no cone sul latino-americano.

2. Iguape, Colônia do Sacramento e as missões jesuíticas guaranis: duas cidades coloniais, um território de fronteira e uma síntese.

O processo de formação territorial dos países latino-americanos envolve a gênese dos primeiros núcleos urbanos, num longo percurso de transformações socioespaciais e consolidação de um conjunto de centros históricos na contemporaneidade. Um recuo no tempo histórico de longa duração situa a gênese para além do período colonial (na pré-história propriamente dita) considerando as formas de uso e apropriação do espaço pelos povos indígenas que já faziam dessas terras seus territórios de vida. No outro extremo do processo, o devir ainda guarda a possibilidade de realização dos sentidos do espaço público, que no decurso de sua gênese e transformação evidencia os conflitos de uma sociedade que reproduz e aprofunda os fundamentos da desigualdade.

Os sítios históricos, seja no caso da cidade de Iguape ou de Colônia do Sacramento, ou as ruínas das missões jesuíticas guaranis, formados no período colonial e dos quais resulta o substrato que nos serve de base para a análise das metamorfoses do espaço público, tem suas respectivas origens situadas no contexto do sistema mercantil sob comando das metrópoles europeias, do que resulta grande parte das fontes documentais sobre essa temática. Nessa forma de abordagem, a presença indígena não recebe destaque enquanto protagonista da produção do espaço, quando muito são apresentados como coadjuvantes subjugados. Há que se considerar a participação direta que tiveram na organização do trabalho – ainda que sob expropriação – e consequentemente da formação territorial, no decurso da qual tiveram seus territórios arrasados e subtraídos (cabe nessa perspectiva o termo redução usado genericamente como sinônimo de missão), cujos contingentes populacionais conheceram verdadeiro genocídio, inúmeras vezes denunciado por pesquisadores latino-americanos.

Ressalta-se que as disputas territoriais entre as coroas ibéricas articulam num mesmo contexto as três áreas de estudo: Iguape, Colônia do Sacramento e o território missioneiro. Além da correlação existente entre Colônia do Sacramento e as missões jesuíticas guaranis (que culmina com o Tratado de Madri, na troca territorial das referidas áreas estabelecida entre as coroas ibéricas em suas possessões coloniais) o litoral sul paulista também se apresenta como *locus* para discordância sobre o traçado da Linha de Tordesilhas (que numa de suas versões tem traçado incidente nas imediações de Cananéia-Iguape), cujos tensionamentos correspondem às origens de nossa formação territorial e o concomitante desenvolvimento das relações sociais.

Em termos de um estudo comparativo, é possível também perceber os diferentes níveis de intervenção e resistência aos impactos da sociabilidade no cotidiano em cada um dos casos considerados. Enquanto Iguape segue reproduzindo em pleno centro histórico uma vida de vizinhança no tempo lento dessa cidade que polariza o baixo curso do Vale do Ribeira, Colônia do Sacramento cada vez mais se transforma num simulacro de cidade, cujos moradores antigos foram sendo (direta ou indiretamente) expulsos pelos circuitos de valorização turística com forte participação de estrangeiros, majoritariamente argentinos (de Buenos Aires), situada do outro lado do Rio da Prata, defronte à Colônia do Sacramento, cuja travessia fluvial corresponde a um dos negócios rentáveis para o setor turístico. No caso das missões jesuíticas guaranis a consolidação desses sítios

arqueológicos sob a proteção das leis do patrimônio oferece enigmática perspectiva de análise sobre o significado das ruínas, do que foram e do que hoje são. A magnitude do traçado das respectivas praças no centro de cada missão é algo digno de ênfase. O espaço da praça no modelo padrão para a construção das missões (sendo que cada uma apresenta particularidades que vão desde as matérias usadas para a construção das edificações aos ornamentos artísticos) esteve sob a égide do uso do tempo comandado pela mesma suntuosidade do templo religioso, e dão mostras do que foi esse capítulo da formação territorial latino-americana.

Na abordagem sobre cada uma das áreas analisadas é possível discorrer sobre o processo de definição do conjunto de espaços públicos que integram, cujas origens foram definidas por planos urbanísticos (a vila colonial de Iguape, a cidade fortaleza de Colônia do Sacramento e o modelo urbanístico das missões jesuíticas), cujas particularidades e correlações são esplanadas na versão completa desse trabalho. Em todas elas a praça se apresenta e se consolida como o espaço público por excelência. A novidade não está exatamente nesse fato, já bastante conhecido dentre as modalidades de espaços públicos. A novidade talvez esteja na resistência que atravessa ao longo do tempo histórico de longa duração, das frestas que dão visibilidade a conflitos profundos e que se reproduzem hoje, como a presença dos indígenas com seus artesanatos nas praças de Iguape e em alguns setores dos sítios arqueológicos das missões, ou ainda a resistência de moradores antigos em Colônia do Sacramento, em detrimento do avanço de sua transformação numa espécie de cidade museu...

Duas cidades, um território de fronteira e uma síntese... contraditória! A própria compreensão do que é o público-privado se apresenta muito mais complexa e conflituosa quando considerada a perspectiva indígena (com destaque para a cosmologia guarani) em contraponto à concepção eurocêntrica dos termos. A inexistência originária da separação público-privado na concepção do mundo guarani oferece esse desafio às concepções consolidadas sobre o tema que, majoritariamente, desconsideram essa questão. Tal visão – que atravessa o tempo histórico de longa duração – é um terceiro termo interposto ao par de opostos público-privado. Esta tríade colabora para uma compreensão mais complexa sobre a essência do espaço público latino-americano.

3. Uma mirada ameríndia: antes e para além do colonial

No desenvolvimento desse estudo, a gênese, transformação e devir do espaço público na América Latina ganhou outra temporalidade e territorialidade a serem consideradas. A referida gênese já não poderia ser analisada tão somente com base no período colonial, nem se projetaria como um devir refém do modelo eurocêntrico do binômio público-privado.

Se a praça – praça maior, praça de armas ou ainda praça da matriz – se consolida como marco referencial em torno da qual se articula o domínio do público no processo de formação das cidades coloniais e do modelo urbanístico das missões jesuíticas guaranis, a gênese da questão antecede tal delimitação no tempo de longa duração. O espaço público definido pelos planos urbanísticos ou pelos costumes que resultavam na apropriação privada do solo e a concomitante conformação do rocío não pode ser encontrado na concepção indígena enquanto oposição ao domínio do privado, posto que não há a noção de propriedade privada, o que exige um outro percurso de investigação para além dos limites estabelecidos para os propósitos desta análise.

Nesse mesmo contexto, pode-se citar como exemplo a compreensão diferencial da delimitação de fronteiras territoriais. Parte-se da aproximação entre as condições ambientais e as práticas culturais estabelecidas pelos povos indígenas – as quais invariavelmente serviram de referenciais para os colonizadores, estando presentes até os dias atuais. Prous (1992, p.107) destaca a pesca em detrimento da caça como um dos atributos que articulam os territórios de ocupação na faixa litorânea e no curso dos rios. Na expressão empregada por Giancesella (2008, p.35): considerar as características da “paisagem das águas” é fator decisivo para compreender a configuração do território ocupado, com suas potencialidades e limites a cada período histórico. A existência e/ou proximidade da água são considerados não apenas do ponto de vista do consumo na dieta alimentar, mas também como fator de transporte (rios e orlas marítimas navegáveis), fertilidade do solo, exuberância das matas, dentre outros. Em síntese, a denominada paisagem das águas reúne as condições de acesso (via de transporte) e de permanência no território. Hoje, por outro lado, a ênfase tende a cair nas fronteiras como lugares do encontro ou “zonas de contato” (BURKE, 2005, p.153). Ou seja, para os indígenas os rios são elementos de estruturação dos territórios, situação que permite aos mesmos usufruírem dos benefícios existentes em ambas as margens, posto que os rios articulam, ao invés de separar, as extensões territoriais a serem usufruídas, inclusive em relação aos

locais de pesca. É neste universo que teve lugar a gênese da separação público-privado, com subsequentes transformações correlatas a cada período histórico. Se o domínio do privado impera cada vez mais, a esfera pública jamais deixou de expressar as contradições e conflitos dessa sociedade desigual.

Evidente que a gênese do espaço público nestes termos traz a marca da incompletude e da sua própria negação, uma vez que desde sempre a pluralidade e a diversidade foram destruídas sob a racionalidade eurocêntrica que definiu muito precocemente uma separação fundante: o “nós” (brancos, letrados, cristãos, civilizados...) – supostamente aptos a usufruir do espaço público e da política – e os “outros” (os indígenas, também os negros, suas descendências e os segmentos sociais empobrecidos).

Observa-se formas embrionárias ao surgimento dos núcleos urbanos e que ao contrário dos aldeamentos (relacionados com missões religiosas), as aldeias não devem ser consideradas embriões para uma análise evolutiva das formas urbanas. Sobretudo em relação ao binômio público-privado, uma vez que para a cosmologia indígena (e no caso abordado, a guarani) não há correspondência para o que entendemos como propriedade privada.

Há o espaço da privacidade (as denominadas malocas onde se abrigaram em grupos familiares e compadrios) mas não o privado tal como compreendido na perspectiva moderna, contemporânea e eurocêntrica. A respeito, as influências das teorias sobre o espaço público desenvolvidas pela Escola de Frankfurt não parecem oferecer um caminho metodológico e analítico que abarque a diversidade a ser considerada com base no universo indígena latino-americano. Por outro lado, além dos aldeamentos indígenas, Os casos analisados nesta pesquisa se inserem no conjunto desta tipologia, envolvendo a questão da fortificação e do patrimônio religioso, e em todos os casos a função econômica-comercial predomina como fundamento de suas origens. Seja no traçado do sítio, seja no desenvolvimento das relações sociais, observa-se em todos os casos a presença do conflito e da definição da fronteira entre o público e o privado.

Mesmo quando o fator religioso não é preponderante (no caso de Colônia do Sacramento) as edificações com função religiosa e a organização espacial do entorno (praças, largos e arruamentos) estão marcadamente ordenados por este fator, assim como o ritmo das relações sociais. Ressalta-se a importância dos textos dos cronistas do período colonial (sobretudo nos séculos XVI e XVII) que trazem elementos ausentes nos

documentos oficiais dos colonizadores, cuja perspectiva omitiu, ou distorceu, em seus registros a participação dos povos originários.

Contudo, há acumulada discussão sobre as origens dos povos ancestrais nestes territórios, em duas frentes de expansão (uma frente Atlântica e outra interiorana seguindo pela Bacia do Prata) que definem um território denso em conflitos, seja entre os povos indígenas (com destaque para os tupinambás e os guaranis) seja entre as coroas ibérica e hispânica nos primórdios da definição dos limites territoriais coloniais.

Ressalta-se que essas disputas territoriais entre as coroas ibéricas articulam num mesmo contexto as três áreas de estudo: Iguape, Colônia do Sacramento e o território missioneiro.

Além da correlação existente entre Colônia do Sacramento e as missões jesuíticas guaranis (que culmina com o Tratado de Madri na troca territorial estabelecida entre as coroas hispânicas em suas possessões coloniais) o litoral sul paulista também se apresentam como lócus destas disputas, cujos tensionamentos correspondem às origens de nossa formação territorial e nela o desenvolvimento das relações sociais, do comércio regido pelo pacto colonial ao contrabando prematuramente praticado nestas terras.

Acerca da aproximação entre as condições ambientais e as práticas culturais estabelecidas pelos povos originários – as quais invariavelmente seguiram sendo referenciais para os colonizadores, estando presentes até os dias atuais, interessante considerar as características da “paisagem das águas” é fator decisivo para compreender a configuração do território ocupado, com suas potencialidades e limites a cada período histórico.

3. Conclusões

No tempo histórico de longa duração o espaço público é atravessado por cerceamentos, conflitos e formas de apropriação de diversas ordens. Resulta que na contemporaneidade o espaço público revela acúmulos de conflitos, resistências e potencialidade de uma outra sociabilidade. Sua natureza intrínseca enquanto *lócus* do encontro e de expressão das práticas público-política permitem desvelar os fundamentos da sociedade que o tece. Uma perspectiva de análise no tempo de longa duração, e a abordagem interdisciplinar, colaboram para essa compreensão.

Assim sendo, o espaço público segue expressando, às vezes de forma explosiva (como nas festas populares, do sagrado ao profano), às vezes de forma agonizante (no que resta nas frestas do espontâneo, no simulacro que o toma para os negócios turísticos) sua essência. Talvez seja a esfera pública aquele último reduto de sociabilidade na contramão do mundo do espetáculo.

Seja em Iguape, Colônia do Sacramento ou nas Missões, guardadas as particularidades e especificidades concernente a cada caso, pudemos identificar aspectos que as universalizam, seja no contexto do longo processo histórico que abrange a formação territorial subjacente, seja no período contemporâneo no qual aquelas se inserem em circuitos similares de patrimonialização e turistificação. Deste processo, foi possível analisar e compreender:

a) os desdobramentos das leis do patrimônio e as investidas do setor turístico, que em maior ou menor grau se implicam mutuamente nas áreas de estudo;

b) o confronto entre o espaço do vivido e o simulacro que sintetiza novos usos sobrepostos às formas herdadas do passado. Mesmo para o caso onde algumas das missões jesuíticas guaranis restam como ruínas na área rural, o cotidiano é atravessado pelas intencionalidades que recaem sobre os sítios arqueológicos, sendo mais explícitas quando as sedes dos municípios foram erguidas sobre as ruínas;

c) a situação de fronteira marcou a formação territorial de todas as áreas estudadas, inclusive Iguape cujo processo situado nos primórdios de sua formação é menos evidente do que os grandes tratados que envolveram Colônia do Sacramento e os Sete Povos das Missões;

d) a ruína se apresentou como expressão de permanência de um tempo-espaço que se perpetua contraditoriamente como resistência-resíduo. São fragmentos e vestígios da potência dos conteúdos socioespacial do passado na simultaneidade que as abrigam como integrantes da paisagem no espaço público no presente;

e) a pré-história aflora na busca da gênese da formação territorial no período colonial, sobretudo para os casos de Iguape e das Missões que integram o amplo território pretérito (e que se perpetua) dos indígenas guaranis;

f) a paisagem das águas se firma como contexto analisado. Seja no contexto estuarino ou das bacias hidrográficas que adentram o território e se projetam para a zona

costeira, localiza-se um marco dos caminhos fluviais que definiram as rotas comerciais a cada período histórico e econômico;

g) as influências hispânicas e lusas envolvidas nos episódios de definição dos limites territoriais coloniais, cristalizadas no espaço construído, denotaram as relações de poder e de defesa, sobretudo no caso de Colônia do Sacramento e das Missões. Colônia do Sacramento se destaca pelo valor arquitetônico resultante da sobreposição das coroas ibéricas, guardando a presença portuguesa em território originalmente de colonização espanhola; por sua vez, os denominados Sete Povos das Missões expressão a presença da colonização espanhola, por intermédio da Companhia de Jesus, em território posteriormente incorporado à colônia portuguesa. Hoje são marcas do que foi o urbanismo hispânico missionário em território hoje brasileiro.

Referências

BURGOS, R. *Direito à cidade: utopia possível a partir do uso e apropriação dos espaços públicos urbanos*. In XIV Coloquio Internacional de Geocrítica “Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro”. ANAIS, Barcelona, 2016, Pp.1-19.

BURKER, P. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRUXEL, A. *Os trinta povos Guaranis*. 2ª. ed. Porto Alegre: EST/Nova Dimensão, 1987.

DIEGUES, A.C. *O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo: meio-ambiente, história e população*. CENPEC, 2007. (documentos)

EISENBERG, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno*. Encontros culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FIGUEIRA, M. C. *Patrimônio Cultural da Humanidade e Mercado Turístico: o Bairro Histórico de Colônia do Sacramento, Uruguai*. Patrimônio e Memória - Unesp, São Paulo, v. 11, n.1, p. 262-282, jan-jun., 2015.

FORTES, R. *Iguape... nossa história*. Iguape: Prefeitura Municipal, 2000.

GIANESELLA, R. R. *Paisagens no tempo: vilas litorâneas*. Dissertação. São Paulo, FAUUSP, 2008.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

POSSAMAI, P. C. O cotidiano da guerra: a vida na Colônia de Sacramento (1715-1735). *Tese de Doutorado*. São Paulo: FFLCH/USP, 2001.

POSSAMAI, P. C. O Rio da Prata como fronteira sul do Brasil In *História e Fronteira*. Domingos Savio da Cunha Garcia; Paulo Celso Miceli (Orgs). Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

PROUS, A. *O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história de nosso país*. 2a e. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

Os Batuques por negros e brancos

Los Batuques por negros e blancos

Elisabete de Fatima Farias Silva⁵⁸⁴

Resumo

Produto da diáspora, os Batuques acontecem entre as comunidades de tambor que têm na ancestralidade sua episteme própria. A partir dos relatos de batuqueiros e das experiências em Batuques no interior paulista, pretendemos pensar a relação étnico-racial entre negros e brancos nos Batuques, desvelando o com-viver pelos tambores (SILVA, 2016) que se realiza nas negociações a nível do corpo, quanto intersecção existencial com enfoque na dimensão geográfica (COSTA, 2017; RATTS, 2004) dessa relação.

Palavras-Chave: Batuques; diáspora; comunidade de tambor; relação étnico-racial.

Resumen

Producto de la diáspora, los Batuques ocurren entre las comunidades de tambor que tienen en la ancestralidad su episteme propia. A partir de los relatos de batuqueiros y de las experiencias en Batuques en el interior de São Paulo, pretendemos pensar la relación étnico-racial entre negros y blancos en los Batuques, desvelando el com-vivir por los tambores (SILVA, 2016) que se realiza en las negociaciones a nivel del cuerpo, como intersección existencial con enfoque en la dimensión geográfica (COSTA, 2017, RATTS, 2004) de esa relación.

Palabras-clave: Batuques; diáspora; comunidad de tambor; relación étnico-racial.

1. Introdução

Presente extensivamente na América Latina negra, os Batuques comportam uma ampla gama de manifestações da cultura popular, tocado por rica percussão e acompanhado por dança e canto. A coletividade dos Batuques são elemento essencial da prática cultural: vários tambores, vários batuqueiros, vários dançantes que com-vivem (SILVA, 2016) para que o acelerado ritmo se mantenha nos diversos festejos afro-latino-americanos. Produto da diáspora, os Batuques acontecem entre as “comunidades de tambor”, como denomina Dias (2014), as quais compartilham dessa visão de mundo que têm na ancestralidade sua episteme própria (OLIVEIRA, 2007) e estruturam-se entre o jogo, performance e ritual (SODRÉ, 2005), com a função de forjar e fortalecer a identidade (HALL, 2012) de uma comunidade.

Nesse quadro, este trabalho se propõe a discutir as relações étnico-raciais estabelecidas nos Batuques entre corpos negros e brancos que, efetivamente, são reconhecidos como membros participantes da comunidade de tambor. Guiada por uma postura fenomenológica atrelada à Geografia Humanista (MARANDOLA JR., 2016) que busca na experiência de ser-em-situação as bases para se pensar como as éticas e estéticas se constroem justamente pelo constante contato e presença próxima do “outro”, a leitura dos corpos em sua relação espacial é uma possibilidade de se aprofundar nas negociações

⁵⁸⁴ Mestre em Geografia (UNESP); Doutoranda em Geografia (Unicamp) Campinas, São Paulo, Brasil. <lisafariasgeografia@gmail.com>. Bolsista CAPES.

realizadas entre os sujeitos e seus lugares. Para tanto, problematizamos em “Geografia e relações étnico-raciais” a necessidade do debate; em “Corpos: encruzilhada existencial de culturas” adentraremos nas relações étnico-raciais, discutindo a ancestralidade e encantamento entre corpos no Batuque e, em “Rio Claro: a escala da experiência” trazemos relatos e vivências que adensam a problemática.

2. Geografia e relações étnico-raciais

Nascente nas experiências no Batuque de Umbigada e Congada, no estado de São Paulo, quando do mestrado em Geografia (SILVA, 2016), e Samba de Cacete, no Pará, por oportunidade do atual doutorado também em Geografia, a discussão aqui levantada dispõe à compreensão das relações étnico-raciais estabelecidas espacialmente entre batuqueiros negros e brancos – com destaque para a disputa pelo lugar, expressada na intensidade das relações entre corpos de acordo com as funções realizadas nos Batuques, estabelecendo fronteiras e limites entre os sujeitos.

As relações étnico-raciais não são temas estranhos à Geografia. No entanto, (em)formado pelas ideias em curso no Brasil e reverberando a Geografia Moderna, a análise espacial apresenta um vínculo pouco evidenciado com a temática e tantas vezes não qualifica a variável raça nas discussões (COSTA 2017; RATTS, 2004)

Todavia, Ratts (2004) lembra de trabalhos históricos, considerados clássicos, que constituem a Geografia no campo científico, como os de Ratzel (“Antropogeografia”, original de 1882, em alemão) e de Raffestin (“A geografia do poder”, original de 1980, em francês), que abordaram, cada qual a seu modo, o vínculo raça e espaço.

Considerando ainda o período dos autores e obras citados acima, Ratts (2004) enfatiza que o desafio atual para pensar a espacialidade dos encontros/confrontos não se trata apenas de levantar a distribuição espacial étnico-racial, como já o fizeram alguns trabalhos clássicos em diversas ciências, além da geográfica. Depreende-se, então, que é preciso, pois, articular escalas espaciais e, ainda, intersecções de raça, classe e gênero (COSTA, 2017), entendendo os fenômenos e suas expressões a partir das experiências do ser-em-situação (MARANDOLA JR., 2016).

Em resposta a esse desafio, Ratts (2004, p. 84) aponta alguns trabalhos que já foram capazes de articular tais necessidades dos estudos em cultura no espaço urbano, por exemplo, e que no esteio da descontinuidade de um repertório variado de identidades, como trabalha Stuart Hall, constitui um entroncamento de análise vital para se pensar um país multiétnico e plurirracial, com um passado escravista prenhe de desigualdades como o Brasil:

Nas grandes cidades é possível identificar territórios étnicos (ou raciais) demarcados pela música negra - samba e pagode (Pinho, 1999), *reggae* e *soul* (Silva, 1995), *funk*, *rap* (Souza & Nunes, 1996) - que podem ser igualmente locais de lazer e de encontros/confrontos culturais. Não é apenas a predominância negra no agrupamento que define racialmente um território e sim um conjunto de códigos e símbolos compartilhados, enfim, um modo de vida. Outros territórios rurais e urbanos podem ser mapeados ou "etnogeografados", sejam negros (Bittencourt Jr., 1996, - Leite, 1991), indígenas (Arruti, 1996) ou vinculados a grupos de variadas identidades, além das três raças, pois o Brasil comporta espacialidades diversas qualificadas pelas relações étnicas e raciais (grifo nosso).

A par da necessidade de fortalecer o vínculo raça e espaço neste trabalho, concordamos com Costa (2017, p. 51) ao afirmar que “Não estamos trabalhando exatamente com sujeitos portadores de cultura em relação a suas interações com outros sujeitos portadores de “outras” culturas, mas de sujeitos cujas suas alteridades estão/são interseccionalizadas em diferentes contextos socioespaciais de interações sociais”. Assim, depreende-se que as fronteiras e limites das relações étnico-raciais entre corpos são estabelecidos por diferentes negociações entre corpos circunscritos socioespacialmente – ou seja, não se trata de quaisquer corpos em quaisquer lugares, são corpos nos Batuques, ocorrido em lugares que foram constituídos historicamente pelas comunidades negras de tambor que lhes dão significado, como se verá mais em “Rio Claro/SP: a experiência do lugar”.

A evidência existencial da interculturalidade, já contida nos corpos em relação (COSTA, 2017), manifesta-se nos Batuques entre corpos negros e brancos em distintos modos e intensidades, em consonância com a situacionalidade espacial. Apresentar-se em um “lugar de brancos” e permitir que os brancos dançam ao som dos Batuques é diferente de agregar brancos aos Batuques, com especial ênfase ao toque dos tambores por brancos – dada toda a força desse ente ancestral (OLIVEIRA, 2007; SODRÉ 1988).

Portanto, uma apresentação de uma manifestação popular percussiva originária de matriz cultural negra – aqui abrangida pelo termo geral Batuques -, quando de caráter didático ou folclórico, por exemplo, pode permitir e, mesmo, incentivar que todos toquem nos tambores, dançam e cantem, dado o objetivo da atividade. Porém, o com-viver por tambores e tornar-se um tocador é outra situação que agrega outros elementos.

Nas experiências do mestrado e atual doutorado, encontrou-se batuqueiros brancos incorporados à comunidade de tambor, tradicionalmente negra no Brasil. Ora em maior, ora em menor quantidade, corpos negros e brancos se relacionam em contextos específicos e é fundamental circunscrevê-los - se se trata de uma comunidade quilombola rural isolada, uma grande escola de samba no urbano, grupos de cultura popular relacionados ao catolicismo popular, releituras folclóricas ou tradições familiares. Descrever as relações entre os sujeitos e os espaços importam a uma leitura que visa ser geográfica e humanista, desvelando acordos e tensões do jogo (SODRÉ, 2005) que se produz ali, naquele lugar, entre aqueles sujeitos, concretamente, onde não existe uma verdade universal metafísica, mas uma aparência contingente de encantamento a nível do acontecimento presente – articulando escalas espaciais e temporais, sem contudo, ser determinado por elas.

As relações étnico-raciais ao serem espacializadas (RATTS, 2004), a partir do mundo vivido dos corpos em relação, ganham a força existencial da experiência (MARANDOLA JR., 2016) que compreende narrativas próprias e se associam certamente a outras escalas, todavia, ao estarem circunscritas é possível perceber cores, formas e intensidades que adensam as relações. A História aparece nos corpos, assim como a Geografia, contudo, determiná-los, *a prioristicamente*, é tornar opaca a realidade que se dá no jogo das relações do cotidiano.

Não se busca, de sobremaneira, traçar uma verdade ou uma lógica explicativa a toda e qualquer relação étnico-racial nos Batuques. Até porque esse objetivo já nasceria fadado ao fim de um absolutismo irreal e universalista, como tantas vezes o pregou a Ciência Moderna ao realizar estudos em cultura, principalmente, as cunhadas como “tradicionais”.

O que se pretende é destacar, a partir das experiências em Batuíques no interior paulista, como as negociações a nível do corpo acontecem enquanto intersecção existencial, tendo por enfoque a dimensão geográfica (COSTA, 2017; RATTS, 2004) dessa relação.

3. Corpos: encruzilhada existencial de culturas

O conceito de intersecção trabalhado por Kimberle Crenshaw (1991) é criado, originalmente, no campo do Direito, para repensar o cruzamento raça, classe e gênero intragrupo, a partir de uma pesquisa realizada em uma casa de acolhida de mulheres que passaram por violência em Los Angeles. Crenshaw é professora da Universidade da Califórnia e da Columbia, nos Estados Unidos e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. Przybysz e Silva (2017, p.576) interpreta que “a interseccionalidade é uma articulação de eixos identitários que dão base às desigualdades sociais e reforçam estruturas de poder, gerando posições relativas em determinados espaços e tempo”.

A partir deste conceito de intersecção, que tem início com o feminismo negro, alguns trabalhos com leituras culturais foram desenvolvidos. Na Geografia, destacam-se os trabalhos acerca da Geografia Feminista e Geografia Queer, de Joseli Silva (2014 *apud* PRZYBYSZ, SILVA, 2017; COSTA, 2017) que argumentam quanto as variadas facetas identitárias que estão sempre em negociação e articulação nos diferentes sujeitos sociais que se traduzem em relações espaciais situacionais. A respeito disso, Costa (2007) faz uma leitura desse conceito e da produção de Silva, entre outras autoras, e aponta para a interculturalidade, na perspectiva da Geografia humanista, enfocando, principalmente, a fenomenologia e o existencialismo, a fim de discutir as relações e os distanciamentos cotidianos de sujeitos cujos corpos já se definem como interseccionais.

É da releitura de Costa (2007), sobretudo, que esse trabalho se vale do conceito de intersecção – ou seja, destacando que os corpos já são interseccionais. Sem espaço, neste momento, para se aprofundar nas questões de gênero nos Batuíques, destacaremos principalmente dois acontecimentos que proporcionam refletir acerca de raça e classe – sabendo que os atributos não são apartados e separáveis, mas que os corpos são “atravessados por diferentes atributos evidenciados socialmente, como gênero, classe, raça, sexualidade, idade, lugar de residência, expressão estética etc. –, nos quais os sujeitos se tornam singulares em cada realidade socioespacial que convive (ou que apresenta dificuldade de conviver)” (COSTA, 2007, p. 50).

A cultura se movimenta no corpo, ao mesmo passo que o corpo é o movimento da cultura, defende Oliveira (2007) ao pensar como os elementos estruturantes do conceito de identidade se articulam entre si sem, necessariamente, estabelecer fronteiras rígidas. No corpo e sobre o corpo, discursos em encruzilhada dispõe modos de “ser” e “estar”. Brah (2011) e López (2015, p. 306) destacam que os discursos sobre o corpo foram cruciais para a constituição dos racismos, explorados nas relações de poder para classificar e hierarquizar diferenças: “Em contextos racializados, o corpo negro se torna um emblema étnico, transformando-se em suporte de construção de identidade”.

Aqui, o conceito de encruzilhada trabalhado por Leda Maria Martins (1997, 2003), quanto ao corpo-encruzilhada congadeiro é especialmente relevante porque abarca

também as relações étnico-raciais dos Batuques nas performances pesquisadas pela dramaturga acadêmica.

As reflexões de Martins (1997, 2003) foram muito inspiradoras ao se passar pelas experiências no interior paulista com o “Grupo Folclórico Congada e Tambu de São Benedito rioclareense” (SILVA, 2016). Disso, repercutiu questões de como o corpo branco interfere na identidade da cultura negra constituída pelos corpos negros na prática dos Batuques. Percebendo em campo essas encruzilhadas de questões identitárias movediças, tanto em confronto de rejeição dos corpos brancos nos Batuques quanto de aceite, considera-se que é no campo das negociações, do jogo e do rito (SODRÉ, 1088) que se pode compreender essas relações étnico-raciais estabelecidas nos Batuques.

A partir das experiências com os batuqueiros de Congada e Tambu, no mestrado, surgiu o termo “com-viver pelos tambores” e foi, especialmente, nesse sentido, que as relações étnico-raciais entre negros e brancos foram estabelecidas. É o que Oliveira (2007), atenta quanto ao reconhecimento das diferenças mas, de sobremaneira, da vivência em comum que possibilita estar-com. Ou seja, esses corpos negros e brancos que com-vivem nos Batuques podem partilhar de alguns aspectos comuns (classe, religião, parentesco) que são negociados em suas multiplicidades existenciais nos diferentes espaços relacionais e, por sua vez, outros aspectos (como a cor da pele, por exemplo) que são enfrentados por diferentes estratégias, num jogo de aceite, recusa, limites e fronteiras.

Nessa linha, pode-se entender o que Walsh (2017, p. 21) aborda como interculturalidade, a qual não aponta exatamente o problema da diversidade étnica, mas o da diferença colonial. Assim os corpos são vistos por uma “*diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de ‘raza’, ‘género’ y ‘razón’*”. Ou seja, um corpo negro e um corpo branco trazem consigo também histórias (e geografias) de outros tempos, lugares e corpos, que entram no jogo, mas não determinam a situação *a priori*. Todavia, não se desvia do fato que mesmo que corpos negros e brancos compartilhem no momento de um mesmo lugar de Batuques, a carnalidade também expressa outros lugares de disputa.

Negros e brancos nos Batuques não se trata de uma explicação simplista de reconhecimento ou tolerância da alteridade, nem tampouco da essencialização das identidades étnicas estanques. Dito de maneira mais específica, não se trata de justificar que negros e brancos com-vivam nos Batuques sem conflitos, de maneira a incorporar totalmente o modo de ser encarnado um do outro ou que Batuques é “coisa de negro” e este ou aquele espaço é *para* negro. Isso seria, erroneamente, ignorar as forças de tensão e resistências históricas que perfazem a dinamicidade do mundo vivido entre corpos e lugares. Deveras as relações entre corpos não são igualitárias, mesmo em face da raça, classe e gênero – pobres negros e pobres brancos não são vistos do mesmo modo ou compartilham dos mesmos mundos, assim como as relações entre homens e mulheres batuqueiros negros também tem várias nuances.

Por isso, nossa intenção não é lançar luz sobre os corpos brancos ou favorecer um discurso de integração simplista, mas desvelar como as negociações entre corpos negros e brancos implica na própria visão de mundo que perfaz os Batuques, de acordo com o contexto distinto vivido por cada comunidade de tambor: coletividade, ancestralidade, oralidade, engajamento. É preciso *ser-com* o ritual para participar dos Batuques, que é sagrado como entende Sodré (1988) a respeito do mundo das culturas de *Arkh *.

Interpretamos que corpos batuqueiros brancos que participam ativamente das comunidades de tambor se encantaram pelo Batuque - e “o encanto não é, em si mesmo, nem bom nem mau [...] É uma atitude simplesmente. Uma atitude paradoxal, mágica, potente” (OLIVEIRA, 2007, p. 258). Para este filósofo que pensa a ancestralidade africana no Brasil, o encantamento é uma atitude de alteridade. O encantamento e a ancestralidade, desenvolvidos por Oliveira (2007), e a visão de mundo de Arkhé da cultura negra, do sociólogo Sodré (1988, 2005), são caminhos teóricos para se realizar uma leitura das relações étnico-raciais entre corpos negros e brancos nos Batuques. Os autores exploram no âmbito do vivido, a possibilidade de com-viver entre tempos distintos no horizonte da coletividade, pela força do mito, do rito e do corpo, assim as diferenças não são ignoradas, mas existe uma ligação mais forte compartilhada entre corpos e lugares. No âmbito de nossa experiência, percebemos que não basta um corpo branco querer e, nem tampouco, intitular-se batuqueiro por suas habilidades, é preciso ser aceito pela comunidade negra, mesmo que esse aceite seja parcial e esteja prenhe de conflitos a serem negociados no cotidiano dos Batuques populares.

Uma das questões latentes quando a reflexão dos Batuques por negros e brancos passou a ser notada na pesquisa, desde 2016, foi que quando se apercebe da cultura negra, e sua episteme própria, tal como desenvolve Sodré (2005), é que, (i) cotidianamente, vive-se esse mundo de valores e essa matriz cultural nas diversos *habitus* no Brasil e, (ii) constantemente, as pesquisas em cultura tendem a homogeneizar as tensões e acordos que se realizam em cada situação, pois desconsideram a existencialidade do fenômeno em suas intersecções, encruzilhadas e escalas socioespaciais.

Contudo, essas questões ainda não estão respondidas, inclusive neste trabalho que é um primeiro passo para a discussão étnico-racial desde o mestrado em Geografia. Acredita-se que é com e para a experiência (MARANDOLA JR., 2016) que se pode compreender as regras do jogo (SODRÉ, 2005) que se compreenderá o fenômeno em movimento, de acordo com a situacionalidade dos sujeitos.

4. Rio claro: a escala da experiência

Contextualizamos a manifestação dos Batuques em Rio Claro, interior de São Paulo, a partir de pesquisas que já se dedicaram ao fenômeno e, especialmente, ao Batuque de Umbigada na região (BONIFÁCIO, DIAS, 2016; BUENO, TRONCARELLI, DIAS, 2015; CASTRO, 2015; DEAN, 1977; FARIA, 2014; PEREIRA, 2008; SILVA, 2016). A segregação socioespacial deflagrada nas regiões/bairros e clubes *para* negros, no recente processo de urbanização no início do século passado na formação da cidade, é ouvida nos relatos dos batuqueiros mais antigos e perfaz as relações étnico-raciais ainda hoje vivenciadas.

Muitos dos lugares onde se aglomeravam famílias negras eram discriminados pelas autoridades locais e pela maior parte da população rioclarense, então composta por uma parcela significativa de imigrantes italianos e alemães (DEAN, 1977). Esses bairros eram considerados lugar de desocupados, de gente perigosa, *o lugar dos pretos*. A imprensa rioclarense denunciava esses locais como um espaço de indivíduos fora da ordem, vivendo numa situação de desajuste social, e que os negros eram portadores de uma cultura em decadência e deveriam ser vigiados e controlados. As “pessoas de cor” não podiam participar do *footing* na praça e de outros eventos sociais. Ainda que eles

tivessem sua própria irmandade, banda, time de futebol e clubes sociais, outros espaços lhes eram proibidos, restringindo-lhes a circulação e o acesso aos diferentes espaços “públicos” da cidade: à inferioridade racial somava-se a social (CASTRO, 2015; FARIA 2014; PEREIRA, 2008).

A respeito dos Batuques, desde o fim do século XIX até mais da metade do século XXI, autorização, supervisão e repreensão eram casos de polícia. No código de Posturas de 1867 estavam proibidas, no âmbito urbano, “[...] as cantorias e danças conhecidas vulgarmente como batuques, sem pedido de licença da autoridade Polícia, sob pena de multa de 20\$ a cada um dos participantes, sendo dispensado o ajuntamento. Na reincidência sofrerá o dono da casa 4 dias de prisão e os demais 24 horas” (SANTOS, 2002, p.65 *apud* NASCIMENTO, 2005, p. 19).

Comentamos na dissertação (SILVA, 2016) como a prática de prender tambores e batuqueiros (no período, somente batuqueiros negros) forçou o silenciamento do Batuque de Umbigada em Rio Claro, a partir da década de 1950, tal como informado pela griô e militante negra rioclareses, Divanilde de Paula. Dos relatos dos batuqueiros, depreende-se que:

É difícil acreditar que se seja contra um tambor, é difícil acreditar que se seja contra colares de contas de guias espirituais. Acredita-se, contudo, que se é contra as práticas, visíveis e invisíveis, que se utilizam de coisas e locais materializados. E mais, que se é contra os indivíduos que se fazem naquelas práticas. Portanto ter que solicitar permissão policial para fazer um samba com um tambu, prender e destruir o instrumento, dar ao lugar da manifestação outro sentido urbanístico para que se enfraqueça o Batuque é afetar diretamente os negros batuqueiros que tem na manifestação do Batuque de Umbigada a memória de seus ancestrais. Acaba-se com o que é material e o imaterial padece (SILVA, 2016, p. 70-71).

Sobre isso, Leite (2011) reflete como o registro fotográfico de um profissional infiltrado nos Batuques a mando policial revela a pressão social sofrida pelos Batuques e batuqueiros negros pelas elites locais brancas contrárias a esta prática. O filho do fotógrafo, em entrevista à Leite (2011, p. 148) detalha que “[...] seu pai havia recebido instruções para registrar detalhes da dança, em especial o lado visto pela elite local como promíscuo, vulgar, leviano, no qual as mulheres e os homens roçavam seus corpos, se ofereciam”.

No desenrolar da História, acerca da presença de corpos brancos interessados em com-viver pelos tambores, Tinhorão (2012, p. 104), em “Os sons dos negros no Brasil”, expõe um relevante processo decorrente da nova divisão do trabalho estabelecida pela produção urbano-industrial, no qual as diferenças culturais se ampliaram e diversificaram-se nas cidades: “os brancos das camadas média e alta passaram a conta com formas próprias de lazer (bailes, festas de clubes, teatros, espetáculos musicados, discos, fitas e vídeos)”, enquanto os negros, mestiços e brancos das classes mais baixas “continuaram herdeiros dos batuques, cultivando até hoje a batucada, o bate-baú, o lundu, o coco, o caxambu, o jongo, o tambor de crioula e todas as modalidades surgidas no calor dos sambas [...]”. Nesse contexto de formação das cidades brasileiras, as periferias urbanas foram (e são) o lugar de contato e socialização entre pobres brancos e negros.

Contudo, é preciso relevar de que maneiras os corpos estão (em)formados pelas lógicas segregacionistas de *para* negros e *para* brancos, mesmo pertencentes a mesma condição econômica e realidade residencial. As subjetividades não se restringem de

maneira geral e exclusiva às estruturas culturais em que os sujeitos nasceram situados, todavia mesmo que os corpos brancos se aproximem de corpos negros, nunca saberão/sentirão como é ser negro.

Percebemos que o envolvimento dos sujeitos negros/brancos se põe de acordo com o comprometimento e vivência entre os mesmos, capazes de se assumirem mutuamente em comunidade, em lugar comum – ainda assim, não sem conflitos e negociações. Não é, simplesmente, indo em apresentações ou sendo um “branco pobre que toca bem” que a relação étnico-racial está estabelecida, há uma gama de relações verticais e horizontais (GARCÉS, 2009). É preciso estar junto, viver-com (SILVA, 2016) para ser agregado à comunidade de tambor e, então, viver a “intimidade cultural” (COSTA, 2017) protegida pelos sujeitos frente à lógica externa de padrões éticos e estéticos.

Em Rio Claro, Celso Augusto, um dos fundadores de um dos clubes sociais negros da cidade, afirmou em um dos eventos organizados pelo Arquivo Público e Histórico do município de Rio Claro que: “não desprezo porque é branco ou porque é preto, não. A comunidade é uma comunidade, começamos como uma sociedade negra, mas nem por isso nós desprezamos os outros [...]” no contexto da participação de pessoas brancas a frente desses espaços. Ele ainda recorda “nós temos nossa congada, nós temos nossa umbigada, nós temos bastante coisa e nós temos o que levantar ainda, então vamos trabalhar em cima disso” (SILVA, 2016, p. 59). A ideia de coletividade ativa, da prática em ação por sujeitos que se reconhecem por uma mesma causa está bem presente na fala deste batuqueiro. Ainda assim, é relevante destacar que “começamos com uma sociedade negra”: o início e a origem nunca são esquecidos, isso é parte da ancestralidade – força vital na cultura negra.

Então se, atualmente, o encantamento no com-viver pelos tambores vai *além* do corpo negro é porque ele é *desde* o corpo negro – graças ao mestre negro que ensinou a tocar o tambor, a fazer o tambor, graças à ancestralidade negra é que hoje alguns brancos se achegam no Batuque com a sensação de que isso lhes é familiar (SILVA, 2016). E é via ancestralidade que podemos compreender essas aproximações e distanciamentos entre corpos e os desdobramentos dos Batuques, por seus encontros e diferenças.

Para tanto, a filosofia da ancestralidade “ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los”, sendo “fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem [...] é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído” (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Disso, tencionamos como a relação étnico-racial entre corpos batuqueiros negros e brancos se dá pela ideia de família estendida de comunidade. Sem, contudo, diminuir o peso do colonialismo branco e, também, sem delimitar e restringir o corpo à pele.

Nesse bojo, trazemos a fala de um batuqueiros negro e de uma situação recentemente vivida para adensar a reflexão: i) Ailton Oliveira, o Mestre Malvino, é um reconhecido batuqueiro rioclarense e relatou que nos Batuques de Umbigada até a década de 1950, quando o pai dele “tirava” a grande festa do 13 de maio, em Rio Claro, “tinha gente branca que ia, não entrava pra dançar, mas ficavam ali assistindo”. ii) Em junho de 2018, presenciamos mais uma vez o tradicional Batuque de Umbigada, no sítio da família Soledade, em Piracicaba. Foi permitido, pelos organizadores desse evento, participantes da comunidade negra, que um ônibus de alunas da graduação em Dança, da Unicamp, participasse dos Batuques. As estudantes, sentadas, assistiam à performance da umbigada e depois tentaram reproduzir quando lhes foi aberto espaço para adentrar no chão de terra

batido – elas assistiam a comunidade, não participavam dela, tal como relatou o batuqueiro Ailton acima, no contexto de Rio Claro, há décadas atrás. A relação étnico-racial fora estabelecida em ambas situações a partir da permissão dada pelos corpos negros aos corpos brancos, delimitando os lugares.

Permissão e reconhecimento fazem parte do jogo entre corpos e lugares. O fato descrito acima de situações distintas e semelhantes nos remete à referência de Sodré (1988) ao jogo, enquanto lugar de trânsito e de identidade, central nas culturas de Arkhé. O sociólogo denomina jogo as linguagens não conceituais dos gestos, das imagens, dos movimentos corporais e dos cantos, constituindo espaços de reterritorialização pelo corpo negro. Assim, compreendemos que as relações étnico-raciais entre corpos negros e brancos no Batuque são marcadas pelo jogo, em encruzilhadas existenciais significadas diferentemente pelos “de dentro” e “de fora” e pelas funções sociais que realizam (assistir/dançar/tocar/produzir tambores), em constante conflitos e negociações entre corpos e lugares.

5. Conclusões

Ainda existem muitas possibilidades de diálogo e leituras compreensivas das relações étnico-raciais entre corpos negros e brancos nos Batuques a se fazer. Aqui foi uma primeira aproximação que buscou delinear alguns contornos dessa situação, a partir de inquietações surgidas pelas experiências em alguns Batuques, durante o mestrado e atual doutorado. Reiteramos que é urgente uma Geografia que se abra às múltiplas existências e modos de “ser” e “estar” no espaço, buscando compreender os processos e modos múltiplos de negociação da existência em sua dimensão espacial. Pesquisar os limites e fronteiras que se delineiam nos fenômenos culturais e se expressam na espacialidade dos encontros/confrontos, sem delimitá-los, exclusivamente, a determinismos históricos, explicações causais ou finalistas, é um desafio à Ciência que tantas vezes delimita a cultura, diminuindo sua vitalidade, sem se aperceber do jogo sutil e negociado dos Batuques que permite a uns e não a outros o com-viver pelos tambores, de acordo com a intensidade das relações estabelecidas que não escondem as diferenças dos vários atributos existenciais. Porém que, a todos e a qualquer um, dispõe seu mundo de valores, nas rodas e cortejos dos diversos Batuques Brasil a fora.

Referências

- BONIFÁCIO, I.S.; DIAS, P. *Terreiros do Tambu: histórias sobre os tambores no batuque de umbigada*. Rio Claro: Associação Cruzeiro do Sul, 2016.
- BUENO, A.P.; TRONCARELLI, M.C.; DIAS, P. (org.). *Batuque de Umbigada*: Tietê, Piracicaba, Capivari-SP. São Paulo: Associação Cultural Cachuera! 2015.
- CASTRO, B.A.C. de. Patrimônio cultural e territorialidade negra em Rio Claro/SP. In: *Espaço & Geografia* (online), v. 16, n. 2, 2013. p. 557 - 57. Disponível em: <www.lsie.unb.br/espaco/geografia/index.php/espaco/geografia/.../194>. Acesso em 4 fev. 2015.

COSTA, B. P. da. Interculturalidade e geografia: um debate espacial das relações culturais. In: *GEOgraphia*, Niterói, Universidade Federal Fluminense (UFF), v.19, n.39, 2017. p. 41-53.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Unifem. p. 7-16.

DEAN, W. *Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*. POTINHO, W.M. (trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1977.

FARIA, M.M. de. *Valorização dos percursos negros no Brasil: perspectivas de educação nos territórios afro-rioclarenenses*. 2014. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro/SP, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

LEITE, M. E. Fotografia e documentação no interior paulista: o 'batuque de umbigada' por Rodolpho Copriva. *Discursos Fotográficos*. Londrina, v.7, n.11, 2011 p. 175-195.

OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PEREIRA, F.A. de S. *Organizações e espaços da raça do Oeste Paulista: movimento negro e poder local em Rio Claro (dos anos 1930 aos anos 1960)*. 2008. Tese (doutorado em Sociologia). UFSCAR. São Carlos/SP.

PORTAL MEMÓRIA VIVA. *No Tamoyo*. 8ª Conversa Griô. Entrevistas. 1h48'. 06 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.memoriaviva.sp.gov.br/2014/01/06/8a-conversa-griô/>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

RATTS, A.J. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.17, 2004, p. 77-89.

MARANDOLA JR., E. Geografias do porvir: a fenomenologia com abertura para o fazer geográfico. In: SPOSITO, E.S.; et al. (Org.). *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016. p. 451-466.

MARTINS, L. M. *Afrografias da memória: o reinado do rosário do jatobá*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, L. M. Performances do tempo e da memória: os congados. In: *O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, 2003. p. 68-83.

NASCIMENTO, Â.S. *Os espaços negros na cidade de Rio Claro/SP*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro/SP, 2005.

SILVA, E.F.F. *Entre corpos e lugares: experiências com a Congada e o Tambu em Rio Claro/SP*. Mestrado (Dissertação em Geografia). IGCE, UNESP, campus de Rio Claro, 2016.

SODRÉ, M. *A verdade seduzida*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, M. *O Terreiro e a Cidade*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1988.

TINHORÃO, J.R. *Os sons dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade e (des)colonialidade? Gritos, rachaduras e sementeiras de Abya-Yala. 2017. GARCIA DINIZ, A., et. al (orgs.) *Poética e política da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores: 2017. p.19-53.

LÍNGUAS INDÍGENAS AMEAÇADAS, POR UM PROTAGONISMO INDÍGENA – discussões e resultados iniciais

Edineia Aparecida Isidoro⁵⁸⁵

Resumo: O Programa intitulado Línguas Indígenas Ameaçadas: Por um Protagonismo Indígena, foi coordenado pela professora Edineia Aparecida Isidoro e teve como principal objetivo fortalecer e valorizar as línguas indígenas Tuparí, Makurap e Kampé do tronco Tupi, família Tuparí. Essas línguas encontram-se em situações de usos diferenciados. Este projeto foi desenvolvido no ano de 2013 a 2014, e seus desdobramentos continuam, ainda hoje, principalmente nos estudos da língua Tuparí. Este artigo tem por objetivo descrever a experiência realizada pelo programa e seus desdobramentos. Por ser um relato de experiência terá como característica metodológica a descrição das atividades e a reflexão sobre a prática, de forma dialógica. A base teórica desse estudo são trabalhos científicos sobre os povos indígenas de Rondônia que dialogam com o tema aqui proposto, em especial, os que dizem respeito aos Tuparí, Makurap e Kampé, entre eles: Isidoro (2006), Gonçalves (2010), Tuparí (2015), Caspar (1959); além desses Referencial Curricular Nacional para escolas Indígenas (1998). Como atividades iniciais realizamos oficinas na Terra Indígena Rio Guaporé e Rio Branco, com a participação da assessora na área de linguística. Foi possível desenvolver oficina com os professores indígenas, alunos da escola e membros da comunidade. Além das línguas da família linguística Tuparí trabalhamos, também, com as línguas Ajuru e Aruá. Gravamos um corpus de mais de cem palavras, transcrevemos o corpus da língua Makurap e os outros dois ficaram como demanda. Paralelo a esta oficina, houve a oficina de ilustração onde estudantes da escola indígena, orientados por nós e pelos professores indígenas e não-indígenas presentes, trabalharam com ilustrações para a elaboração de material didático. Percebemos que estas atividades foram o início de um longo trabalho que deve ser protagonizado pelos professores indígenas e trouxe demandas importantes para futuros trabalhos.

Palavras Chave: professor indígena, línguas ameaçadas, protagonismo indígena.

LENGUAS INDÍGENAS AMENAZADAS, POR UN PROTAGONISMO INDÍGENA - discusiones y resultados iniciales

Resumen: El programa titulado Lenguas Indígenas Amenazadas: Por un Protagonismo Indígena, fue coordinado por la profesora Edineia Aparecida Isidoro y tuvo como principal objetivo fortalecer y valorar las lenguas indígenas Tupari, Makurap y Kampé del tronco Tupi, familia Tuparí. Estas lenguas se encuentran en situaciones de usos

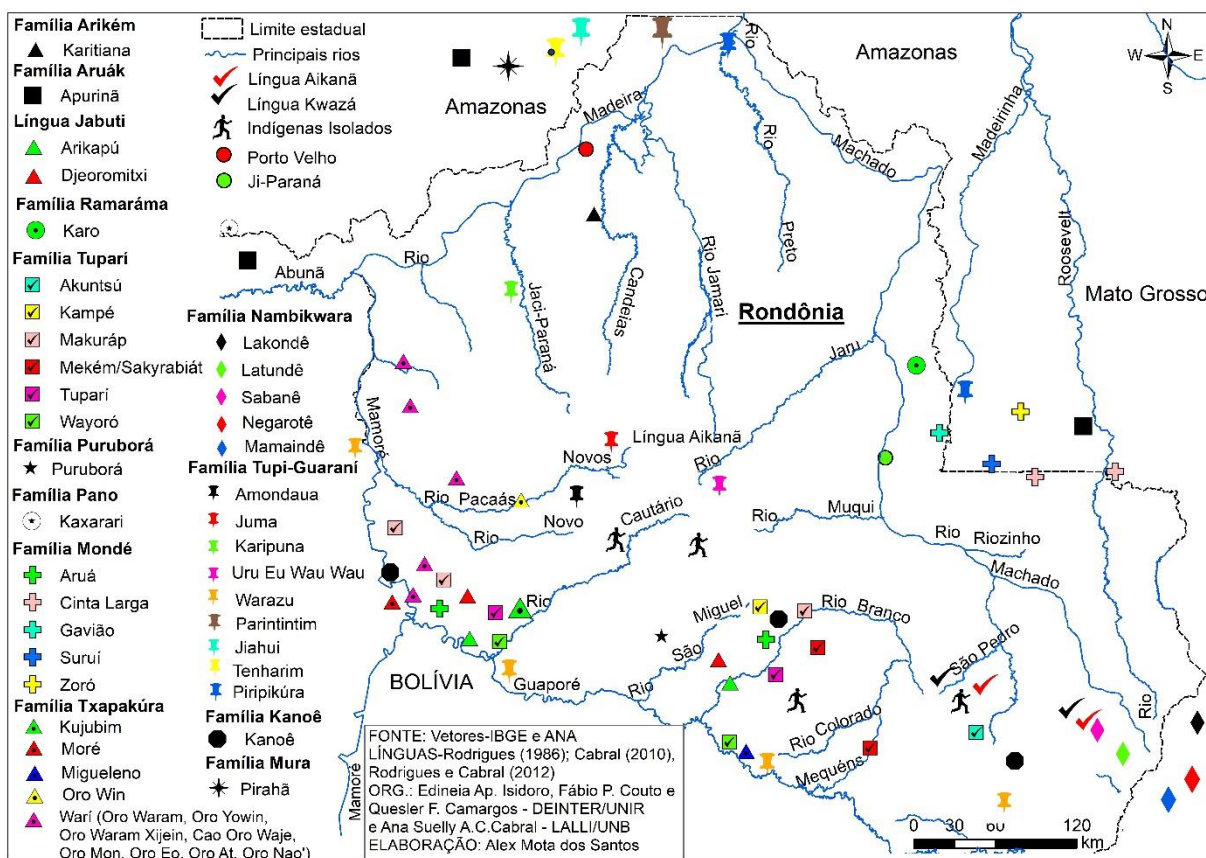
⁵⁸⁵ Mestre em linguística pela Universidade Federal de Goiás, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, doutoranda em linguística pela Universidade de Brasília, Ji-Paraná, Rondônia, edineiapi@yahoo.com.br.

diferenciados. Este proyecto fue desarrollado en el año 2013 a 2014, y sus desdoblamientos continúan aún hoy por medio de estudios de la lengua Tuparí. Este artículo tiene por objetivo describir la experiencia realizada por el programa y sus desdoblamientos. Por ser un relato de experiencia tendrá como característica metodológica la descripción de las actividades y la reflexión sobre la práctica, de forma dialógica. Para basar los trabajos de campo se realizaron estudios sobre las lenguas indígenas de Brasil utilizando el Referencial Curricular Nacional para escuelas Indígenas, además de estudios Isidoro (2006), Gonçalves (2010), Caspar (1959). Estos estudios sirvieron para comprender mejor la realidad de las lenguas indígenas en el Estado de Rondônia y en Brasil, así como, incluso de forma inicial, la situación sociolingüística de las lenguas indígenas con las que el proyecto actúa. Como actividades iniciales realizamos talleres en la Tierra Indígena Río Guaporé y Río Branco, con la participación de la asesora en el área de lingüística. Fue posible desarrollar taller con los profesores indígenas, alumnos de la escuela y miembros de la comunidad. Además de las lenguas de la familia lingüística Tuparí trabajamos también con las lenguas Ajuru y Aruá. Grabamos un corpus de más de cien palabras, transcribimos el corpus de la lengua Makuráp y los otros dos quedaron como demanda. Paralelo a este taller los alumnos orientados por nosotros y por los profesores indígenas y no indígenas presentes trabajaron con las ilustraciones del material. Se percibimos que estas actividades fueron el inicio de un largo trabajo que debe ser protagonizado por los profesores indígenas y traído demandas importantes para futuros trabajos.

Palabras clave: profesor indígena, lenguas amenazadas, liderazgo indígena.

1. Introdução

Uma característica importante do Estado de Rondônia é a diversidade cultural e linguística que possui. Situado na Amazônia Legal, Rondônia, além dos inúmeros migrantes que vieram de várias partes do Brasil, abriga pelo menos 38 povos indígenas que falam cerca de 23 línguas distintas, sendo que essas pertencem a 11 famílias linguísticas diferentes, além de línguas classificadas como isoladas no âmbito linguístico. A região de Rondônia foi considerada pelo pesquisador Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986) como “berço das Línguas Tupí” por defender a tese de que foi a partir de Rondônia que aconteceu a dispersão do povo Tupí. Segue o mapa ilustrativos das línguas indígenas faladas e lembradas em Rondônia nos dias atuais.



Mapa das Línguas Indígenas de Rondônia, RBLA, v. 10 n. 2 (2018).

As línguas existentes em Rondônia possuem graus de vitalidade bem distintos, algumas línguas são produtivas sendo ensinadas para os mais jovens, outras são faladas apenas pelos mais velhos e outras apenas são lembradas, portanto prestes a desaparecer.

Neste contexto, situam os povos Tuparí, Makuráp e Kampé cujas línguas pertencem ao tronco Tupí, família linguística Tuparí. Esses povos participaram do programa “Línguas Indígenas Ameaçadas: por um protagonismo Indígena”. Neste artigo temos como objetivo principal descrever a proposta do programa e apresentar as atividades realizadas de forma reflexiva e dialógica. Este programa desenvolvido a partir das demandas dos povos indígenas e do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade de Rondônia foi de grande importância para o conhecimento e valorização das línguas indígenas do Estado.

O programa citado foi executado entre os anos de 2013 a 2014, aprovado no Edital 02 do PROEXT 2013 – MEC/SESu e seus desdobramentos seguem até os dias de hoje.

Nasceu de demandas dos estudantes, professores do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná e do nosso desejo de contribuir de forma mais assertiva para a vitalidades dessas línguas por meio da formação dos professores indígenas que eram, na época, estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural⁵⁸⁶, no qual atuo como professora. O programa desenvolveu ações com os estudantes, professores e comunidade das etnias Tuparí, Makuráp e Kampé que vivem nas Terras Indígenas Rio Branco no município de Alta Floresta do Oeste, São Francisco do Guaporé e São Miguel do Guaporé e Terra Indígena Rio Guaporé no município de Guajará-Mirim, com objetivo de contribuir para o fortalecimento das línguas Tuparí, Makuráp e Kampé, por meio dos estudos linguísticos e da promoção da autonomia dos professores como pesquisadores e estudiosos de suas línguas.

2. Povos Tuparí, Makuráp e Kampé

O povo Tuparí vive em duas Terras Indígenas: Rio Guaporé, no município de Guajará-Mirim e Rio Branco, no município de Alta Floresta do Oeste, São Francisco do Guaporé e São Miguel do Guaporé. Na primeira são aproximadamente 50 pessoas sendo que poucas falam o Tuparí, a língua não é mais ensinada sistematicamente para as crianças e para os mais jovens, logo, encontra-se em situação de risco iminente. Na segunda, com aproximadamente 400 pessoas, há várias aldeias onde a língua é ensinada no espaço da família, nas escolas, além de falada e entendida por quase toda a população da Terra Indígena. Por exemplo: a língua Tupari é bem produtiva na Terra Indígena Rio Branco nas aldeias Colorado e Trindade, mas na aldeia São Luis encontramos pessoas Tuparí que quase não falam mais sua língua. No caso dos Tuparí existe a possibilidade de um grupo Tuparí onde a língua é forte contribuir com o outro onde a língua não é mais utilizada sistematicamente.

O povo Kampé vive na Terra Indígena Rio Branco, é importante dizer que não há consenso sobre a denominação dessa etnia e dessa língua, estamos chamando de Kampé que é como o único falante e a pessoa mais velha dessa etnia se denomina. Na Terra

⁵⁸⁶ O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná foi criado no ano de 2008, com primeira turma no ano de 2009. Tem por objetivo formar professores indígenas, principalmente do Estado de Rondônia.

Indígena Rio Branco há uma população de pelo menos 60 pessoas, desta população há apenas um falante Kampé, que se queixa da falta de interlocutor para falar a língua. A língua Kampé está em situação crítica de pois não é mais ensinada às crianças.

O Povo Makuráp possui cerca de 100 pessoas nas duas Terras Indígenas e em outras Terras Indígenas de Rondônia. A língua Makuráp é usada entre os mais velhos e muito pouco usada entre os jovens. Na aldeia Ricardo Franco, que fica na Terra Indígena Rio Guaporé, há um jovem que aprendeu a língua desde criança com o avô, esse é um dos poucos casos de falantes plenos e jovens da língua Makuráp. Há um esforço em ensinar a língua no espaço familiar tanto na aldeia Barranco Alto (localizada na T. I. Rio Branco), quanto na aldeia Ricardo Franco, mas nas duas comunidades a língua franca de comunicação é o Português, assim a língua Makuráp está perdendo espaço, inclusive no âmbito familiar. Neste caso, é necessário estimular o seu uso da língua na comunidade e encontrar estratégias para o ensino da língua na escola. No caso da educação escolar há algumas iniciativas motivadas por este programa e outros projetos de revitalização cultural.

O trabalho envolvendo três etnias da família Tuparí – Kampé, Makuráp e Tuparí, teve um propósito metodológico e formativo porque pretendeu-se discutir metodologias de manutenção e de fortalecimento das línguas e aprofundar os estudos e a descrição dessas línguas com os professores que atuam nas suas comunidades e nas suas escolas. As línguas da Terra Indígena Rio Branco e Rio Guaporé encontram-se todas em situação de risco, por isso apesar das atividades desse programa centrar-se no trabalho com esses povos não excluímos atividades com outros povos das duas Terras Indígenas como por exemplo Djeoromitxi e Aruá.

A proposta deste programa foi a de envolver estudantes indígenas nas oficinas chamando sua atenção para as diferentes situações das línguas e de como encontrar estratégias para fortalecer as línguas em cada realidade sociolinguística. Acreditamos que a reflexão sobre a situação das línguas tem contribuído para uma maior valorização e ampliação dos conhecimentos linguísticos sobre as suas próprias línguas.

3. Línguas Ameaçadas

As discussões que envolvem questões relacionadas ao enfraquecimento e até extinção das línguas indígenas, assim como a sua revitalização são pautadas em números populacionais, atitudes dos falantes em relação a sua língua e cultura.

Isidoro (2006) discute a partir de estudos de vários autores (Hale, 1991; Monserrat, 1999; Rodrigues, 1993) os argumentos sobre o enfraquecimento e perdas linguísticas, alguns autores argumentam que o fato de uma língua se concentrar num grupo populacional pequeno aumenta o risco de extinção dessas línguas minoritárias. Segundo Monserrat (1999), cerca de 50% das línguas indígenas brasileiras possuem menos de 100 falantes e, no Brasil, há apenas quatro línguas com mais de 10.000 falantes. Portanto, considerando a informação de Monserrat, sob a ótica populacional a maioria dos povos indígenas do país estaria numa situação de perda de sua língua e de sua cultura. Rodrigues (1993), por sua vez, adverte que as línguas, cujos grupos possuem menos de 100 falantes, estão mais vulneráveis ao desaparecimento. Segundo Hale (1991), uma língua só estará fora de risco de extinção se o número mínimo de falantes for de, pelo menos, 100 mil.

Entretanto, estudos como os de Pimentel da Silva atestam que o número de falantes não é, necessariamente, o principal fator de enfraquecimento da língua, pois:

Temos observado que a vitalidade das línguas indígenas independe do número de falantes. Sociedades indígenas pequenas, como, por exemplo, os Amondawa, que têm uma população de pouco mais de 100 habitantes, e os Arara, uns 250, todos localizados em Rondônia, conseguem manter suas línguas maternas vivas e funcionais, com suas crianças aprendendo-as como primeiras línguas e usando-as em suas comunicações na aldeia e fora desse contexto. Não é, portanto, o número populacional que está influenciando a vida das línguas indígenas, mas a história, a atitude lingüística da comunidade, as relações com as comunidades vizinhas, o tipo de educação escolar etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2005, p. 5).

Pimentel da Silva (2005), afirma que, uma língua está ameaçada de extinção quando falta interesse de seus falantes em transmiti-las a gerações mais jovens. Segundo a autora, essa atitude provoca o enfraquecimento de sua língua, pois vai, paulatinamente, perdendo sua vitalidade ao não passar pelos processos naturais de variação, mudança, transformação, criação de novos termos, novas palavras, novos gêneros discursivos etc. No mesmo sentido, Grinevald (1999) diz que a sobrevivência de uma língua está na sua utilização pelos seus membros, mesmo em comunidades pequenas. Isto quer dizer que,

quando a língua de um povo não for mais ensinada aos seus descendentes, é possível que esteja fadada à extinção. Esta atitude dos falantes em relação a sua língua pode estar relacionada a vários fatores entre eles conforme Maia (2006) a assimilação pelos falantes da desvalorização preconceituosa de sua cultura e língua,

[...] a assimilação pelos falantes da desvalorização preconceituosa de sua cultura e língua pela sociedade hegemônica. Esta introjeção do preconceito resulta no progressivo desuso da língua à medida que seus falantes deixam de valorizar as funções para as quais a língua tem sido tradicionalmente empregada e, por outro lado, também não se sentem motivados a ampliar os seus domínios de uso. (p. 65)

Ainda sobre o assunto, vale acrescentar as contribuições de Hamel (1988) ao argumentar que o processo de resistência e abandono da língua materna está relacionado à transformação das bases interpretativas de uma etnia ou grupo social, ou seja, às trocas de padrões culturais de interação e interpretação do mundo. Para ele, a transformação da base interpretativa de uma cultura relaciona-se à ruptura, ou pelo menos à modificação qualitativa da relação entre língua/linguagem e à experiência cultural acumulada, ou seja, quando uma comunidade linguística se vê obrigada a utilizar uma língua antes incompreensível a ela para nomear uma nova realidade.

Podemos acrescentar a estas argumentações, o fato de muitos povos terem perdidos suas terras tradicionais e terem sido obrigados a dividir terras com outros povos, sendo obrigados a eleger uma língua de comunicação que quase sempre foi a língua portuguesa. Percebemos, no caso de Rondônia, que os povos que perderem suas terras tradicionais e convivem com outros povos em uma mesma terra estão mais vulneráveis a perda de suas línguas. Soma-se a isto a forte imposição que os povos indígenas sofreram quanto ao uso da língua portuguesa. Este é o caso de muitos povos de Rondônia, inclusive os Kampé, Makuráp e algumas pessoas Tuparí que vivem espalhados em várias comunidades. No caso desses povos, separados geograficamente, muitos não tiveram interlocutores para utilizar suas línguas, sendo estas utilizadas no contexto da família até que encurraladas pela língua portuguesa deixaram aos poucos de falar suas línguas e de ensiná-las a seus filhos.

4. Estrutura do programa

Este programa foi organizado em cinco oficinas:

4.1- Oficina com os professores, acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para apropriação de alguns conceitos e técnicas relacionados ao estudo das línguas, principalmente ao conhecimento das línguas Tupi, da família Tuparí. Um outro objetivo desta oficina foi o de planejar as oficinas nas aldeias. (40h)

4.2- Oficina na aldeia Colorado com professores e comunidade Tuparí, para registro e discussão sobre a língua assim como definir algumas dúvidas com relação a ortografia da língua Tuparí. Os professores Makurap e Kampé foram convidados. Também professores Tuparí da aldeia Ricardo Franco - Município de Guajará-Mirim que não falam mais a língua Tupari. (40h)

4.3- Oficina na aldeia São Luís com professores e comunidade Kampé. Esta oficina teve como objetivo o registro da língua Kampé (40h)

4.4- Oficina na aldeia Ricardo Franco com professores e comunidade Makurap. Esta oficina se desenvolveu em dois momentos; o primeiro com toda a comunidade com atividades culturais, espaço para o uso oral da língua, já que esta língua não mais está sendo ensinada as crianças. Em um segundo momento uma reflexão sobre o uso e registro da língua Makurap, pensando no ensino oral e escrito na comunidade e na escola. (40h)

4.5- Encontro para sistematizar materiais para o ensino das línguas na escola. (40h)

5. Atividade realizadas

Durante a execução deste programa foram realizadas estudos e reuniões com os estudantes indígenas e não-indígenas da Universidade Federal de Rondônia, os não indígenas dos cursos de Pedagogia e Engenharia Ambiental e os indígenas alunos das etnias Tuparí e Makuráp do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. A leitura do referencial teórico serviu para ampliar o conhecimento sobre a situação das línguas indígenas do Brasil e Rondônia e para conhecer melhor os povos com os quais trabalhamos. As reuniões foram realizadas durante a etapa presencial do curso de Licenciatura com a finalidade de falar sobre o programa e com a intenção dos estudantes indígenas divulgarem o Programa e suas respectivas aldeias. O envolvimento de estudantes da Universidade Federal de Rondônia de vários cursos com os estudantes

indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi muito produtivo e enriquecedor, resultando em uma vivência intercultural transformadora, tanto para os não-indígenas quanto para os indígenas, onde se construiu um espaço didático e formativo.

No mês de outubro de 2014 foi realizada no município de Alta Floresta D'Oeste uma visita à maioria das aldeias da Terra Indígena Rio Branco, com o intuito de apresentar o objetivo do projeto e com a intenção de fazer um mapeamento sociolinguístico da Terra Indígena. Foram visitadas e mapeadas 24 aldeias e sete escolas. Na aldeia Colorado foi realizado uma apresentação do Programa “Línguas Indígenas Ameaçadas - Por Um Protagonismo Indígena”. Também foram apresentados dois vídeos falando sobre os povos indígenas do Brasil e a importância da revitalização e preservação de suas línguas. Este vídeo provocou nos membros da comunidade presentes reflexões profundas sobre a situação das línguas dos povos que vivem na Terra Indígena, observando o papel e a responsabilidade de cada um sobre ela.

Na aldeia Ricardo Franco foi realizada um encontro com professores Makuráp e o registro e levantamento de palavras, músicas, histórias. Participaram da oficina, além dos Makuráp, os povos Djeoromitxi, Aruá, Ajurú. Todos os povos participantes estavam muito estimulados a estudar suas línguas. Apesar de não termos planejado o trabalho com todas essas línguas, não teve como trabalhar apenas com a língua Makuráp. Por este motivo nos esforçamos para contribuir com os outros povos. Na aldeia Ricardo Franco a participação dos alunos do segundo seguimento do Ensino Fundamental nas oficinas foi muito importante e motivadora, além de eles contribuírem muito na oficina de ilustração do material didático que propuseram a construir. Um momento importante na aldeia Ricardo Franco foi o almoço preparado pelas mulheres Makurap com comidas típicas da cultura, algo que não acontece sistematicamente no dia-a-dia da aldeia.

A maioria das atividades foram realizadas na Terra Indígena Rio Branco. Com os Kampé gravamos listas de palavras e como resultado construiremos um glossário ilustrado com áudio para que o professor possa trabalhar com a língua Kampé na escola.

Mais duas oficinas foram realizadas com os Tuparí, organizado pelos professores Tuparí, mas com a participação de todos os professores da Terra Indígena. O objetivo das oficinas foi a de estudar a língua Tuparí e produzir de material didático. Como resultado das duas oficinas foi construído um jornal bilíngue cujas informações foram

discutidas nas oficinas e todos os textos produzidos pelos professores presentes. Aqueles que não escrevem ainda em Tuparí escreveram em português. Os livros foram produzidos a partir dos textos e ilustrações dos professores. Tanto o jornal, quanto os livros tem o objetivo de proporcionar um espaço maior de circulação para a língua Tuparí.

O prazo institucional do programa nos permitiu realizar estas atividades. A experiência do trabalho em cada aldeia serviu para averiguar as verdadeiras necessidades de cada povo com relação aos estudos de suas línguas, a produção de material didático, a formação continuada dos professores de cada etnia, a valorização dos sábios de cada etnia, a necessidade da apropriação pelos professores da sua língua escrita. Foi interessante pensar sobre o ensino das línguas em contextos multilíngues como é o caso dessas duas Terras Indígenas.

6. Considerações finais

O programa “Línguas Indígenas Ameaçadas: por um protagonismo Indígena” aprovado no Edital 02 do PROEXT 2013 – MEC/SESu foi executado institucionalmente entre os anos de 2013 e 2014, mas suas atividades se estenderam até os anos de 2015 e 2016 e seus desdobramentos seguem até os dias de hoje.

O programa desenvolveu ações com os estudantes, professores e comunidade dos povos Tuparí, Makuráp e Kampé que vivem nas Terras Indígenas Rio Branco no município de Alta Floresta do Oeste, São Francisco do Guaporé e São Miguel do Guaporé e Terra Indígena Rio Guaporé- município de Guajará-Mirim, com objetivo de contribuir para o fortalecimento das línguas Tuparí, Makuráp e Kampé, por meio dos estudos linguísticos e da promoção da autonomia dos professores.

Dentro do período institucional do programa, ou seja, entre 2013 e 2014, foi possível realizar atividades na aldeia Ricardo Franco e na aldeia Colorado. As desenvolvidas na primeira aldeia, apesar de ser direcionada para o povo Makuráp, teve a participação dos povos Djeoromitxi, Aruá e Kanoé. Foram realizados levantamento de palavras e textos em Makuráp, listas das partes do corpo das etnias Aruá e Djeoromitxi.

Com os Kampé realizou-se encontros onde foi possível gravar com Sr. Pedro Kampé palavras que serão utilizadas para confecção de um glossário ilustrado.

Todas as atividades previstas para serem desenvolvidas, no âmbito do Programa, com o povo Tuparí foram realizadas. Além dessas houve desdobramentos desse trabalho para os anos de 2015 a 2017, nesse período houve atividades sistemáticas com os professores Tuparí com estudos sobre a língua e produção de material didático, apoiadas por outros projetos como a Ação Saberes Indígenas na Escola, por exemplo⁵⁸⁷.

Como resultado do programa, verificamos o fortalecimento do ensino da língua Tuparí na escola, apesar de ser necessário ainda pensar políticas educacionais e linguísticas que visem o fortalecimento das línguas e da cultura nas comunidades. Além desse, percebeu-se um maior estímulo dos professores e da comunidade Tuparí com relação aos estudos sobre sua língua, ao registro e documentação da cultura e, também, à produção de material didático. Vimos da mesma forma estimulados os professores Kampé, Makuráp e Aruá para estudarem suas línguas.

As dúvidas dos professores Tuparí com relação a escrita de sua língua são sanadas na medida em que se reúnem para discutir a escrita, e produzir material didático, uma experiência de reflexão sobre a língua que é muito positiva.

O Programa apresentado neste artigo nos leva a ter ainda mais certeza de que o Protagonismo dos povos indígenas nos estudos, pesquisas sobre suas línguas e culturas pode resultar em uma revolução metodológica e epistemológica no que diz respeito a produção de conhecimento. Não é possível, hoje, pensar programas e projetos de fortalecimento cultural, de documentação, ou “revitalização linguística” sem pensar com os povos indígenas estas ações. Pensar com eles significa o seu protagonismo efetivo.

7. Referências

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, MEC/Secretaria Educação Fundamental. Brasília, 1998.

GRINEVALD, Colette. *Language endangerment in South America: A programmatic approach*. In *Endangered Languages*. Cambridge University Press, 1999.

HAMEL, Rainer Enrique. *La Política del Lenguaje y el Conflicto Interétnico – Problemas de Investigación sociolingüística*. In: *Política Lingüística na América Latina*. (Org). Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

⁵⁸⁷ Programa de formação continuada de professores indígenas, promovido em âmbito nacional, financiado pela SECADI/FNDE/MEC e em Rondônia coordenado pela UNIR, Departamento de Educação Intercultural, entre 2014-2017.

HINTON, L. P. *Language revitalization: an overview*. In: Hinton, L. Hale, K. *Language revitalization*. New York: Academic Press, 2001.

MAIA, Marcos. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilingue. *Tellus*, Campo Grande-MS, ano 6, n.11, p.61-76, out, 2006.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Políticas e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas*. III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, Unicamp, 1999.

ISIDORO, Edineia Aparecida. *Situação sociolingüística do povo arara: uma história de luta e resistência*. Goiânia, UFG, dissertação de Mestrado. 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Situação sociolingüística de uma língua indígena ameaçada de extinção*. In: Região, Nação, Identidade. (org). Ágipe: Goiânia, 2005.

RBLA, Mapas das Línguas Indígenas de Rondônia, v. 10 n. 2, capa, 2018.

RODRIGUES, A.D. *As Línguas Brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1986.

Patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros: patrimônio subalterno? ⁵⁸⁸⁵⁸⁹

*Patrimonio cultural de los espacios religiosos afro-brasileños:
patrimonio subalterno?*

*Cultural heritage of Afro-Brazilian religious spaces: subordinate
patrimony?*

Walkyria Chagas da Silva Santos⁵⁹⁰

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o Patrimônio Cultural Negro guardado nos espaços religiosos afro-brasileiros como resistência as posturas colonizadoras do Estado, sendo pensado a partir das discussões sobre estética subalterna e o tombamento de terreiros. O Estado brasileiro começa a política de patrimonialização na década de 30. De 1937 até o início da década de 80 apenas monumentos que representavam os aspectos da estética arquitetônica elitista e portuguesa foram protegidos e preservados pelo Estado, a partir da aplicação do instituto do tombamento. Assim, os bens culturais de indígenas, negros e demais povos que participaram do processo de formação da sociedade brasileira foram excluídos do âmbito de proteção. Quando na década de 80 ocorre o requerimento de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká várias discussões são apresentadas para justificar a ausência de beleza e interesse em tomar o bem, para os conselheiros do Conselho Consultivo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Assim, havia o reconhecimento da necessidade de preservar o terreiro, porém, não era pacífico o entendimento de que seria cabível o tombamento, isto porque, muitos questionavam o que um terreiro possuía enquanto beleza arquitetônica que merecesse ser resguardado pelo Estado brasileiro. O tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká e a posterior promulgação da Constituição de 1988, que traz diversas garantias as minorias étnicas que representam uma estética rechaçada pelo Estado, trouxeram poucas modificações em termos práticos.

PALAVRAS- CHAVE: Patrimônio Negro; Religiões Afro-brasileiras; Patrimônio subalterno.

⁵⁸⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁸⁹ As discussões fazem parte do primeiro capítulo da tese que será apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia. A pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁵⁹⁰ Mestra em Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Porto Seguro, Bahia, Brasil; Doutoranda em Direito, Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB); Brasília, Distrito Federal, Brasil; kyriachagas@yahoo.com.br.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el Patrimonio Cultural Negro guardado en los espacios religiosos afro-brasileños como resistencia a las posturas colonizadoras del Estado, siendo pensado a partir de las discusiones sobre estética subalterna y el tumbado de terreiros. El gobierno brasileño comienza a patrimonialización política en la década de los 30. Desde 1937 hasta principios de los 80 únicos monumentos que representaban aspectos de la estética arquitectónica elitistas y portuguesas fueron preservados y protegidos por el Estado, de la aplicación de inclinar el instituto. Así, los bienes culturales de indígenas, negros y demás pueblos que participaron del proceso de formación de la sociedad brasileña fueron excluidos del ámbito de protección. Cuando en la década de 80 ocurre el requerimiento de tumbado del Ilê Axé Iyá Nassô Oká varias discusiones son presentadas para justificar la ausencia de belleza e interés en caer el bien, para los consejeros del Consejo Consultivo del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional. Así, había el reconocimiento de la necesidad de preservar el terreiro, sin embargo, no era pacífico el entendimiento de que sería caber el caudal, porque muchos cuestionaban lo que un terreiro poseía como belleza arquitectónica que merecía ser resguardado por el Estado brasileño. El caos del Ilê Axé Iyá Nassô Oká y la posterior promulgación de la Constitución de 1988, que trae diversas garantías a las minorías étnicas que representan una estética rechazada por el Estado, han traído pocas modificaciones en términos prácticos.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio Negro; Religiones afrobrasileñas; Patrimonio subalterno.

Abstract

The objective of this work is to analyze the Black Cultural Heritage preserved in the Afro-Brazilian religious spaces as resistance to the colonizing positions of the State, being thought from the discussions about subalternative aesthetics and the landowning of terreiros. The Brazilian State began the policy of patrimonialization in the 1930s. From 1937 until the early 1980s only monuments that represented the aspects of the architectural aesthetics elitist and Portuguese were protected and preserved by the State, from the application of the institute of tipping. Thus, the cultural assets of indigenous, blacks and other peoples who participated in the process of formation of Brazilian society were excluded from the scope of protection. When in the 80's, Ilê Axé Iyá Nassô Oká's tipping request occurs, several discussions are presented to justify the absence of beauty and interest in overturning the good for the advisors of the National Historical and Artistic Heritage Advisory Council. Thus, there was recognition of the need to preserve the terreiro, however, it was not pacific the understanding that it would be appropriate to the tipping, because many questioned what a terreiro possessed as architectural beauty that deserved to be guarded by the Brazilian State. The overturning of Ilê Axé Iyá Nassô Oká and the subsequent promulgation of the 1988 Constitution, which brings diverse guarantees to ethnic minorities that represent an aesthetic rejected by the State, have brought few changes in practical terms.

KEYWORDS: Black Heritage; Afro-Brazilian religions; Equity.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o Patrimônio Cultural Negro guardado nos espaços religiosos afro-brasileiros como resistência as posturas colonizadoras do Estado, sendo pensado a partir das discussões sobre estética subalterna e o tombamento de terreiros, em especial o processo de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca). O patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros é um patrimônio subalterno?

O Estado brasileiro começa a política de patrimonialização na década de 30 com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De 1937 até o início da década de 80 apenas monumentos que representavam os aspectos da estética arquitetônica elitista e portuguesa foram protegidos e preservados pelo Estado, a partir da aplicação do instituto do tombamento. Portanto, a atuação estatal estava pautada no tombamento de patrimônio cultural que Fonseca (2003) denominou de “pedra e cal”.

A denominação deriva do fato do órgão estatal brasileiro voltar o seu olhar essencialmente para o patrimônio material, em estilo barroco, que rememorava o período colonial e imperial da história do Brasil, mas rememora uma história bem marcada, a história dos colonizadores. Assim, os bens culturais de indígenas, negros e demais povos que participaram do processo de formação da sociedade brasileira foram excluídos do âmbito de proteção.

Quando na década de 80 ocorre o requerimento de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká várias discussões são apresentadas para justificar a ausência de beleza e interesse em tomar o bem, para os conselheiros do Conselho Consultivo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o terreiro seria “desprovido de edificações de tivessem valor artístico, posto que, não apresentava a mesma suntuosidade das ‘edificações religiosas, militares e civis da tradição luso-brasileira’”. (SANTOS, 2015).

Havia o reconhecimento da necessidade de preservar o terreiro, porém, não era pacífico o entendimento de que seria cabível o tombamento, isto porque, muitos questionavam o que um terreiro possuía enquanto beleza arquitetônica que merecesse ser resguardado pelo Estado brasileiro. Um dos grandes debates estava assentado no fato de que alguns

conselheiros entendiam que não era possível tombar uma religião, porém, tal fato não foi impedimento para o tombamento dos espaços religiosos de matriz católica durante as décadas que sucederam a criação do SPHAN, fato relatado por Gilberto Velho (2012) parecerista do processo de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká.

O tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká ocorrido em 1986 e a posterior promulgação da Constituição de 1988, que traz diversas garantias as minorias étnicas que representam uma estética rechaçada pelo Estado, trouxeram poucas modificações em termos práticos. Mossab (2016) informa que dos quase mil bens culturais arquitetônicos protegidos pelo IPHAN, aproximadamente 40% traz como referência estruturas religiosas de matriz católica, em contrapartida os bens arquitetônicos relacionados à memória dos afrodescendentes representa apenas 1% dos bens tombados. Portanto, o IPHAN continua priorizando a preservação de “edifícios de Estado e religiosos, de recorte colonial e elitista” (MOSSAB, 2016).

O estudo sobre o ciclo das políticas públicas de proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras “demonstra que ainda há dificuldade para que a questão da preservação dos Ilês Axés conquiste a agenda governamental. Houve janelas de oportunidades em 1986, 2000, 2005, 2008, 2013, 2014 e 2015, mas na verdade poucos terreiros são tombados de forma definitiva pelo IPHAN, em todo Brasil” (FERREIRA, 2018, p. 81). Em 2018 mais uma janela foi aberta resultando no tombamento de terreiros que lutavam pelo reconhecimento estatal quanto a sua importância religiosa e cultura, são eles o Tumba Junsara e o Ilê Obá Ogunté – Sítio de Pai Adão.

Assim, para analisar o Patrimônio Cultural Negro guardado nos espaços religiosos afro-brasileiros como resistência as posturas colonizadoras do Estado, o texto apresentará com brevidade o nascimento das políticas culturais no país e quais bens foram selecionados para representar a identidade da nação brasileira, portanto, qual estética foi escolhida para ser preservada. Ademais, abordará discussão sobre o patrimônio cultural dos terreiros a partir dos dados sobre tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká e sobre colonialidade. Nas considerações finais, pretende-se apresentar reflexões sobre a pergunta inicial, qual seja,

“O patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros é um patrimônio subalterno?”

2. Políticas Culturais no Brasil e a preservação do patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros

As políticas culturais foram institucionalizadas no Brasil em 1937 com a criação do SPHAN, que a despeito de diversas contestações priorizou a preservação do patrimônio da cultura branca e elitizada e a estética barroca (RUBIM, 2007). O SPHAN foi criado para materializar a história nacional, auxiliar na “construção da nação brasileira”, e o tipo de patrimônio escolhido para representar a nação brasileira constituía a produção artística e arquitetônica do período colonial, com ênfase para o patrimônio da região de Minas Gerais, tendo sete cidades tombadas. Portanto, foi priorizada a cultura material, com ênfase no patrimônio de origem portuguesa que “é explicada em função da força da sua cultura material, em detrimento da fragilidade material da cultura indígena ou da presença africana, em função da sua condição escrava”. (CHUVA, 2011, p.44).

Até o início do século XX como foi visto não havia políticas culturais no Brasil e muito menos um padrão de história nacional a ser protegida. Foi o movimento modernista que mobilizou a construção dessa história. Até esse momento, a produção arquitetônica e artística do período colonial era pouco conhecida e valorizada, assim como, as expressões brasileiras do estilo barroco não recebiam atenção e proteção do Estado. E foi atualizando a linguagem artística em relação às vanguardas europeias que assumiram a missão de construir uma tradição cultural brasileira e o estilo barroco das edições e obras de artes coloniais foram considerados o primeiro estilo artístico genuinamente brasileiro. (FONSECA, 2007).

Fonseca aponta que a reinterpretação da arquitetura e da arte coloniais, e a leitura dos monumentos do passado era feita precariamente, e apresenta três motivos, são eles:

Em primeiro lugar, pela falta de estudos históricos voltados para a civilização material do Brasil. Em segundo lugar, pelo fato de praticamente ainda não existirem no país estudos sistemáticos de história da arquitetura e da arte brasileira que apresentassem um inventário abrangente das obras e permitissem inclusive uma periodização dos estilos. E, finalmente, pelo fato de os vestígios materiais passíveis de serem tombados referirem primordialmente a tradição luso-brasileira, o que deixava à margem da representação da nação construída pelo conjunto de bens protegidos os testemunhos das duas outras raças formadoras da nacionalidade. (FONSECA, 2007, p. 168).

A partir de tal concepção, a maioria dos bens arquitetônicos escolhidos foram e são as construções religiosas, posto que, tais construções atendiam aos critérios que norteavam a ação do SPHAN e atualmente atendem aos critérios que norteiam o IPHAN, posto que, as construções religiosas representam a beleza e a verdade, por apresentar qualidade construtiva. (FERREIRA, 2018).

No âmbito internacional, após a Segunda Guerra Mundial, a proteção dos bens culturais considerados patrimônio da humanidade é inserida na agenda, tendo como responsável pela execução a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que precisava da iniciativa dos Estados Nacionais. As políticas culturais, ou políticas de patrimônio para Unesco, apoiavam-se na Convenção do Patrimônio Mundial (1972) e estavam pautadas na diversidade cultural, considerada um dos principais recursos para uma cultura de paz. (FONSECA, 2007).

No Brasil, com a Constituição de 1988, ocorre a ampliação do significado de patrimônio cultural, o seu âmbito e os instrumentos de proteção, pelo menos na esfera formal. Sobre a proteção do patrimônio imaterial, em 2000, ocorre a publicação do Decreto nº 3.551, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

Segundo Fonseca, “o Registro dos bens culturais de natureza imaterial, voltado para a preservação de manifestações culturais de caráter processual, como os saberes, as celebrações, as formas de expressão e os lugares”. (FONSECA, 2007, p. 161). Tanto a Constituição de 1988 quanto o Decreto nº 3.551/2000 informam que a preservação do patrimônio cultural brasileiro não cabe apenas ao Estado, mas também a sociedade. Ocorre que, o Estado continua sendo o grande protagonista das políticas culturais no

Brasil. A partir de tal contexto surge o seguinte questionamento: quem determina o que é ou não é patrimônio cultural no Brasil? A partir de quais parâmetros?

Fonseca (2007) traz a tona a questão do papel dos bens culturais na transmissão da memória coletiva, que não possuem apenas valores econômicos, mas também simbólicos e afetivos.

[...] o Brasil “nasce” como uma colônia, ou seja, um “outro” que gravita em torno de um centro distante, a metrópole, centro esse que exerce sobre seu império um domínio político, econômico e cultural. Nesse sentido, as primeiras representações deste território foram produzidas por um olhar estrangeiro, a partir de padrões estéticos e de valores gerados em outros contextos. Coube aos viajantes europeus, que para cá vieram movidos pela curiosidade em relação a um mundo novo exótico e exuberante, produzir as primeiras imagens das paisagens e dos costumes que aqui encontraram. E foram essas imagens, em sua grande maioria guardadas em arquivos europeus, que consolidaram o modo como passamos a nos ver e também como somos vistos no exterior. [...] Os padrões que ditavam mentalidades, gostos e comportamentos eram os europeus, de que é exemplo ainda visível atualmente a arquitetura em estilo eclético no centro do Rio de Janeiro. (FONSECA, 2007, p. 166-167).

Quanto a baixa participação da sociedade no ciclo das políticas culturais, Aloisio Magalhães já apontava lá atrás, nas décadas de 70 e 80, os possíveis caminhos para aproximar a sociedade brasileira do patrimônio cultural, são eles: “buscar instrumentos para incluir no conjunto dos bens legalmente protegidos testemunhos das culturas indígenas e afro-brasileiras e abrir a prática política para a participação da sociedade”. (FONSECA, 2007, p. 168).

E foi assim, preservando o patrimônio relacionado às memórias do poderio europeu, que o Brasil chegou à década de 80 com apenas um tombamento relacionado à cultura negra. Porém, o tombamento da Coleção de Magia Negra representou e representa mais um capítulo da violência sofrida pelos negros escravizados em solo brasileiro. Esta coleção não deveria existir, o Estado deveria buscar os descendentes dos proprietários dos bens e devolvê-los aos locais que sempre deveriam estar, nos locais de cultos, nos espaços de louvação aos orixás, voduns, inkices e entidades, nos espaços religiosos afro-brasileiros.

Portanto, é na década de 80 a partir de demanda e não espontaneamente, que o Estado brasileiro inicia o primeiro processo de individualização de um monumento negro para

declará-lo patrimônio cultural nacional. Nas páginas do Processo nº 1.067-T-82, processo administrativo de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká é possível perceber as tensões e contradições que permeiam a sociedade brasileira, as ideias de branquitude/branquidade⁵⁹¹, o racismo religioso⁵⁹², o colonialismo/colonialidade⁵⁹³ do patrimônio europeu.

A fissura na concepção de patrimônio cultural foi iniciada com o tombamento definitivo do Ilê Axé Iyá Nassô Oká em 1986, mas a sua garantia só foi formalizada na Constituição de 1988. O Texto Constitucional assegurou não só a igualdade e a liberdade religiosa (de culto, crença e organização religiosa), mas também o direito fundamental à cultura e a proteção do patrimônio cultural dos grupos que participaram da formação da sociedade brasileira. Vale ressaltar que, a inserção da proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras e demais direitos relacionados à igualdade no exercício dos direitos foi resultado de séculos de lutas do povo negro, do povo de santo.

Mas, após mais de trinta anos da individualização do primeiro patrimônio negro, o tombamento definitivo do Ilê Axé Iyá Nassô Oká, as contradições permanecem, apenas 1% dos bens tombados pelo IPHAN fazem referência a memória, ao patrimônio afro-brasileiro. Quais são os possíveis motivos? É o que tentaremos responder nas próximas linhas.

Antes de continuarmos o debate sobre as questões encontradas no processo de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká precisamos esclarecer algumas questões sobre a colonialidade. O conceito cunhado por Anibal Quijano e posteriormente ampliado por outros autores traz discussões sobre a continuidade de lógicas forjadas no período colonial nas seguintes áreas: econômicas, cognitivas, da existência, da cultura, etc. (BERNARDINO-COSTA, 2018). A colonialidade “pode ser compreendida como uma

⁵⁹¹ CARDOSO, 2014; BENTO, , 2002.

⁵⁹² NASCIMENTO, 2017.

⁵⁹³ MALDONADO-TORRES, 2018.

lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36).

Portanto, a colonialidade que atua tanto no âmbito do saber, quanto do poder e do ser, e que se estende em vários âmbitos da vida do sujeito, também atua no âmbito cultural, para selecionar a estética que deve ser preservada pelo órgão cultural, assim os padrões, preferências são ditados para que a colonialidade seja permanente. Mas os povos explorados, subalternos sempre estiveram em movimento contra-hegemônico, buscando resguardar seus direitos e seu lugar na história.

Partindo da análise dos debates da Reunião de Conselheiros e Técnicos do SPHAN, em 1983, os técnicos reconheceram o significativo valor cultural do sítio, porém, a partir dos princípios que fundamentavam o tombamento dos bens que foram individualizados anteriormente, de origem europeia, que faziam referência a cultura e estética branca, os técnicos apresentaram objeções ao tombamento do bem que não era compatível aos padrões e princípios dos bens de inspiração europeia. (FERREIRA, 2018).

Os Conselheiros do Conselho Consultivo do SPHAN seguiram o entendimento dos técnicos e debatiam que o tombamento de um terreiro não era possível, posto que, o bem era desprovido de edificações que tivessem valor artístico, que fossem suntuosos, assim, a construção dos templos religiosos afro-brasileiros eram consideradas inferiores. (FERREIRA, 2018). A desqualificação dos bens pelos técnicos e conselheiros do SPHAN demonstra que a colonialidade continua presente na sociedade brasileira.

Para Wanderson Nascimento (2017) o racismo religioso é uma das marcas da colonialidade, que resulta na percepção de mundo que oprime e inferioriza os elementos constitutivos da população oprimida. Ao não perceber os espaços religiosos afro-brasileiros em toda sua complexidade, o Estado expõe as fraturas deixadas pelos processos de racialização que permeia as relações, o exercício do poder. Nas palavras do autor,

E um dos primeiros gestos do racismo religioso é reduzir toda a complexidade dos modos de vida africanos que se mantêm e se reorganizam nesses povos e

comunidades a um caráter religioso, como se apenas fizessem rituais. Também fazem rituais, mas não é só isso! Simplificar toda uma matriz cultural (JESUS, 2003) a uma prática religiosa é construir uma “desculpa” para ocultar o racismo como ação política e deslocar a questão para o campo da “verdade” das disputas religiosas entre crenças hegemônicas e crenças inferiorizadas, atrasadas, falsas etc. [...] Trata-se, antes, de aliar à importante abordagem da chamada intolerância, o enfrentamento ao racismo que ataca as matrizes culturais que foram racializadas pelo processo histórico colonial, inferiorizando, exotizando e demonizando as práticas, saberes, valores experimentados nos terreiros. (NASCIMENTO, 2017, p. 55)

Assim, para Ferreira e Santos (2018), “O pedido de tombamento que representava a requisição de auxílio do Estado para preservação da cultura - que durante séculos foi perseguida pelos agentes estatais - transformou-se em mais uma “luta de resistência””. (FERREIRA, 2018, p. 77-78). Portanto, com a aplicação da lógica colonial e racista, a elite brasileira se mantém dizendo o que é direito ou não, quem tem o direito de viver ou morrer, o que é belo, qual tipo de estética deve prevalecer, qual bem deve ou não ser protegido, tombado pelo Estado.

4. Conclusão

Diante do exposto, é possível perceber que a despeito do reconhecimento da necessidade de preservar o patrimônio cultural do terreiro, não era pacífico o entendimento de que seria cabível o tombamento, isto porque, muitos questionavam o que um terreiro possuía enquanto beleza arquitetônica que merecesse ser resguardado pelo Estado brasileiro.

De 1986, ano do primeiro tombamento até hoje, ocorreram poucas modificações, dos quase mil bens culturais arquitetônicos protegidos pelo IPHAN, aproximadamente 40% traz como referência a estética de matriz católica, em contrapartida os bens arquitetônicos relacionados à memória dos afrodescendentes representa apenas 1% dos bens tombados. Portanto, o Estado brasileiro continua priorizando os bens que foram selecionados para representar a nação forjada no início do século XX, os bens do período colonial, mesmo com os novos paradigmas trazidos pela Constituição de 1988 que valoriza o pluralismo, a liberdade religiosa e a diversidade cultural.

Portanto, a partir do conceito de colonialidade é possível compreender que ainda hoje há a tentativa de invisibilizar a relevância da contribuição dos negros, de sua cultura e de sua religiosidade para identidade brasileira. Atualmente, há 11(onze) terreiros tombados definitivamente pelo IPHAN, são eles: Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca), Ilê Axé Opô Afonjá, Ilê Iyá Omi Axé Iyamassê (Terreiro do Gantois), Manso Banduquenque (Bate Folha), Ilê Maroiálaji Alakêto, Ilê Axé Oxumaré, e o Tumba Junsara, todos os terreiros citados estão localizados na cidade de Salvador/BA; na Bahia ainda temos o Zoogodo Bogum Malê Seja Undé (Terreiro Roça do Ventura), em Cachoeira e o Omo Ilê Agbôula na Ilha de Itaparica; e, há um terreiro no Maranhão, o Casa Grande de Minas ou Casa das Minas Jejê ou Querebentã de Zomadonu; e um terreiro em Recife, o Ilê Obá Ogunté – Sítio de Pai Adão.

A partir dos pontos que foram abordados fica claro que o patrimônio cultural dos espaços religiosos afro-brasileiros resulta numa estética subalterna cunhada coletivamente pelos diversos povos africanos escravizados no Brasil. Não subalterno como sinônimo de inferior, mas subalterno enquanto patrimônio que resiste às adversidades, que é questionador, insurgente. Seu reconhecimento não resulta da benevolência do Estado, e/ou de ações sem contradições, o reconhecimento do patrimônio cultural negro é resultado de um contexto de lutas do povo de santo.

A estética do terreiro que a primeira vista não representa o belo, o suntuoso para os técnicos e conselheiros do SPHAN/IPHAN é a estética da diáspora, do povo negro, das religiões que foram perseguidas e contra toda adversidade resistiu e mantém viva a tradição dos ancestrais. Os espaços religiosos afro-brasileiros contam a história da população negra que não é apresentada nos livros de história, na história oficial brasileira, portanto, é possível denominá-los de patrimônios de resistência, patrimônios diaspóricos, patrimônios subalternos.

Referências

BENTO, Maria Aparecida da Silva . Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; e, GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

CARDOSO, Lourenço. *A branquitude acrítica revisitada e a branquitude*. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar. – jun. 2014, p. 88-106.

FERREIRA, Maria Inês Caetano; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. *Deixa a gira girar: proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras*. Revista de Políticas Públicas, v. 22, n. 1, 2018.

FONSECA, Maria C. Londres. *Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio*. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 56-76.

_____. *O patrimônio histórico na sociedade contemporânea*. Revista Escritos, Revista da Fundação Casa de Ruy Barbosa, Ano 1, nº 1, 2007, p. 159-171. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero01/FCRB_Escritos_1_7_Cecilia_Londres.pdf> Acesso: 18 dez. 2018

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; e, GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

MOASSAB, Andréia. *O patrimônio arquitetônico no século 21: para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto*. Revista Arquitectos, ano 17, Nov. 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas* Revista Eixo, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017, p. 51-56.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. *Políticas públicas de reafricanização: tombamento dos terreiros de candomblé no estado da Bahia*. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Segurança Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2015.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In: AMORIM, Carlos A. [et al.]. *Políticas de acautelamento do IPHAN para templos de Culto afro-brasileiros*. Salvador: IPHAN, 2012, p. 55- 69.

Conceição Evaristo: escrevivências do corpo⁵⁹⁴

Conceição Evaristo: escrevivências del cuerpo

Viviani Cavalcante de Oliveira Leite (PG-PPGMEL\UFMS\NECC)⁵⁹⁵

Edgar César Nolasco (PACC\UFRJ\UFMS\NECC)⁵⁹⁶

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir e teorizar acerca de algumas noções presentes na vida e obra da escritora mineira Conceição Evaristo. A saber, memória (AMARAL, 2000), arquivo (DERRIDA, 2001), sensibilidade (MIGNOLO, 2003) e sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2010). Para tanto, valeremo-nos do conto de Evaristo “Macabéa, Flor de Mulungu” a fim de ilustrarmos a reflexão proposta. Dessa maneira, as noções supracitadas serão embasadas nos pressupostos da crítica biográfica e crítica biográfica fronteiriça desenvolvidas respectivamente pelos intelectuais Eneida Maria de Souza e Edgar César Nolasco. Por fim, almejamos considerar em nossa leitura, o bios e o lócus do sujeito bem como sua (in)corporação nas produções literárias e intelectuais, partindo da premissa de que com/no corpo é que se dão as “sensibilidades biográficas”.

Palavras-Chave: Conceição Evaristo; memória; arquivo; corpo; sensibilidades biográficas.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar y teorizar acerca de algunas nociones presentes en la vida y obra de la escritora minera Concepción Evaristo. A saber, memoria (AMARAL, 2000), archivo (DERRIDA, 2001), sensibilidad (MIGNOLO, 2003) y sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2010). Para ello, valiéramos del cuento de Evaristo "Macabéa, Flor de Mulungu" a fin de ilustrar la reflexión propuesta. De esta manera, las nociones arriba citadas se basan en los presupuestos de la crítica biográfica y crítica biográfica fronteriza desarrolladas respectivamente por los intelectuales Eneida Maria de Souza y Edgar César Nolasco. Por último, anhelamos considerar en nuestra lectura, el bios y el locus del sujeto así como su (in) incorporación en las producciones literarias e intelectuales, partiendo de la premissa de que con / en el cuerpo es que se dan las "sensibilidades biográficas".

Palabras claves: Conceição Evaristo; memoria; apresentar; el cuerpo; sensibilidades biográficas.

⁵⁹⁴ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁵⁹⁵ Pós- graduanda; Programa de pós-graduação mestrado em estudos de linguagens - UFMS; Campo Grande; MS, Brasil; vivianicoleite@hotmail.com.

⁵⁹⁶ Professor Doutor de teoria da Literatura; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Campo Grande, MS, Brasil; ecnolasco@uol.com.

1. Introdução

A escritora mineira Conceição Evaristo cunhou o termo “escrevivência” para representar sua própria escrita e as escritas das mulheres negras na literatura. O termo criado pela intelectual é a junção das palavras “escrever” e “viver”, portanto está ligado a ideia de uma escrita contaminada com a subjetividade da escritora. Sua obra é marcada pela crítica social, pela história dos afrodescendentes, pela ancestralidade e por profundas reflexões sobre raça e gênero. Em entrevista ao jornal *O Globo* (2016), Evaristo afirma: “— Eu sempre tenho dito que a minha condição de mulher negra marca a minha escrita, de forma consciente inclusive. Faço opção por esses temas, por escrever dessa forma. Isso me marca como cidadã e me marca como escritora também.” Deparamo-nos então com um projeto literário profundamente marcado por seu bios e por suas memórias. Assim, pensando o conceito de “escrevivência” cunhado pela intelectual Conceição Evaristo enquanto um jogo de representações biográficas, valeremo-nos dos pressupostos da crítica biográfica, de natureza compósita, como afirma Souza:

A crítica biográfica por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção (SOUZA, 2002, p. 111).

Nesta perspectiva, a reflexão para a qual nos propomos é construir tais pontes por meio dessa linha de estudos que transita entre as extremidades do real e da ficção, englobando assim um estudo tanto do texto literário como do que diz respeito ao autor. Assim permitiremo-nos refletir não apenas a cerca dos textos literários de Conceição Evaristo, como também de seus bios, ampliando assim as possibilidades de minha leitura e a inserção do meu bios, uma vez que, como afirma o crítico Edgar Cézár Nolasco, a quebra de paradigma de maior impacto da crítica biográfica nessa virada de século foi “a inserção da figura do intelectual no ensaio crítico, a presença mesma de sua persona” (NOLASCO, 2010, p.35). Queremos então substituir o termo “inserção” utilizados pelo estudioso por “incorporação”, metaforicamente falando, pois pensamos que com/no corpo é que se dão as “sensibilidades biográficas.” Daí a justificativa para a expressão “escrevivência do corpo” do qual nos referimos no título deste texto. Ainda na esteira de Nolasco

O processo transculturador, demandado pela cultura fronteiriça e suas histórias locais híbridas situadas entre lá e cá, cria um *entre-lugar* (SANTIAGO) cultural povoado de sensibilidades biográficas de afetos e de memórias subalternas que transitam entre o local e o global sem culpas (NOLASCO, 2013, p. 129).

Nossa leitura partirá desse entre lugar no qual nos inscrevemos para refletir a cerca das sensibilidades biográficas, que é de suma importância, em especial no que diz respeito à Conceição Evaristo, uma escritora negra de origem humilde que nasceu e cresceu em uma favela da zona Sul de Belo Horizonte e que enfrentou inúmeras dificuldades, conciliando trabalho braçal e estudos, tornando-se professora, mestre e doutora em literatura.

Considerando as perceptíveis marcas do bios, da memória e inclusive da memória ancestral nas narrativas da escritora contemporânea, entendemos que a memória “está” ao invés de “esteve” presente na vida e obra de Evaristo, então a noção de arquivo emerge, ou seja, trata-se de uma memória ancestral que a partir do momento em que é (des)arquivada, deixa de ser passado e torna-se presente, mas um presente contínuo que lança para o futuro uma promessa um por vir. Amaral afirma a respeito da memória em Derrida, que

(...) isso que se costuma chamar de passado passa a ser presente quando a memória se torna narrativa no ato de lembrar e não mais guardar algo, sempre a partir e depois da inscrição, que será sempre promessa já a caminho do que está por vir. O que já aconteceu será sempre presente justamente atualizado através da memória tornada narrativa e o que está acontecendo pode-se apenas imaginar que no futuro será passado (AMARAL, 2000, p. 32).

Dessa maneira, por meio de um exercício arquiviolítico, constroem-se as memórias narrativas de Evaristo, ou seja, suas narrativas são concebidas a partir do corpo, um corpo presente que trás a tona as memórias do passado e as lançam para o futuro em forma de reescrita, a promessa/o por vir aqui é a reescrita da história do negro que outrora fora escrita numa perspectiva ocidentalista e excludente que ironicamente rechaçara o corpo negro de sua própria história. Como afirma o Filósofo Jacques Derrida:

A questão do arquivo não é, repetimos, uma questão do passado. Não se trata de um conceito do qual nós disporíamos ou não disporíamos *já* sobre o tema do *passado*, um *conceito arquivável de arquivo*. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para amanhã (DERRIDA, 2001, p. 50, grifos do autor).

Podemos compreender que as questões do arquivo estão intrinsecamente relacionadas ao projeto literário e intelectual de Conceição Evaristo, pois através de sua escrevivência levanta questionamentos cujas respostas incitam uma reflexão social. Esta é a responsabilidade do intelectual tal qual conceitua Edward W. Said ao afirmar que o intelectual é um sujeito detentor do dom de “representar, dar corpo e articular uma

mensagem, um ponto de vista, uma atitude filosofia ou opinião para (e também por) um público” (SAID, 2005, p. 26).

Para empreender a leitura para a qual nos propomos, selecionamos o conto “Macabéa, Flor de Mulungu” (2012) de Conceição Evaristo, trata-se de uma releitura da última obra publicada em vida de Clarice Lispector, no qual a escritora contemporânea recria a miserável e virgem jovem alagoana, fazendo-a (re)nascer em flor de mulungu trinta e cinco anos após a ascensão da estrela. No conto é possível perceber nitidamente uma representação literária em que se estende a denúncia social realizada na novela, entretanto a escritora contemporânea agrega a representação de um grupo. Conceição Evaristo nega a fraqueza, a insignificância e principalmente a morte da personagem Macabéa agregando através dessa negação a representação de um grupo. Como podemos ler no fragmento abaixo:

Flor de Mulungu tinha a potência da vida. Força motriz de um povo que resilientemente vai emoldurando seu grito. Mulheres como Macabéa não morrem. Costumam ser porta-vozes de outras mulheres, iguais a elas, mesmo que travestidas em Glórias, e também costumam ser intérpretes das dores de homens, cabras-machos, vítimas-algozes, como Olímpico de Jesus. Macabéa não ia morrer. Uma trindade feminina potencializa a existência dela. Macabéa, mulher das mezinhas, dos cerzimentos, das mãos aparadoras e anunciantes da boa-nova do nascimento da vida, não morreria jamais (EVARISTO, 2012, p. 20 – 21).

Em resumo, buscamos neste texto, desenvolver uma reflexão, relacionando os conceitos de “memória”, “sensibilidades biográficas” e “arquivo”, embasados nos pressupostos da crítica biográfica, visto que ambicionamos considerar em nossa leitura o bios e o lócus da escritora Conceição Evaristo bem como sua (in)corporação em seu projeto literário e intelectual.

O ato de abrir o arquivo nos ajuda a pensar melhor as produções literárias e intelectuais de Conceição Evaristo, ao passo que recuperamos as histórias e memórias que atravessam a vida e obra da escritora. Para isso, partimos das imagens “da árvore” e, principalmente, da flor de mulungu, pois através delas podemos construir as pontes metafóricas necessárias para nossa leitura.

2.1. Escrivência: a pena do corpo

A nossa escrivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Conceição Evaristo.

Com o advento dos Estudos culturais, a literatura perde seu posto de entidade autossuficiente e os estudos literários deixam de ser de cunho exclusivamente literário e passam a ser vistos enquanto objeto cultural assumindo assim um caráter interdisciplinar que agrega elementos externos como, por exemplo, os elementos biográficos, ideológicos e históricos.

Desde então, a crítica biográfica, muito estudada pela intelectual Eneida Maria de Souza, tem se aplicado em investigar a relação obra e vida não motivada por razões estritamente literárias, mas por razões culturais. Dessa maneira, essa teoria não se detém apenas no material literário, mas “ao escolher tanto a produção ficcional quanto a documental do autor [...] desloca o lugar exclusivo da literatura como *corpus* de análise e expande o feixe de relações culturais” (SOUZA, 2002, p. 112).

Refletir acerca do termo “escrevivência” é muito pertinente para ilustrar essa discussão que será fundamentada na crítica biográfica. Como já dissemos, trata-se de um conceito cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo para referir-se a sua própria escrita e à escrita de outras mulheres negras. Segundo Evaristo a *escrevivência* “é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva” (LIMA, 2017, s/p), assim, nas palavras da intelectual Conceição Evaristo:

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (LIMA, 2017, s/p).

Nesse sentido, a *escrevivência* é um conceito, cunhado pela intelectual mineira para definir ou nomear a “escrita de si” ou auto(biografia)ficção da mulher negra na literatura brasileira. Em *Janelas indiscretas*, Souza afirma que a crítica biográfica contemporânea “consiste na possibilidade de reunir teoria e ficção, considerando que os laços biográficos são criados a partir da relação metafórica existente entre obra e vida” (SOUZA, 2011, p. 21).

Assim, podemos entender que o termo “escrevivência” é concebido enquanto um conceito teórico, uma metáfora que representa essa relação vida e obra muito presente na literatura de Evaristo. Dessa maneira, a natureza heterogênea da crítica biográfica nos permite relacionar o termo da intelectual (teoria/vida) à sua escrita literária (obra/vida).

Ora, a epígrafe que inicia esse subtítulo, não é um texto literário, trata-se de uma fala muito recorrente nos discursos da escritora, no entanto, tenho a liberdade de trazê-lo à nossa reflexão por meio da crítica biográfica que nos permite essa movimentação do público e/ao privado concomitantemente. Vale ressaltar que nessa epígrafe há uma marca de intertextualidade com a história das mulheres escravas que ninavam os filhos das senhoras da “casa grande”; esse recurso (intertextualidade) também é muito comum nas narrativas literárias da escritora:

E por força de antigos conhecimentos, adivinhei a dor da moça. E de que viver, o que escrever se não sangrassem em mim a dor da estrela? E não sei por que, em hora tão imprópria Flaubert me veio à cabeça. Depois atinei com o porquê da visita do francês ao meu pensamento. Se ele, para se defender da severa moral da época, precisou afirmar que Emma Bovary era ele, eu não preciso de nenhum ardil para garantir que Macabéa, a Flor de Mulungu, sou eu. Tal é a minha aparência-mulher com ele. Repito, sou eu e são todos os meus (EVARISTO, 2012, 16 – 17).

Ao pensar a “escrevivência” por via de uma noção semântica, a entendê-la como uma junção das palavras “escrever” e “vivência”, que significa, *grosso modo*, representar a vida pela escrita, ou, à luz da crítica biográfica, construir pontes metafóricas entre vida e obra, por meio da escrita.

As muitas discussões a respeito da escrita de si trazem em seu escopo os polêmicos termos biografia, autobiografia, autoficção e bioficção. Quero aqui me deter primeiramente nos dois primeiros, pois o terceiro será desenvolvido no segundo capítulo, visto que percebo no decorrer de minha leitura uma certa divergência entre alguns teóricos ao estabelecer o termo mais acertado para nomear o conceito de tal escrita. Em *Escritas de si, escritas do outro* (2012) Diana Klinger afirma que

Na definição de autobiografia de Philippe Lejeune (1996), o que diferencia a ficção da autobiografia não é a relação que existe entre os acontecimentos da vida e sua transcrição no texto, mas o pacto implícito ou explícito que o autor estabelece com o leitor, através de vários indicadores presentes na publicação do texto, que determina seu modo de leitura. Assim, a consideração de um

texto como autobiografia ou ficção é independente do seu grau de elaboração estilística (KLINGER, 2012, p. 10)

Entendemos, assim, que a crítica se baseia em uma ideia de pacto autobiográfico entre autor e leitor. Por outro lado, Eneida Maria de Souza afirma que Serge Doubrovsk demonstra uma certa intenção de aliviar o autor de tal pacto ao defender como melhor conceito a autoficção, que em sua perspectiva “é a forma pós-moderna, quer dizer, pós-holocausto, da autobiografia” (SOUZA, 2011, p. 22) na qual afirma que o relato só pode ser lido enquanto texto e não enquanto vida:

Uma vez mais, nenhuma autobiografia, nenhuma autoficção pode ser a fotografia, a reprodução de uma vida. Não é possível. A vida se vive no corpo; a outra é um texto. (...) a autoficção é o meio de ensaiar, de retomar, de recriar, de remodelar num texto, numa escrita, experiências vividas de sua própria vida que não são de nenhuma maneira uma reprodução, uma fotografia...É literalmente e literariamente uma invenção (DOUBROVSK *apud* SOUZA, 2011, p. 22).

Tal afirmação de Doubrovsky, de certa maneira, tem um sentido oposto ao compreendido em nossa reflexão, pois acreditamos que o corpo, a vida e a escrita de certa maneira estão incorporados em tal invenção referida pelo teórico, por isso nossa defesa em relação à escrevivência da intelectual Conceição Evaristo.

Isso não significa que nossa posição seja em defesa de uma verdade biográfica reproduzida no ato literário, longe disso; em se tratando de leituras referentes a autobiografias, ou melhor dizendo, de autoficções, não pretenemos investigar a veracidade do acontecimento narrado mas o que propomos “é considerar o acontecimento – se ele é recriado na ficção – desvinculado de critérios de julgamento quanto à veracidade ou não dos fatos.” (SOUZA, 2010, p. 54).

Desse modo, em nossa condição de críticos biográficos e em nosso lócus enunciativo fronteiro, acreditamos que não há, como já dito, possibilidade de se excluir o corpo das produções teóricas, críticas e literárias. Posto que consideramos que as sensibilidades biográficas, tanto do sujeito biografado quanto do crítico biográfico, se dão com e no corpo, de outro modo, pensamos que a autoficção se escreve/vive no/com o corpo. Segundo Souza:

[...] é necessário distinguir e condensar os polos da arte e da vida, através da utilização de um raciocínio substitutivo e metafórico, com vistas a não naturalizar e a reduzir os acontecimentos vivenciados pelo escritor. A preservação da liberdade poética da obra, na reconstrução de perfis biográficos, consiste no procedimento de mão dupla, ou seja, reunir o material

poético ao biográfico, transformando a linguagem do cotidiano em ato literário (SOUZA, 2010, p. 53).

Nesta perspectiva, podemos inferir que a crítica biográfica amplia o *corpus* no intento de estudar um campo discursivo no qual a obra e seu autor se inscrevem. Dessa maneira, emerge também uma relação transferencial que se dá entre crítico biográfico e biografado, na qual o primeiro “aceita o desafio de pensar as relações de amizade para além das amizades propriamente ditas, do *bios* para além do *bios*” (NOLASCO, 2010, p. 50).

Esta relação permite ao crítico biográfico construir pontes metafóricas entre a vida e obra do objeto de estudo e a sua própria vida, assim “resta ao crítico biográfico pôr-se na condição de *sujeito suposto saber*: deste lugar, ou condição, ele imagina saber os segredos da vida do outro, inclusive aquilo que o outro mesmo não sabe sobre sua vida” (NOLASCO, 2010, p. 44). Em *Perto do coração selbaje da crítica fronteiriça* (2013), Nolasco parte da noção de “sensibilidades locais” proposta por Walter Mignolo para cunhar a noção de “sensibilidades biográficas”. O crítico afirma:

[...] ao me propor pensar a partir da periferia, descobro, para minha surpresa, que há periferias dentro da periferia e que pensá-las, por sua vez, demanda uma perspectiva crítica ainda mais específica, como forma de abarcar suas especificidades e suas sensibilidades biográficas (NOLASCO, 2013, p. 97).

Nesta perspectiva emergem então de dentro das sensibilidades locais as sensibilidades biográficas, dito de outro modo, a sensibilidade das sensibilidades. Se no livro de 2013 supracitado, o intelectual atenta para a existência da sensibilidade biográfica que, por sua vez, dialoga com a crítica biográfica, na edição de 2015, dos *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, em seu texto “CRÍTICA BIOGRÁFICA fronteiriça (BRASIL\PARAGUAI\BOLÍVIA)” o crítico cunha a rubrica “Crítica biográfica fronteiriça” a qual o crítico passa a denominar de:

[...] (bios=vida + lócus=lugar) *biolócus*. Por essa conceituação compreendo, então, a importância de se levar em conta numa reflexão crítica de base fronteiriça tanto o que é da ordem do *bios* (quer seja do “objeto” em estudo, quanto do sujeito crítico envolvido na ação), quanto da ordem do lócus (o lugar a partir de onde tal reflexão é proposta) (NOLASCO, 2015, p. 50).

Assim, a concepção de Crítica biográfica fronteiriça cunhada por Edgar Cézár Nolasco foi proposta a partir das teorias emergidas dos estudos pós-ocidentais/pós-coloniais/descoloniais e da crítica biográfica. Com efeito, tal concepção transita pelos

entre-lugares fronteiriços no/do qual construo minha teorização, pois me permitem pensar meu *biolocus* enquanto intelectual crítico fronteiriço. Assim, podemos entender que o intelectual crítico fronteiriço é também um crítico biográfico fronteiriço que, ao escolher por aprender a desaprender (des)constrói as teorias advindas do colonialismo e põe em prática uma teorização de opção descolonial pensada a partir de seu *biolocus*.

A desobediência epistêmica posta em prática tanto pela razão pós-subalterna quanto pela opção descolonial dá-se não porque elas ignoram os conceitos modernos e as categorias que estão na base do pensamento ocidental, mas porque elas se predispuseram a *des-aprender* a lição canônica (tradição moderna) e aprender como se fosse pela primeira vez (NOLASCO, 2013, p. 8).

Dessa maneira, *aprender a desaprender* (MIGNOLO), implica em um processo de pensar/fazer descolonial libertador, no sentido de que liberta nossas mentes que “tinham sido programados pela razão imperial/ colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Dito de outro modo, trata-se de aprender a desaprender os conceitos impostos pela razão imperial/colonial e reaprender/reescrever nossas histórias que outrora foram lançadas ao limbo da colonialidade. E também um processo de desprendimento e de desobediência epistêmica para o qual nos dispusemos.

A razão subalterna/descolonial nasce em resposta desobediente ao princípio da filosofia descartiana que concebeu a razão moderna e negou a existência aos corpos fronteiriços por meio da afirmação de que era preciso pensar para existir. Dessa maneira, a exclusão do sujeito fronteiriço se deu de maneira contraditória, pois a epistemologia emerge, em contraproposta, para afirmar que pode sim o corpo fronteiriço pensar.e escrever sua própria história, ou melhor dizendo, sua vivência.

Entendemos que uma literatura concebida a partir do corpo feminino negro como a de Conceição Evaristo somadas as suas *sensibilidades biográficas* nos proporciona um olhar mais amplo a respeito da história da mulher negra no Brasil e de sua trajetória na literatura brasileira. Dessa maneira, podemos compreender a diferença entre falar sobre e falar *a partir de*, segundo propõe Walter Mignolo. Nesta perspectiva, diríamos: falar a partir do corpo feminino negro.

Isto não implica em uma defesa nossa à ideia de que apenas a mulher negra seja capaz de contar tal história e refletir sobre ela, o que sugerimos é “que aqueles para quem as heranças coloniais são reais (ou seja, aqueles a quem elas prejudicam) são mais

inclinados (lógica, histórica e emocionalmente) que outros a teorizar o passado em termos da colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p. 166).

Compreendemos que a história oficial da colonização, fora escrita em uma perspectiva global que, por consequência, excluiu as histórias locais e suas respectivas sensibilidades biográficas. Quando o sujeito ignora suas histórias locais, está fadado ao preconceito e a endossar e repetir o ciclo de exclusão que se formou no colonialismo, daí a importância da *escrevivência*.

A *escrevivência* de Conceição Evaristo não pode ser lida por outro viés que não seja o da desobediência epistêmica, visto que, apenas um pensamento descolonial pode dar conta de uma reflexão crítica a respeito de seu projeto literário e intelectual que, por sua vez, habita o efêmero espaço fronteiro. Assim, enquanto sujeitos críticos fronteiros, nossa leitura tem se desenvolvido por meio de um exercício arquiviolítico, segundo a concepção derridiana, pois, como já dito pelo filósofo, “o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória” (DERRIDA, 2001, p. 22).

Referências

AMARAL, Adriana Corner lopes do. “Sobre a memória em Jacques Derrida”. In: NASCIMENTO, Evandro; GLENADEL, Pula (Orgs). *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 31-43.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS. Crítica biográfica. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, v. 2, n. 4, jul./dez. 2010.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: Uma Impressão Freudiana*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

EVARISTO, Conceição. “Macabéa, Flor de Mulungu”. In GUIMARÃES, Mayara R.; MAFFEI, Luis (Orgs.). *Extratextos 1* – Clarice Lispector, personagens reescritos. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012. p. 13 – 21.

KLINGER, Diana. *escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*/Diana Klinger. 3ª Ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LIMA, Juliana Domingues de. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. NEXO. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em 18.03.2018.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: Cadernos de Letras da UFF. Niteroi, n. 34. 2008. p. 287-324.

NOLASCO, Edgar César. *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NOLASCO, Edgar César. A razão pós-subalterna da crítica latina. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: pós-colonialidade. Campo Grande, MS: Editora UFMS, v. 5, n. 9, jan./jun. 2013.

NOLASCO, Edgar César. CRÍTICA BIOGRÁFICA fronteiriça (BRASIL\PARAGUAI\BOLÍVIA). In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Brasil/Paraguai/Bolivia. Campo Grande, MS: Editora UFMS, v. 7, n. 14, jul./dez. 2015.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: crítica biográfica. Campo Grande, MS: Editora UFMS, v. 2, n. 4, set. 2010.

SOUZA, Eneida Maria de. Crítica biográfica ainda. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: crítica biográfica. Campo Grande, MS: Editora UFMS, v. 2, n. 4, set. 2010.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SAID, Edward. *Representações do intelectual*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA OBRA DESONRA DE JM COETZEE

THE REPRESENTATION OF FEMININE CONDITION IN THE SOUTH AFRICAN NOVEL DESONRA BY JM COETZEE.

Alyne de souza jardim⁵⁹⁷

Resumo

Este trabalho pretende analisar a representação da condição feminina no romance sul-africano *Desonra* (1999) do escritor J.M. Coetzee. Traduzido por José Rubens Siqueira e publicado pela editora Companhia das Letras. O romance retrata, como pano de fundo, o contexto social pós-colonial na África do Sul, especificamente o período pós Apartheid marcado por intensos conflitos inter-raciais. Enfatizando a mudança de posições sociais e inversão de poder que ocorreram nesse período. A análise partirá dos conceitos sobre dominação feminina discutidos por Bourdieu (2002), estudos pós-coloniais e resistência discutidos por Bonnici(2012), Fanon(1968) e Bhabha (2003).

Palavra-chave: África do Sul; Apartheid; Condição feminina; inversão de poder.

Resumen

Este trabajo pretende analizar la representación de la condición femenina en la novela sudafricana *Deshonor* (1999) del escritor J.M. Coetzee. Traducido por José Rubens Siqueira y publicado por Compañía de las Letras editorial. La novela retrata, como telón de fondo, el contexto social post-colonial en Sudáfrica, específicamente el período post Apartheid marcado por intensos conflictos inter-raciales. Enfatizando el cambio de posiciones sociales e inversión de poder que ocurrieron en ese período. El análisis partirá de los conceptos sobre dominación femenina discutidos por Bourdieu (2002), estudios postcoloniales y resistencia discutidos por Bonnici (2012), Fanon (1968) y Bhabha (2003).

Palabra clave: Apartheid; Condición femenina; inversión de poder; Sudáfrica.

Abstract

This work intends to analyze the representation of the feminine condition in the South African novel *Desonra* (1999) of the writer J.M. Coetzee. Translated by José Rubens Siqueira and published by Companhia das Letras. The novel portrays, as a backdrop, the postcolonial social context in South Africa, specifically the post-apartheid period marked by intense inter-racial conflicts. Emphasizing the change of social positions and the inversion of power that occurred in that period. The analysis will start from the concepts of female domination discussed by Bourdieu (2002), postcolonial studies and resistance discussed by Bonnici (2012), Fanon (1968) and Bhabha (2003).

Keyword: South Africa; Apartheid; Female condition; reversal of power.

⁵⁹⁷ Mestranda em Letras ; Universidade Federal do Tocantins -UFT, Porto Nacional, Brasil,
alynejardim@yahoo.com.br

1.Introdução

O presente artigo tem como proposta a análise do romance *Desonra* (1999) de John Maxwell Coetzee, africano da cidade do Cabo, nascido em 1940. Ganhou o Booker Prize por duas vezes; em 1983 com a obra: *Vida e Época de Michael K.* e *Desonra*, 1999. Além do prêmio Nobel de Literatura ainda com *Desonra*.

O romance foi traduzido para a Língua portuguesa por José Rubens Siqueira e publicado pela editora Companhia das Letras. O enredo de *Desonra* traz o contexto pós-apartheid marcado pelos conflitos inter-raciais, a inversão social do homem branco que antes dominava e agora é subjugado. Assim como a representação da condição feminina, através da mulher branca que é violentada por homens negros e da mulher negra que é objetificada e violentada pelo homem branco. Segundo Bonnici no início da década de 60, Maxwell (1965) afirma categoricamente que o deslocamento e o exílio são um fator comum em toda a literatura pós-colonial em inglês. Acrescenta ainda:

A guerra civil pós-independência nos países africanos tem sido imputada às políticas de divisão provocadas pelos ex-poderosos coloniais, ao arremedo forçado das tribos e ao confinamento de populações dentro das fronteiras artificialmente delimitadas. (BONNICI, 223, 2012)

Dessa forma, o intuito deste trabalho é discutir o contexto histórico e social, pós-apartheid na África do Sul e as questões de gênero e dominação feminina. A partir dos conceitos de pós colonialismo, resistência, expostos por Bhabha (2003) Bonnici (2009) e Fanon (1968) e discussão de gênero trazidos por Bourdieu (2002) e ainda Beauvoir (2000).

No romance, o autor constrói personagens que retratam diversas relações entre classes, homens e mulheres, negros e brancos, como resultado de uma longa história de exploração e ressentimento. Apontando os sérios problemas políticos oriundos da segregação social, ocasionada pelo Apartheid, um regime de discriminação étnica, política e social que restringiu os direitos da população negra de 1940 até 1990, promovendo profundas disparidades sociais e econômicas que reverberam até os dias atuais.

2.Território conquistado: uma metáfora do corpo feminino.

O Romance *Desonra de Coetzee* traz um enredo impactante e ao mesmo tempo reflexivo para todos que se interessam ou desconhecem a realidade de países que foram colonizados. A trama inicia com o deslocamento do protagonista David Lurie, ex-professor do Departamento de Línguas modernas, de cinquenta e dois anos, desempregado, pois se envolveu com uma aluna e foi demitido. Sem perspectiva vai ao encontro de sua filha que mora em Kenton, no Cabo Leste. Ela é proprietária de uma fazenda no interior do país. Lucy é homoafetiva, e tenta subsistir cultivando a terra, para isso conta com ajuda de Petrus, um vizinho local.

A narrativa explora a condição e as representações da mulher na África do Sul, no contexto do pós-apartheid, particularmente da mulher branca que é ilustrada por Lucy filha do protagonista David Laurie. Demonstrando as relações entre as classes, os sexos, as raças, contrapondo assim, o passado de anos de exploração e submissão dos negros escravizados e explorados pelo poder colonial que persistiu da metade do século XVII até o fim do século XX. Esta imposição ocorreu devido à restrição de terra, água, gado, e exploração dos nativos que serviam como força de trabalho, criando assim uma estrutura econômica e política que os deixavam numa situação de inferioridade em relação ao colonizador.

O território africano, na visão dos europeus era privilegiado no que diz respeito aos recursos naturais, e posição geográfica que facilitava a colonização, por isso alguns descendentes de holandeses e ingleses se instalaram no país com a intenção de explorar, acumular riquezas e impor a superioridade de sua cultura. Como herança desta imposição tem se resquícios de leis que fomentaram o Apartheid, evitando assim que negros e brancos se relacionassem e muito menos casassem. Segundo Dubow:

“As relações sexuais inter-raciais eram vistas como uma ameaça ao orgulho e à pureza racial, resultando no declínio da civilização branca... O medo da mistura racial diz respeito diretamente aos brancos, ansiosos por sua vulnerabilidade em face da vigorosa e viril massa de africanos”. (DUBOW, 1995, p. 21).

Perfazendo assim uma analogia entre patriarcalismo/feminino e metrópole/colônia ou colonizador/colonizado. “uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia”. (DUPLESSIS, 1985, p. 45). Ao retratar a mulher europeia vulnerável ao homem negro, os africanos se delegavam ao papel de protetores da mulher branca, visando estabelecer o controle e a ordem patriarcal.

É nesta perspectiva que abordaremos a personagem de Lucy, mulher branca, escolarizada, herdeira da cultura branca, filha de um professor universitário que subverte a construção do feminino, delicada, bonita; estabelecida pela hegemonia masculina. “Grande é uma palavra generosa para Lucy. Ela logo será definitivamente gorda. Abandonada, como acontece quando alguém se retira do campo do amor”. (COETZEE, 1999, p.62). Um corpo deslocado, inicialmente por sua escolha sexual, e posteriormente por mudar-se para o interior da África do Sul, uma região com costumes, cultura e regras sociais diferentes.

A personagem vai contra as convenções culturais de masculino e feminino, luta para conseguir administrar a propriedade onde vive. Seu comportamento converge com o pensamento de Beauvoir: “Não se nasce uma mulher, torna-se uma”. A autora se contrapõe a visão reforçada pela ordem social que funciona como um sistema simbólico e ratifica a dominação masculina, pré-concebida pela divisão do trabalho inerente a cada um dos sexos, instrumentos e estruturas dos espaços que podem ocupar.

A personagem Lucy, apesar de ter sido criada numa cultura que os negócios e a administração são atividades econômicas exercidas por homens e na maioria dos casos brancos. Tenta de todas as maneiras possíveis obter sua independência financeira e gerir sua terra. Almejava liberdade e igualdade, igual à desfrutada pelos homens. Nesse sentido Miguel corrobora:

No entanto, a igualdade reivindicada vai ser entendida como a busca pela inserção numa universalidade que não é neutra-já está preenchida com as características do “masculino”. As mulheres querem ser cidadãs, mas a própria ideia de cidadania foi construída tomando como base a posição do homem (e, em particular do homem branco e proprietário) numa sociedade marcada por desigualdades de gênero, bem como de raça e classe. (MIGUEL, 2014, p. 64).

A mulher naquela região, Sul Africana, independentemente do fato de ser branca ou negra estavam subordinadas aos homens, fossem eles brancos ou negros, existindo apenas formas diferentes de dominação. Portanto, Lucy, até esse momento da narrativa, tem uma posição favorável, conseguindo manter sua casa sem necessariamente ter que seguir os padrões culturais e sociais da região.

Às sete, com o amanhecer tocando as montanhas e os cachorros começando a se agitar, o trabalho está terminado. A kombi está carregada com caixas de flores, sacos de batata, cebola, repolho. Lucy vai dirigindo, Petrus fica atrás. O aquecedor não funciona; com as janelas embaçadas ela pega a estrada de Grahamstown. Ele vai ao seu lado, comendo os sanduíches que ela fez. Sente o nariz pingando; espera que ela não note. Então: uma nova aventura. Sua filha,

que um dia ele costumava levar para a escola e para as aulas de balé, ao circo e ao rинque de patinação, agora o leva a passear, mostrando-lhe a vida, mostrando-lhe este outro mundo, desconhecido [...] Muitos clientes de Lucy a conhecem pelo nome: senhoras de meia-idade, a maior parte, com um toque de altivez no trato com ela, como se o sucesso dela lhes pertencesse também. (COETZEE, 1999, p.67)

A mulher lutou, luta, e lutará para conquistar autonomia e atenuar as disparidades ocorridas entre elas e os homens nas sociedades que vão se construindo e reconstruindo ao longo dos anos. Apesar de todas as mudanças ocorridas como a participação no mercado de trabalho, direito ao voto, participação na política e direito à educação, muitas mulheres ainda sofrem com o sistema patriarcal, com a falta de autonomia e a violência sexual, principalmente em países em desenvolvimento e em áreas de conflito. Nesse aspecto Biroli reforça:

A violência contra a mulher pode ser entendida como uma prática social, e não individual, “sistêmica porque dirigida a membros de um grupo simplesmente porque eles são membros daquele grupo. O estupro seria “nada mais, nada menos que um processo consciente de intimidação pelo qual todos os homens mantêm todas as mulheres num estado de medo. (BIROLI, 2014, p. 113).

Em países que viveram conflitos, invasões e disputas políticas e inter-raciais a mulher como podemos ver na constituição das civilizações e pela própria história da humanidade é a parte mais oprimida, território simbólico, demarcado por abusos e violências.

Singularmente no contexto pós-colonial, onde os nativos da África do Sul estavam tentando recuperar sua identidade, se libertar da opressão, discriminação e da violência vivenciadas por anos de dominação e segregação, o negro revida todas as mazelas como descreve o romance *Desonra* de Coetzee, o acontecimento é descrito de forma brutal, narrando o momento em que três homens invadem a casa de Lucy, filha do protagonista David.

Recebe um golpe no alto da cabeça. Tem tempo de pensar, *Se estou consciente então tudo bem*, antes de sentir os membros se liquefazerem e cair. [...] Sua filha está nas mãos de estranhos. Dentro de um minuto, de uma hora, será tarde demais; seja o que for, o que está acontecendo com ela ficará gravado em pedra, pertencerá ao passado. Mas *agora* ainda não é tarde demais. *Agora* ele tem de fazer alguma coisa. [...] Ele tenta forçar a saída, passa pelo homem, mascai pesadamente. Levou uma rasteira: eles devem praticar isso jogando futebol. Enquanto está ali caído, é ensopado com um líquido dos pés à cabeça. Os olhos ardem, ele tenta esfregar. Reconhece o cheiro: metanol. Tenta se levantar, é empurrado de volta para o lavabo. Um riscar de fósforo e vê-se imediatamente envolto em frias chamas azuis. [...] “David, quando as pessoas perguntarem, você se importaria de contar só a sua parte, só o que aconteceu com você?” (COETZEE, 1999, p. 91)

Para Fanon, a imobilidade colonial termina por um ato de consciência que abre a porta à violência, uma força purificadora. (FANON, 1990, p. 74) “A violência do regime colonial e a contra violência do nativo se equilibram e respondem a si próprias numa extraordinária homogeneidade recíproca. Esse reino de violência será tão terrível quanto foi a sua implantação pela metrópole”. (FANON, 1990, p. 69)

Esta afirmativa reforça acontecimentos que ocorreram no romance, três homens negros invadiram a casa do branco, violentaram sua filha e roubaram suas coisas. Esse fato terrível foi uma forma de responder aos brancos todas as violências, humilhações, subordinações e mazelas que os colonizadores os fizeram passar sem acesso as mesmas possibilidades e oportunidades trabalhistas, sem educação igualitária e sem dignidade.

O protagonista David fica perplexo com a violência, barbárie e animalidade praticadas contra eles, mas compreende que o contexto agora é outro, pois se lutava por direito à igualdade tanto em relação à classe com em relação à gênero. O sujeito objeto de antes, dominado, subjugado e discriminado estava reivindicando seu lugar na sociedade.

Agora eles tinham a autoridade e o poder, mesmo que fosse por meio da força bruta. No enredo aos poucos vão se realocando os sujeitos e quem estava na condição de subalterno, agora ocupa uma posição de superioridade, e quem antes dominava, agora estava aviltado.

A literatura pós-colonial, através de obras metaficcionais e ficcionais, tem o poder de retratar, representar e levar a compreensão da natureza humana, e suas mais adversas situações. “A literatura não deve apenas se opor ao Império, mas cercá-lo, sufocá-lo, envergonhá-lo, expô-lo ao ridículo. (ROY, 2003, p. 112).

Dessa forma, é necessário lançarmos um olhar sobre a história, procurando pontos de cisão, pontos nebulosos de um tempo, revisitar sua origem para enfim compreender suas causas e consequências.

2.1. A mulher negra: explorada e objetificada

No romance *Desonra* de Coetzee, a mulher negra não europeia luta pela igualdade econômica, social e de gênero. Opondo-se à objetificação de seu corpo, luta contra os anos de exploração sob o domínio do homem branco rompendo o silêncio como é narrado em duas situações distintas: a primeira se apresenta quando a prostituta Soraya se

contrapõe à dominação de David Lurie, homem branco pertencente a classe dominante. A segunda ocorre com a personagem Melanie uma aluna que posteriormente foi estuprada por David, colonizador reescrito na história e o denuncia. “O colonizado fala quando se transforma num ser politicamente consciente que enfrenta o opressor com antagonismo sem cessar”. (BONNICI, 2012, p.26)

Soraya tem uma relação comercial com David, um professor solitário de cinquenta e dois anos. Encontros marcados semanalmente sempre as quintas.

A mulher é extremamente sensual, bonita e aparentemente submissa às vontades de seu cliente. Pois Soraya era vista como um Oasis enchia de vida o deserto da maturidade, que David atravessava. Em um de seus encontros semanais, Soraya estava com batom vermelho e muita sombra nos olhos. Como não gostava de maquiagem pegajosa, ele pediu que tirasse tudo. Ela obedeceu, e nunca mais usou. Uma aluna rápida, amável, maleável”. (COETZEE, 1999, p.04). “Simbolicamente voltadas à resignação e à discrição, as mulheres só podem exercer algum poder voltando contra o forte a sua própria força, ou aceitando se apagar, ou, pelo menos, negar um poder que elas só podem exercer por procuração. (BOURDIEU, 2002, p.43) Observa-se por um período da narrativa o domínio de David, que promove o apagamento de Soraya.

Tudo estava bem, até que David a encontra por acaso na rua e começa a invadir seu espaço, segui-la e telefonar para sua casa. Ela disse para ele não ligar mais e respeitar a sua decisão. Demonstrando consciência de sua situação Soraya se libertou da opressão que estava sofrendo, mostrando uma mudança de comportamento, autonomia, frente ao domínio eurocêntrico, representado no romance pelo Professor David.

Logo em seguida ele se envolve com Melanie, uma aluna negra. Invade sua vida, insiste para sair com ela, transa com ela no apartamento, domina Melanie, e ela não consegue desvencilhar-se dele. “Estupro não, não exatamente, mas indesejado mesmo assim, profundamente indesejado. Como se ela tivesse resolvido ficar mole, morrer por dentro enquanto aquilo durava.” (COETZEE, 1999, p. 27). Melanie se sente invadida, explorada aviltada e então resolve denunciá-lo para o conselho de ética da Universidade que resolve julgá-lo no comitê de ética. David não assume e muito menos se desculpa pelo seu ato é julgado e então perde seu emprego. Esse fato pode ser explicado como:

A negação da realidade do estupro decorre amplamente do fato de que a validade do consentimento dos indivíduos é distintamente considerada se são

homens ou mulheres-e isso se agrava quando se leva em consideração a posição de classe dessas mulheres e possíveis “desvios” em sua vida sexual em relação aos códigos morais predominantes. (BIROLI, 2014, p. 112).

O fato de David ter perdido o emprego, prestígio e sua honra, é visto como uma justiça histórica, pelos anos de exploração e objetificação que mulheres negras sofreram no período colonial e ainda pós-colonial, pois são barreiras sociais e políticas difíceis de serem rompidas. A voz de Soraya e Melanie demonstra uma nova perspectiva de futuro para a mulher negra na África do Sul.

3. Conclusão

Desonra, o romance de Coetzee faz parte da literatura pós-colonial e retrata a mudança de posições sofridas pelo homem branco, que outrora dominava em relação ao negro escravizado, subjugado e discriminado ao longo da história colonial. Assim como as mulheres na África do Sul foram as mais impactadas com a violência inter-racial, principalmente as negras.

A forma como Coetzee aborda essas questões da segregação racial e a submissão feminina nos leva a refletir, entender e questionar alguns pontos obscuros da história. Ressaltando que a literatura também tem seu papel, segundo (BHABHA, 2003, p.34) “O crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico.”

Os efeitos da segregação racial ainda não foram reparados e a discriminação sofrida pelos sul-africanos ainda persisti, pois, esses fatos têm raízes muito mais profundas e dolorosas do que podemos supor. Pode se constatar que o romance de Coetzee, descreveu mudanças e deslocamentos sociais, onde aos poucos o negro está se libertando da sujeição e a mulher negra antes objetificada, rompe a estrutura de dominação e exploração. Coetzee sugere um novo caminho, através da reparação histórica e da união das raças por meio do filho de Lucy, a esperança de um futuro pacífico por meio da reconciliação.

Referências bibliográficas

BEAUVOIR. Simone de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova. 2000.

- BERND, Zilé. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BONNICI, Thomas (org). *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.
- BONNICI, Tomas. *O pós-colonialismo e a literatura: Estratégias de leitura*. 2º ed. Maringá: Eduem, 2012
- Bonnici, Thomas, *Pós-colonialismo e representação feminina na literatura pós - colonial em inglês*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences [en linea] 2006, 28 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 29 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324792003>> ISSN 1679-7361
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro. Ed. Brasileira, 2003.
- CINTRA, Antônio O. *As comissões de verdade e reconciliação: o caso da África do Sul*. Brasília: Biblioteca digital da Câmara dos deputados, 2001.
- COETZEE, J. M. *Desonra*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DU PLESSIS, R. B. *Writing beyond the ending: narrative Strategies of 20th Century Women Writers*. Bloomington: Indiana UP, 1985.
- DUBOW, S. *Scientific racism in modern South Africa*. New York: Cambridge University, 1995.
- FANON, F. *Black Skin. White Masks*. London: Marc Gibbon and Jey. 1968.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. *The wretched of the earth*. Harmondsworth: Penguin, 1961.
- MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política: Uma introdução/ Luis Felipe Miguel, Flávia Biroli*. 1.ed. São Paulo. Boitempo, 2014.
- ROY, A. *War talk*. Boston: South End, 2003.

SAFFIOTI, H.I. B. *Rearticulando gênero e classe social*. In: OLVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

Um limite de língua ou um limite de cor?

A sociabilidade entre haitianos(as) e brasileiros(as) no espaço universitário

Eliziane Tamanho de Oliveira⁵⁹⁸

Um limite de língua ou um limite de cor? A sociabilidade entre haitianos(as) e brasileiros(as) no espaço universitário

A comunicação apresenta dados de uma pesquisa cujo tema é acerca das relações de sociabilidade entre brasileiros(as) e haitianos(as), especificamente no espaço universitário. A pesquisa serviu das categorias estabelecidas e *outsiders*, para pensar sobre as relações de poder entre grupos que estão vivendo e organizados a um maior tempo do que o outro, bem como por relações de poder baseadas na cor (ELIAS e SCOTSON, 2000). A investigação foi realizada por meio da metodologia qualitativa: entrevistas, realizações de grupos focais e observação. Com a vinda de imigrantes haitianos(as) para o Oeste Catarinense vem à tona a questão sobre as formas de sociabilidade e das relações entre brancos e negros no município de Chapecó. Os haitianos(as) estão presentes no mercado de trabalho, e além desse espaço, também estão se inserindo na universidade – a partir da implantação do PROHAITI (Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS). O contexto de relações étnico-raciais considera o histórico da região que recebe estes imigrantes. Dado o projeto colonizador que visava o desenvolvimento aliado ao branqueamento da população, o Oeste Catarinense caracteriza-se por um projeto modernizador de extrema valorização da branquitude, marcada por muito conflito com indígenas e caboclos. Agora esses conflitos devem ser pensados na atual conjuntura, na qual se coloca um novo desafio à sociabilidade entre brancos e negros no espaço universitário, a partir da presença haitiana. Apresento as principais dificuldades de sociabilidade declaradas pelos(as) entrevistados(as) haitianos(as) em seu processo de integração, a partir das experiências no contexto universitário.

Palavras-Chave: Branquitude; Estabelecidos/ *Outsiders*; PROHAITI-UFFS; Projeto modernizador; Relações raciais.

¿Un límite de idioma o límite de color? La sociabilidad entre haitianos(as) y brasileños(as) en el espacio universitario

La comunicación presenta datos de una investigación cuyo tema es acerca de las relaciones de sociabilidad entre brasileños y haitianos(as), específicamente en el espacio universitario. Como referencial teórico la investigación se ha servido de las categorías establecidas y *outsiders*, para pensar sobre las relaciones de poder entre grupos que están viviendo y organizados a un mayor tiempo que el otro, así como por relaciones de poder basadas en el color (ELIAS y SCOTSON, 2000). La investigación se realizó a través de la metodología cualitativa: entrevistas, realizaciones de grupos focales y observación. Con la llegada de inmigrantes haitianos(as) hacia el Oeste Catarinense viene a la superficie la cuestión sobre las formas de sociabilidad y de las relaciones entre blancos y negros en el municipio de Chapecó. Los haitianos(as) están

⁵⁹⁸ (“Graduada em Ciências Sociais; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, Santa Catarina, Brasil; elizianetamanho@gmail.com”).

presentes en el mercado de trabajo, y además de ese espacio, también se están insertando en la universidad - a partir de la implantación del PROHAITI (Programa de Acceso a la Educación Superior de la UFFS). El contexto de relaciones étnico-raciales considera el histórico de la región que recibe a estos inmigrantes. Dado el proyecto colonizador que apuntaba al desarrollo aliado al blanqueamiento de la población, el Oeste Catarinense se caracteriza por un proyecto modernizador de extrema valorización de la branquitud, marcada por mucho conflicto con indígenas y caboclos. Ahora esos conflictos deben ser pensados en la actual coyuntura, en la que se plantea un nuevo desafío a la sociabilidad entre blancos y negros en el espacio universitario, a partir de la presencia haitiana. Presento las principales dificultades de sociabilidad declaradas por los entrevistados(as) haitianos(as) en su proceso de integración, a partir de las experiencias en el contexto universitario.

Palabras claves: Blanquitud; Establecidos/ *Outsiders*; PROHAITI-UFFS; Diseño modernizador; Relaciones raciales.

1. Introdução

Este trabalho é resultado da pesquisa do TCC 2 para o título de graduação em licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS Campus Chapecó, acerca da sociabilidade entre os imigrantes vindos do Haiti com os(as) brasileiros(as) especificamente no ambiente da universidade, considerando que os haitianos(as) trazem a negritude em seus corpos e que a cidade de Chapecó é uma cidade de predominância branca.

A predominância branca na cidade de Chapecó é devido ao processo colonizador inicial da constituição legal da cidade por uma imigração europeia (italianos, alemães e poloneses). Mas isso não quer dizer que só existiam brancos na região, pois os não-brancos (indígenas e os caboclos) já viviam nessa região antes da chegada da imigração europeia. E a relação entre os grupos foi marcada por estigmas e separação, e nessa relação eram os brancos que detinham de poder econômico, social e simbólico.

Assim o intuito deste trabalho é pensar e problematizar a sociabilidade considerando o elemento da branquitude, com a história da interação de brancos e não-brancos com a recente imigração haitiana na cidade de Chapecó.

2. A expressão da branquitude na relação entre brancos e não-brancos na construção da cidade de Chapecó

A cidade de Chapecó está localizada no Oeste do Estado de Santa Catarina, pertencente a região sul do Brasil. Essa região foi muito disputada, conforme Werlang (1992) no período da colonização entre Espanha e Portugal, mais tarde entre Argentina e Brasil, entre os Estados brasileiros Paraná e Santa Catarina, além do grande marco da Guerra do Contestado, na qual “A posse da terra, durante este período era disputada entre índios, caboclos e empresas colonizadoras. (WERLANG, 1992, p. 1)”

A Guerra do Contestado é a expressão de poder do opressor sobre o oprimido. Pois, em razão da construção da estrada de ferro os caboclos e indígenas eram apropriados em nome do desenvolvimento e modernidade da região.

A colonização de Chapecó com os imigrantes brancos ocorre em 1917 por meio das companhias colonizadoras. Durante este período havia um descaso dos poderes políticos e relação a região e os habitantes, tanto que a primeira visita de um governador ocorre só em 1929, na época, pelo Adolfo Konder e essa visita se torna um grande marco do progresso e desenvolvimento. Assim, depois da demarcação do Oeste, os poderes políticos locais em conjunto com a companhia colonizadora Maia & Cia projetam a cidade pensando no futuro e no progresso (HASS, 2017).

Essa projeção de cidade idealizada estava associada uma simbologia positivada da ideia do bandeirante, de “fazer com as próprias mãos” assim construindo um futuro de progresso e desenvolvimento. Com Base nessa ideologia do bandeirante desbravador surge a “Marcha para Oeste” que: [...] poderia garantir a abertura de estradas, melhoramento no sistema de transporte e de comunicações; poderia garantir, inclusive, o “branqueamento” da população através da introdução de descendentes de italianos e alemães. (PETROLI, 2011, p. 11)

Assim os costumes dos povos locais (caboclos e indígenas) eram divergentes do projeto modernizador. Nesse contexto, após a criação do município de Chapecó, o objetivo era de povoar o local com imigrantes brancos, construindo e impondo hábitos e práticas desarmônicas aos nativos, pois “apesar de a região contar com a efetiva presença indígena, não era considerada uma região povoada e civilizada” (PETROLI, 2008, p. 50).

As disputas entre os nativos com os imigrantes não permeavam apenas a posse das terras, como também as práticas de ordem culturais e simbólicas, em que cada grupo se positiva ao mesmo tempo que desvaloriza o outro. Mesmo que essa atitude fosse realizado por ambos os grupos existe uma diferença de poder e hegemonia econômica, social e logo simbólica dos brancos apoiados pelo Estado diferentemente dos não brancos. Assim a categoria de trabalho é interessante para pensar esse movimento cultural, social e econômico.

Segundo estudos realizados por Renk (2006) A categoria de trabalho foi fundamental na construção e diferenciação da identidade dos nativos como dos imigrantes. Pois a relação do imigrante branco com o trabalho é de acumulação ligada à ideologia do bandeirante, representando os nativos como atrasados. Enquanto a dos nativos a ideia do trabalho é de subsistência, representando os imigrantes brancos como gananciosos.

Considerando a colonização da cidade de Chapecó, por meio da branquitude que significa a construção histórica de poder e privilégio simbólico e econômico para brancos, atuando como modificador do espaço e de práticas cotidianas, em contraposição aos não-brancos, representados como incivilizados pelos brancos. Assim o projeto modernizador surtiu efeito, visto que segundo os dados do IBGE de 2010, 76,78% da população é branca em Chapecó. Além disso, conforme matéria do jornalista Debona (2015), as empresas crescerem a tal ponto de precisarem ir buscar mão de obra, nesse caso, a haitiana. Tal atitude foi motivada com o objetivo de possibilitar a manutenção do progresso na cidade, criando assim um paradoxo sobre o projeto de modernização colonial. Com base nisso é necessário fazer o exercício de compreender sociabilidade entre a nova imigração haitiana, negra para esse espaço predominantemente branco.

3. A sociabilidade entre haitianos(as) e brasileiros(as) na UFFS

A oferta de trabalho foi um elemento crucial para a vinda dos haitianos para a região, mas não foi a principal, conforme os(as) estudantes imigrantes da Universidade Federal da Fronteira Sul, pois a conquista do direito ao ensino superior no Brasil influenciou a vinda como a permanência em Chapecó. Acreditam que o ensino superior é o caminho para ascensão econômica e de prestígio social.

A conquista ao ensino superior no Brasil se deu por meio de luta, pois conforme Bordignon (2016) foram feitas inúmeras visitas à assessoria internacional da universidade por algumas haitianas e haitianos em conjunto com brasileiras(os), levando a demanda do ensino superior para estrangeiros. É dessa forma que surge o PROHAITI (Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS), por meio da resolução Nº 32/2013 do Consuni⁵⁹⁹, a qual tem o objetivo de “[...]contribuir para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti (UFFS, 2013, p. 1). O programa proporciona uma forma diferenciada de ingresso aos estudantes, por meio de um exame realizado pela comissão do PROHAITI, duas vezes ao ano.

O primeiro ingresso de haitianos(as) ocorre em 2014 e no primeiro semestre de 2016, a universidade contava com a matrícula de 36 alunos “considerando, desistências, cancelamentos e trancamentos de matrícula (BORDIGNON, 2016, p. 93-94).”

Assim foram entrevistados individualmente 11 haitianos de faixa etária entre 24-39 anos e duas haitianas 23-29 anos, que cursavam Licenciatura em Matemática, Geografia, Letras –Português e Espanhol, História, Ciências Sociais, Enfermagem, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Administração e Agronomia. O grupo focal, por sua vez, foi realizado com estudantes brasileiros, entre eles 6 mulheres e 5 homens pertencentes aos cursos de Administração, Ciência da computação, Enfermagem e Licenciaturas em história, geografia e Ciências Sociais.

Com base nas entrevistas dos(as) haitianos(as) expressarão as dificuldades que sofrem no ambiente universitário. A mais citada é a dificuldade de integração nos grupos de trabalho, pois alguns reclamam de sempre sobraem, outros reclamam que ao compor um grupo os brasileiros não consideram as contribuições que sugerem ou não permitem que façam o trabalho; outro disse não gostar desse modelo de trabalho assim:

[...] eu prefiro fazer sozinho, mas eu nunca fiz sozinho, sempre tem alguém que me convida pra fazer junto, mas eu prefiro fazer sozinho, daí tem algumas pessoas no modo de convivência, que de verdade quando você considera alguém como... ou seja, amigo ou, por exemplo, pra mim quando eu estava no colégio, colega fica amigo também, mas agora eu posso diferenciar que são duas coisas diferentes, colega o amigo são diferente. Um amigo ou um colega, algum que considera você ou que você considera só na sala de aula ok? Um amigo de verdade seu seja na sala de aula ou fora da sala de aula, fica igual contigo, então alguém que.... ou seja, que aparece não ter orgulho de mim fora da sala de aula, não vou ter orgulho de você então. Eu prefiro fazer sozinho as vezes, mas infelizmente nunca fiz sozinho (risos) não, infelizmente por que,

⁵⁹⁹ “O Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão máximo da UFFS com função normativa, deliberativa e recursal, responsável pela formulação da política geral da Instituição nas dimensões acadêmicas, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.”

porque as vezes você encontra uma pessoa fora da sala de aula e parece que nem tem vontade de cumprimentar assim, tu passa, eu passo também, então é assim. (ASSIS, 2015)

A fala de Assis expressa que se sente inferiorizado pelos estudantes brasileiros e que só tem uma relação de “sociação”, conforme Simmel (1893) que pode ser entendida como interações compostas por “conteúdos e matérias”, ou seja relações baseadas em interesses ou objetivos, associados a possibilidade do sujeito influenciar ou ser influenciado na vida social, no caso o trabalho em grupo. Diferente de sociabilidade que é entendida como: interação entre indivíduos ou grupos, na qual não há interesses ou objetivos para além do “sucesso do momento sociável [...] depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre.” (SIMMEL, 1983, p. 170). Dessa forma, a sociabilidade ocorre entre iguais, sem pressões ou pretensões externas à sociabilidade. É a interação entre indivíduos ou grupos como, por exemplo, se o Assis fosse cumprimentado ou interagisse com o colega sem a obrigação.

Além disso, a falta de tempo é um elemento que se torna um empecilho para os estudantes trabalhadores(as) haitianos(as), pois a carga horária diária, na maioria das vezes é pesada, no frigorífico, e prejudica o desempenho na universidade, assim como o seguimento da grade nos cursos.

A dificuldade com a língua foi mencionada em poucas entrevistas, geralmente apresentadas de forma secundária como relato dos primeiros dias ou interações com brasileiros(as).

Ao questionar sobre possíveis conflitos ou preconceito com brasileiros(as) não mencionaram sofrer, mas anteriormente a essa questão relataram as dificuldades expressadas nos trabalhos em grupo, devido à dificuldade de integração.

Em contrapartida, brasileiros(as) acreditam que a maior dificuldade que os imigrantes enfrentam é a língua portuguesa, pois destacam que alguns colegas são ótimos em cálculo, mas quando se trata de leitura, escrita e interação são evidenciadas as limitações.

No sentido da integração, através da percepção dos brasileiros, a convivência aparece de forma restrita, como na entrevista individual “eles são mais na deles (Chico)” e também argumentam a ideia que os brasileiros têm receio de conversar e não entender ou não ser compreendido pelos estrangeiros (Cássia). A entrevistada Mariza destaca que em relação à integração, essa acontece em momentos muitos esporádicos:

Com alguns[haitianos], eu vejo que é só com alguns, com quem eles [haitianos] têm mais intimidade de falar, porque querendo ou não eu acredito que as pessoas [brasileiras] têm uma visão meio que... são meio preconceituosas, a gente vê e nem eles [haitianos] acabam se relacionando. (MARIZA, 2016)

Entrevistadora: preconceituoso em que sentido?

Mariza: muito racial, eu vejo na minha sala; tem isso. (MARIZA, 2016)

As relações dos estudantes haitianos vividas no contexto da cidade e do trabalho revelam com mais ênfase essa discriminação, pelo que identifiquei como práticas de racismo. Entendemos aqui por racismo a definição de Moore (2007) na qual: “[...] o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas cuja finalidade é a estruturação e a sustentação de sistemas de gestão dos recursos em termos racialmente monopolistas.” (MOORE, 2007, p. 284-285).

A relação entre brancos e não-brancos na universidade reflete a relação das categorias de estabelecidos e *outsiders*, quando os estabelecidos brasileiros detêm de maior privilégio por estar no seu país, ter maior facilidade de informação, terem maior recurso; alguns acabam por limitar o acesso dos *outsiders* haitianos(as) à integração no meio acadêmico, como o caso do Assis e o relato da Mariza. Dessa forma, mesmo que de forma limitada, haitianos(as) acessam as práticas culturais brasileira, por estarem no Brasil, diferentemente do acesso que têm os brasileiros(as) em relação à cultura haitiana, salvo exceções.

3. Considerações

As relações raciais postas desde a colonização não foram totalmente superadas, visto as relações de poder que são traduzidas em termos de lugares raciais, manifestados por meio da exclusão, do racismo e do silenciamento que permeia o ambiente universitário, seja de forma explícita ou implícita. Além disso, o PROHAITI (UFFS) é uma experiência nova, a qual apresenta novas demandas pós implantação, como a questão da sociabilidade entre estudantes do Brasil e do Haiti. Além da branquitude e do racismo se complementarem, pois enquanto o racismo subalterniza e deixa em uma situação de vulnerabilidade o negro, a branquitude colabora com o racismo, na medida em que privilegia o branco com vantagens à custa da inferiorização do negro ou não-branco.

Referências

BORDIGNON, Sandra de A. F. *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*. Dissertação (mestrado em educação) universidade Comunitária de Chapecó, 2016. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000e7/0000e75b.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

DEBONA, Darci. No Oeste de SC, *Indústrias foram atrás dos imigrantes haitianos*. Disponível em: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/noticia/2015/05/no-oeste-de-sc-industrias-foram-atras-dos-imigrantes-haitianos-4768503.html>. Acesso em: 03 jun. 2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L; RIBEIRO, Vera (Tradutor). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HASS, Monica. *O linchamento que muitos querem esquecer: Chapecó, 1950-1956*. 2. ed. rev. e amp. Chapecó: Argos, 2013.

MOORE, Carlos. *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2007, 320p.

OLIVEIRA, Eliziane Tamanho. *Branquitude e poder nas relações entre moradores locais e imigrantes haitianos: falando de raça no oeste catarinense*. Monografia do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1222>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PETROLI, Francimar Ilha da Silva. *Região, civilização e progresso: Oeste Catarinense, 1916-1945*. Anais do XXVI Simpósio de História – ANPUH. São Paulo, Jul. 2011. Disponível:<

[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191474_ARQUIVO_Texto_completo_\(Francimar_Ilha_da_Silva_Petroli\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191474_ARQUIVO_Texto_completo_(Francimar_Ilha_da_Silva_Petroli).pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PETROLI, Francimar Ilha da Silva. *Um “Desejo de Cidade”, um “Desejo de Modernidade” (Chapecó, 1931-1945)*. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:< <http://core.ac.uk/download/pdf/30372860.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

RENK, Arlene. *A luta da erva: um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006. 250 p.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – *um exemplo de sociologia pura ou formal*. In. MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). Simmel: Seleção, tradução, introdução e bibliografia. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Resolução n. 32/2013 – CONSUNI. Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos – PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa*. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11a Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 12 dez. 2013i.

WERLANG, Alceu. *A colonização as margens do Rio Uruguai no extremo oeste catarinense Atuação da Cia. Territorial Sul Brasil 1925 a 1954*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em História do centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em História. Florianópolis 1992. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76820?show=full>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Cobertura jornalística e mobilização das emoções: as mortes de Luis Alberto Spinetta e Gustavo Cerati nas páginas de Clarín e Página/12⁶⁰⁰

Cobertura periodística y movilización de emociones: las muertes de Luis Alberto Spinetta y Gustavo Cerati en las páginas de Clarín y Página/12

Journalistic coverage and mobilization of emotions: the deaths of Luis Alberto Spinetta and Gustavo Cerati in the pages of Clarín and Página/12

Karin Helena Antunes de Moraes⁶⁰¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as formas de construção narrativa da imprensa escrita argentina na abordagem do rock nacional. Para observar os recursos editoriais, a espacialidade e a mobilização de memórias, identificações e emoções através da escrita propomos a análise de dois acontecimentos recentes que marcaram a sensibilidade roqueira nos últimos anos: as mortes de Luis Alberto Spinetta e Gustavo Cerati, dois grandes referentes do gênero no país. O rock nacional, um dos gêneros mais populares e representativos das culturas urbanas têm experimentado ao longo dos últimos 30 anos um processo de popularização na Argentina, processo este que desemboca em uma maior inserção deste tipo de produção musical em filmes, novelas, séries, jornais e revistas, além de uma vasta produção bibliográfica e acadêmica. Pretende-se levantar aqui alguns interrogantes como o valor simbólico atribuído ao gênero e aos músicos nas versões digitais dos diários *Clarín* e *Página/12* e a mobilização das emoções na construção narrativa sobre a morte dos músicos analisando o conteúdo da primeira matéria publicada por estes meios de comunicação acerca destes fatos.

Palavras-Chave: Argentina; imprensa; rock

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo analizar las formas de construcción narrativa de la prensa escrita argentina en el abordaje del rock nacional. Para observar los recursos editoriales, la espacialidad y la movilización de memorias, identificaciones y emociones a través de la escrita, proponemos el análisis de dos hechos recientes que afectaron la sensibilidad roquera en los últimos años: las muertes de Luis Alberto Spinetta y Gustavo Cerati, dos de los grandes referentes del género en el país. El rock nacional, uno de los géneros más populares y representativos de las culturas urbanas ha experimentado a lo largo de los últimos 30 años un proceso de popularización en la Argentina, proceso que confluye con una mayor inserción de este tipo

⁶⁰⁰ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁶⁰¹ Mestre em Estudos Latino-Americanos – Doutoranda PPGH UDESC; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; karin.helena@gmail.com.

de producción musical en películas, series, telenovelas, periódicos y revistas, además de las producciones bibliográficas y académicas. Proponemos entonces algunos interrogantes como el valor simbólico adjudicado al género y a los músicos en los diarios *Clarín* y *Página/12* en sus versiones digitales y la movilización de las emociones en la construcción narrativa acerca de las muertes de los músicos analizando el contenido de la primera noticia publicada por estos medios de comunicación acerca de los hechos.

Palabras claves: Argentina; prensa; rock

Abstract

This article aims to analyze the forms of narrative construction of the Argentine written press in the approach of national rock. In order to observe editorial resources, and the mobilization of memories, identifications and emotions through writing, we propose the analysis of two recent events that affected rock sensibility in recent years: the deaths of Luis Alberto Spinetta and Gustavo Cerati, two of the great gender references in the country. National rock, one of the most popular and representative genres of urban cultures has experienced over the last 30 years a process of popularization in Argentina, a process that converges with a greater insertion of this type of musical production in films, series, telenovelas, newspapers and magazines, as well as bibliographical and academic productions. We then propose some questions such as the symbolic value awarded to the genre and to the musicians in the *Clarín* and *Página/12* journals in their digital versions and the mobilization of the emotions in the narrative construction about the deaths of the musicians by analyzing the content of the first news published by these media about the facts.

Keywords: Argentina; rock; press

1. Introdução

A vida de figuras públicas é fator de interesse para milhões de pessoas pelo mundo. Por este motivo, o jornalismo de celebridades é um dos segmentos da comunicação que mais mobiliza profissionais em torno da cobertura do cotidiano dos famosos. Contudo, é na morte de figuras destacadas da sociedade que podemos observar as várias frentes de mobilização e os recursos editoriais utilizados pelos veículos de comunicação para criar uma atmosfera em torno do falecido e de sua trajetória de vida. O processo de finitude da vida se transforma então em um acontecimento midiático com narrativas que circulam e (trans)formam sentidos em seus receptores, sobretudo naqueles que possuem algum grau de proximidade afetiva com quem partiu, ou seja, seus fãs. Ocorre então o processo descrito por Oliveira-Cruz (2008, p. 158), onde “o sujeito, neste contexto, também é re-significado pela sua morte, uma vez que a dramaticidade da partida é ampliada pela enunciação midiática”. O uso de elementos afetivos na construção de relatos sobre a morte de pessoas conhecidas do grande público é descrito por Barbosa (2004, p.2), como uma dramatização excessiva “cujos cortejos de despedida são ritos públicos emocionados, acompanhados pela população nas ruas ou pela transmissão

televisiva”. Segundo a autora, a cobertura da morte de personalidades públicas é marcada pela ausência corpórea do falecido já que

Nestas narrativas midiáticas, não existe, contudo, espaço para a exibição do corpo - a representação da morte se constrói na dramatização, na celebração. O sujeito, neste contexto, também é re-significado pela sua morte, uma vez que a dramaticidade da partida é ampliada pela enunciação midiática. (BARBOSA, 2004, p.2).

Característica diferente, da adotada por programas policiais que banalizam os corpos de pessoas anônimas. A chamada “morte indiferente”, como é definida por Barbosa é compreendida pela autora como um processo em que

a mídia, diante da violência, banaliza o corpo insepulto. A proliferação da morte violenta, fruto da guerra urbana e da desigualdade social, faz com que, para os meios de comunicação, neste caso, seja importante não a morte em si mesma, mas o espetáculo da brutalidade cotidiana” (Barbosa, 2004, p. 2).

Deste modo, vemos na construção dos relatos de morte de figuras públicas uma tentativa de situar a obra e a biografia do falecido atravessada pela afeição, pela criação de elementos de identificação e união na dor da partida e na mediação entre o privado e o público, ou neste caso, a transformação do sofrimento íntimo de familiares e amigos em um sofrimento coletivo experienciado pelos fãs e reverberado em redes sociais e nos meios de comunicação. Há portanto, uma articulação entre o relato objetivo dos fatos e a emoção, de quem enuncia e de quem recebe as notícias, algo que segundo Oliveira (2005, p. 1960) acaba “Promovendo um conhecimento sensível, mais do que um conhecimento inteligível, o que os *media* nos propõem hoje é uma entrega dos sentidos na revelação imediata, intuitiva e axiomática da realidade”.

Há na música, uma certa relação de intimidade entre aquele que ouve e aquele que canta. Este vínculo ocorre principalmente em decorrência de nossa educação sentimental que é permeada de canções. A música atua como uma espécie de chave que acessa as memórias afetivas e desperta nostalgia. Podemos observar um exemplo dessa relação no texto assinado por Mariano del Mazo publicado no *Página/12* de 7 de setembro de 2014, dias após o falecimento de Cerati. Neste artigo o autor afirma que “Al menos un par de generaciones crecieron con sus temas y llevan los estribillos tatuados en la piel”. No *Clarín* de 9 de fevereiro de 2012, um dia após a morte de Luis Alberto Spinetta, entre

diversas declarações de colegas de profissão e fãs podemos destacar as palavras do músico Lito Vitale que afirmou que Spinetta foi “el músico del rock por excelencia de nuestro país, fundador del rock en castellano”. Estes fragmentos nos ajudam a ter uma pequena ideia do valor simbólico atribuído aos dois músicos e, ao rock em geral, na sociedade argentina e também, nos permitem visualizar o caráter sentimental que emerge em publicações jornalísticas e que encontram nos músicos e em suas obras, elementos disparadores destes sentimentos.

Na cobertura midiática da morte de figuras públicas os jornalistas se encontram em uma encruzilhada entre o público e o privado, o que transforma a imprensa em uma mediadora entre o íntimo e o coletivo, o distante e o perto. Neste sentido Gislene Silva observa que

O morto familiar, quando midiático e reforçado em sua imagem pública, fica distante para os próximos a ele; o morto distante, por sua vez, passa a ser chorado pela multidão nos acenos e nas filas de despedida como o mais íntimo parente ou amigo. (SILVA, 2012, p. 467).

Pretendemos assim, observar os elementos afetivos e os recursos editoriais utilizados pelas versões digitais dos diários argentinos *Clarín* e *Página/12* na cobertura das mortes de dois dos músicos mais populares do rock argentino, Luis Alberto Spinetta (1950-2012) e Gustavo Cerati (1959-2014).

Para lançar o olhar acerca da cobertura midiática sobre o falecimento dos músicos consideraremos a morte como um acontecimento jornalístico, como pauta e fonte para matérias, tal como compreende Silva (2012, p. 472) afirmando que “No campo do Jornalismo, entendo que a morte noticiada é o acontecimento noticioso primordial, a partir do qual grandes manchetes e coberturas ganham vida”.

Nesta pesquisa pretendemos observar como estes veículos narraram o falecimento dos músicos realizando uma análise comparativa entre eles. Para isso, tomaremos como objeto de pesquisa a primeira notícia publicada pelos respectivos meios de comunicação acerca destes acontecimentos.

De forma geral, iremos observar também o valor simbólico outorgado aos músicos e ao rock como elemento de identificação e de identidade nacional e quais as representações que emergem nestas publicações a respeito do gênero e dos músicos. Pretendemos deste

modo, confrontar as publicações com o intuito de perceber convergências e divergências entre diários que posições editoriais e políticas opostas.

2. *Cuando las horas bajan*: os personagens deste relato

Luis Alberto Spinetta (1950-2012) e Gustavo Cerati (1959-2014) são grandes referentes de um dos gêneros musicais mais expressivos e populares na Argentina, o rock. Pertencentes a distintas gerações do movimento – Spinetta é considerado um dos fundadores do rock nacional, enquanto que Cerati está inserido no *boom* de popularidade experimentado nos anos 80 –, os dois músicos obtiveram grande êxito e reconhecimento em suas carreiras sendo reverenciados pelo público, pelos colegas e também pela imprensa. A relação entre eles era de profunda admiração e respeito como ressalta o diário *La Tercera* do Chile

Para Gustavo, fanático de *Artaud602* y fundamentalmente de su creatividad, *El Flaco* (Spinetta) fue una suerte de padre musical. Spinetta, por su parte, correspondió a ese cariño y, en uno de sus conciertos más emblemáticos, invitó al Soda para interpretar dos himnos del rock argentino. Momento cumbre de una amistad que trascendió los escenarios. (LA TERCERA, 2018).

O momento ao qual se refere o jornal foi o show *Spinetta y Las Bandas Eternas* (2009) onde o músico comemorou seus 40 anos de carreira tocando com todas as formações das bandas que participou (*Almendra*, *Pescado Rabioso*, *Invisible* e *Los Socios del Desierto*). Além disso, convidou também alguns músicos para festejar este momento, entre eles, Charly García, Fito Páez e Gustavo Cerati. Pouco mais de cinco meses depois deste show, ao qual Cerati se referiu como “*el día más importante en lo que tiene que ver con la música de mi vida*” (*En Remolinos*, 2017), o ex-líder da banda Soda Stereo sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral) após finalizar uma apresentação em Caracas, na Venezuela. Depois deste episódio Cerati permaneceu em coma por mais de 4 anos, deste modo, o show com *Las Bandas Eternas* simboliza a última vez em que os músicos compartilharam o mesmo palco.

⁶⁰² Disco emblemático de Luis Alberto Spinetta lançado em 1973 e eleito em 2007 pela revista Rolling Stone o álbum mais importante da história do rock argentino.

Em dezembro do ano seguinte vazou uma notícia na imprensa que assegurava que Luis Alberto Spinetta estaria em tratamento de saúde contra um câncer de pulmão. Após uma série de informações desencontradas publicadas por diversos meios de comunicação o próprio músico, utilizando a conta do *Twitter* de um de seus filhos, publicou uma carta onde explicava a situação afirmando que “desde el mes de julio sé que tengo cáncer de pulmón”. Spinetta aproveitou para “agradecer a todos por la buena onda que he recibido, y pedirles que no paniqueen, y no tomen en cuenta las noticias que han generado los buitres de turno”.

Apesar da afinidade entre os dois músicos, Spinetta e Cerati constituíram carreiras com características muito diferentes. Diferente também foi a forma com que os músicos se relacionaram com os meios de comunicação. Enquanto o primeiro – apesar do grau de relevância para a música popular – constituiu um público menos massivo e foi quase avesso às entrevistas e aparições em programas de TV, o segundo, foi um recordista de público. Como líder do Soda Stereo Gustavo Cerati conseguiu consolidar um grande número de admiradores em toda América Latina e também nos Estados Unidos. A banda foi uma das primeiras a transcender os limites geográficos argentinos ao se tornar um sucesso de público em outros países. O êxito alcançado com a banda se repetiu ao longo de sua carreira como solista.

Esta breve apresentação se faz necessária antes de tudo, para nos familiarizarmos com os personagens que abordaremos neste artigo. Ainda que o foco deste trabalho esteja voltado para a cobertura midiática de suas mortes, suas obras e suas vidas serão balizas fundamentais para a compreensão das narrativas construídas pelos diários acerca destes eventos.

Ao abordar a morte de duas figuras públicas com quadros de complicação de saúde anterior, é importante destacar que o processo prévio à morte dos artistas – marcado pela mobilização e o interesse dos fãs por notícias e pelo acompanhamento da mídia sobre os casos – abre o debate para os limites éticos da profissão dos jornalistas e sobre a separação entre público e privado. Contudo, ainda que estes elementos sejam levados em consideração para a construção geral deste trabalho, nos interessa aqui as escolhas editoriais e narrativas utilizadas na construção da primeira notícia publicada sobre a morte dos artistas na versão digital dos diários *Clarín* e *Página/12* sem contudo ignorar eventos e debates prévios.

2.1. As fontes de análise: breve historicização de *Clarín* e *Página/12*

O *Clarín* representa hoje o maior conglomerado de meios de comunicação da Argentina. O grupo possui rádios, canais e produtoras de televisão e cinema, jornais, produtos digitais, concentrando ainda uma grande fatia do mercado de serviço de Internet e televisão a cabo no país.

O jornal fundado em 1945 por Roberto Noble, foi um dos primeiros diários do país a ser impresso em formato tabloide, representando uma grande inovação para a época. Desde o seu lançamento, o *Clarín* se posicionou como um meio de comunicação de centro-direita. Foi um dos grandes opositores dos governos justicialistas de Juan Domingo Perón (1946–1955, 1973– 1974) e do casal Néstor e Cristina Kirchner (2003–2015). O grupo manteve também fortes vínculos com a última ditadura cívico-militar argentina, anunciando o *Proceso de Reorganização Nacional* (1976–1983) como “una nueva etapa, con renacidas esperanzas”(Blaustein, 1998, p. 36). O diário, atualmente dirigido por Hector Magnetto, possui uma tiragem superior aos 100.000 exemplares diários. Sobre os números de leitores de jornais na Argentina, Moraes aponta que

De acordo com a Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2013), divulgada pela Dirección Nacional de Industrias Culturais em 2013, três de cada quatro argentinos leem jornal sendo que 60% deles o fazem ao menos uma vez por semana. (...) Um dado igualmente interessante, revelado pela pesquisa, foi o avanço dos conteúdos digitais – como esperado, o de maior crescimento – e o grande número de entrevistados (85%) que afirmam praticar a leitura em diversos formatos, o que inclui livros, revistas, jornais e telas de computador ou celular. (MORAES 2017, p. 39).

Os dados desta pesquisa revelam que ainda há espaço para o jornal impresso entre os leitores argentinos ao passo que os grupos de comunicação têm investido cada vez mais no cenário digital que se apresenta como uma crescente constante.

A outra fonte analisada neste artigo é o diário progressista *Página/12*, que foi criado em 1987 por Jorge Lanata e Ernesto Tiffenberg. Este jornal simboliza uma grande mudança de posicionamento editorial e político em comparação às outras publicações existentes no país. O *Página/12* impulsionou uma campanha de distribuição de livros que acompanhavam as edições dominicais do diário, fomentando deste modo a leitura de

obras de autores como Charles Bukowski, Ricardo Piglia e Cesar Aira. O jornal enfrentou uma série de dificuldades econômicas ao longo dos anos, fator que desembocou na saída de muitos jornalistas do grupo durante a década de 90, entre os quais, Jorge Lanata, que posteriormente se converteu em um dos principais críticos do kirchnerismo.

Neste período o *Página/12* se alinhou à visão de governo de Néstor e Cristina Kirchner, sendo um dos meios de comunicação preferidos de setores próximos a eles. Desde o ano de 2016 o diário forma parte do *Grupo Octubre*, uma empresa multimídia argentina presidida por Víctor Santa María. O jornal possui um volume médio de tiragem de 25.000 exemplares por dia.

2.2. *Ahí va el Capitán Beto por el espacio*: o adeus a Spinetta

Desde que a doença de Luis Alberto Spinetta se tornou pública, em dezembro de 2011, os meios de comunicação argentinos se lançaram na tarefa de levantar mais informações sobre o estado de saúde do músico. Este processo foi marcado por uma forte discussão sobre a ética jornalística, depois que a revista *Caras* publicou fotos feitas por um paparazzi onde era possível ver o músico visivelmente debilitado em frente à sua casa no bairro portenho de Villa Urquiza. Colegas de Luis Alberto Spinetta, jornalistas, fãs e familiares reprovaram a atitude dos editores da publicação pertencente ao grupo *Perfil*. O filho mais velho de Luis Alberto, o também músico, Dante Spinetta publicou uma série de *tweets* qualificando a revista de abutre, uma adjetivação semelhante a utilizada pelo próprio Luis Alberto na carta em que confirmou sua doença.

Dias depois de passar por cirurgia, em janeiro de 2012, o músico faleceu em 8 de fevereiro, acompanhado de sua família na casa em que vivia. Com o título “Falleció Luis Alberto Spinetta” a versão digital do diário *Clarín* iniciou sua cobertura especial sobre a morte do cantor. Em um breve texto, sem utilizar chapéu de identificação, o diário informou que o músico faleceu em sua casa, na companhia dos filhos e que as cerimônias de velório e cremação seriam privadas. O texto foi publicado junto de uma foto do músico, capturada durante a comemoração de seus 40 anos de carreira em 2009. A nota intercala uma retrospectiva da carreira de Spinetta, com o processo de doença enfrentado pelo músico e o anúncio de seu falecimento com a comoção causada por sua morte. No

fragmento abaixo temos um exemplo da articulação entre a descrição objetiva dos fatos e o apelo emotivo que dá o tom de pesar do discurso:

La tristeza es también de todo el rock nacional. Parte fundacional, formó parte de grupos inolvidables como Almendra, Pescado Rabioso, Invisible, entre otros. A su vez, su etapa como solista dejó discos como Téster de violencia, Don Lucero o Pelusón of milk. Del acervo musical argentino forman parte ya clásicos de sus diferentes etapas, tanto como solista como en las bandas de las que formó parte. Así "El anillo del capitán Beto", "Muchacha", "Ana no duerme", "Seguir viviendo sin tu amor", "Todas las hojas son del viento" o "Bajan". (CLARÍN, 2012).

O texto posiciona Spinetta como figura elementar para o rock argentino, reforçando deste modo, o valor simbólico atribuído ao músico dentro deste movimento, para logo recordar de forma reduzida os principais momentos de sua carreira. O apelo afetivo está colocado já no início do parágrafo reforçando o sentimento de pesar pela partida física do roqueiro.

Com o chapéu do texto referenciando uma composição de Spinetta – *Alma de Diamante* (1980) o artigo publicado pelo *Página/12*, produziu uma análise mais adensada da carreira e da personalidade de Luis Alberto Spinetta construindo uma espécie de memorial descritivo. Ao contrário do *Clarín*, o foco não esteve voltado majoritariamente para a doença do músico. O que chama a atenção na narrativa construída pelo *Página/12* são as críticas tecidas contra o sensacionalismo de parte da imprensa. O texto recorre a um artigo publicado quando da morte do músico Diego Rapoport, ocorrido em 30 de dezembro de 2011 apontando que

A raíz de la muerte de Diego Rapoport, tecladista de Spinetta Jade, a principios de año, Eduardo Fabregat, editor de Cultura y Espectáculos de Página/12, escribió que "apenas estamos tratando de digerir la canallada que le hicieron a Spinetta esos buitres que se dicen periodistas, y nos cae esta trompada. Diego vino desde Bariloche a darle un abrazo a Luis, y a la hora de volver el corazón le dijo basta. Y uno no sabe qué hacer con el vacío, con la andanada de recuerdos, con tanta belleza experimentada frente a un escenario, con la horrible sensación de quedarse un poquito huérfano". (PÁGINA/12, 2012).

As palavras de Fabregat são incisivas e apontam contra o sensacionalismo de parte dos veículos de comunicação que ultrapassam os limites éticos em nome de uma presumida informação, algo definido por Madalena Oliveira (2005, p. 1956) como uma tentativa de ir além da transmissão da informação, apontando diretamente para o

emocional dos receptores. Segundo a autora “há neste ‘fazer-se sentir’ uma espécie de desespero, uma avidez e voracidade maiores pela fatalidade, o que, nos *media*, resulta numa estranha confusão entre informação e sensacionalismo”.

A última frase deste artigo revela os elementos afetivos experimentados por aqueles que se sentem identificados com a música dos artistas falecidos. Fabregat se utiliza das expressões *vazio* e *órfão* para mobilizar o sentimento de pesar frente ao acontecimento. E esta escolha se mostra bastante eficaz quando trabalhamos com música, uma forma de expressão que atravessa nossa vivência pessoal e coletiva, se transformando naquilo que o Simon Frith categorizou como uma relação de posse do fã sobre aquilo que ouve. Para o sociólogo

Obviamente es la característica de mercancía de la música la que permite articular ese sentido de posesión, pero uno no cree poseer únicamente ese disco en tanto que objeto: sentimos que poseemos la canción misma, la particular forma de interpretarla que contiene esa grabación, e incluso al intérprete que la ejecuta. Al ‘poseer’ una determinada música, la convertimos en una parte de nuestra propia identidad y la incorporamos a la percepción de nosotros mismos. (FRITH, 1987 p. 9).

Sendo assim, é esperado que os textos jornalísticos tentem dialogar com o sentimento dos fãs que sentem a morte do ídolo como algo próprio, experienciam a dor como se parte de suas vidas e de suas identidades também morresse.

Um elemento em comum entre as duas publicações foi a reprodução de parte da carta em que Spinetta declara estar em tratamento médico contra um câncer. O *Clarín* disse

A fin de año, una publicación periodística lo llevó a aclarar versiones y a hacer pública la enfermedad. Fue en una carta en la que contó que estaba “muy cuidado por una familia amorosa, por los amigos del alma, y por los mejores médicos que tenemos en el país”. (CLARÍN, 2012).

Contudo, o artigo não menciona o nome da publicação jornalística que vazou a notícia e também omite o fato da mesma pertencer ao grupo *Clarín*. O artigo enfatizou o amor e o cuidado da família e dos amigos frente ao processo enfrentado pelo músico e a qualidade dos médicos que o acompanhavam neste momento. Fragmento semelhante foi utilizado pelo *Página/12* para abordar a doença que acometeu o cantor. A versão digital do diário publicou

En diciembre del año pasado reconoció la noticia que sus seguidores no querían escuchar: "Desde julio sé que tengo cáncer de pulmón. Estoy muy cuidado por una familia amorosa, por los amigos del alma, y por los mejores médicos que tenemos en el país", escribió "El Flaco" en un comunicado. Su carrera, entonces, se combinó con su tratamiento contra el cáncer, hasta hoy, cuando murió tras una amplia trayectoria y con su misión cumplida: "hacer buenos discos", según confió años atrás él mismo. (PÁGINA/12, 2012).

Podemos perceber no entanto, que o texto produzido pelo *Página/12* apresenta mais elementos de identificação afetiva com os leitores do que o apresentado pelo *Clarín* que se revelam por exemplo, na abertura do parágrafo, ao afirmar que a notícia sobre a doença do músico era um rumor que seus admiradores não queriam confirmar. Porém, o elemento mais potente, do ponto de vista emocional e da aproximação com os fãs do músico, é o uso da expressão de dever cumprido, tarefa essa que se materializa em seus discos.

2.3. *Del mismo dolor vendrá un nuevo amanecer*

O AVC sofrido por Gustavo Cerati em maio de 2010 e seu posterior estado de coma, que se estendeu até setembro de 2014, foi explorado de diversas formas pelos meios de comunicação não apenas da Argentina, mas de toda América Latina. Foram horas de programas televisivos e radiais, publicações em diários e revistas que buscavam apurar informações sobre o estado de saúde do cantor e compreender os motivos que o levaram a este quadro clínico. Em artigo que analisa a noção de pessoa e a cobertura da morte Gustavo Cerati, Sabrina Calandrón e Santiago Galar destacam as particularidades que marcaram o caso do músico observando que

Si bien no fue la primera celebridad argentina que sufrió un ACV, el caso de Gustavo Cerati es inédito por diversas razones. El cantante permaneció internado en coma durante cuatro años, período en el cual sus fans realizaron homenajes en diferentes lugares de Latinoamérica; recibió premios y reconocimientos; suscitó permanentes declaraciones públicas de sus colegas del mundo de la música. Asimismo, en varias oportunidades, con un rol destacado de las redes sociales, circularon rumores que indicaban su muerte y especulaban sobre la inminente confirmación de la noticia por parte de la familia. Además, aunque la voluntad explícita de esta —encabezada por su madre, Lilian Clark— fue “acompañarlo en la nueva etapa de su vida”, el caso nutrió el debate sobre la “muerte digna”. Más precisamente, el cuadro de salud del cantante movilizó con rapidez discusiones infrecuentes en los medios de comunicación en torno a la relación entre los daños neurológicos graves y los límites entre la vida y la muerte. Este tópico de discusión cobró aún mayor

relevancia en los años siguientes, cuando a partir de otros casos y por la acción de otros actores el debate por la “muerte digna” se ubicó en el centro de la escena pública argentina y se cristalizó en la aprobación de una ley en 2012 que regula tal derecho. (CALANDRÓN e GALAR, 2016, p. 7).

Diante deste quadro de expansão de uma tragédia – não só temporal, mas também espacial, já que a saúde de Gustavo Cerati cruzou o limite do privado para o público – logo da confirmação do falecimento do músico, os depoimentos sobre o ocorrido ganharam ressonância, mas suas interpretações e reações foram múltiplas, sendo tomada inclusive, como um alívio, como salientam os autores ao dizer que

Resulta relevante que la muerte biológica fuera leída por fans, colegas y familiares como un momento de alivio. La muerte no generó únicamente congoja y nostalgia sino también una sensación de consuelo, pero que solo fue enunciable luego de producida la muerte. Antes de ella, y durante los años en que el músico estuvo en coma, no era habitual expresar en público **que la muerte de Gustavo Cerati sería un paliativo al largo sufrimiento.** (CALANDRÓN e GALAR, 2016, p. .19).

Os anos em coma foram lembrados pelas duas publicações no *lead* das matérias. Enquanto o *Clarín* utilizou como chapéu a idade do cantor – 55 anos – o *Página/12* – assim como na cobertura sobre a morte de Luis Alberto Spinetta – recorreu à música. Encontrou na letra de *Persiana Americana* (1986) a síntese ideal para identificar o texto: No sientes miedo. Sigues sonriendo.

Outra semelhança encontrada no conteúdo sobre a morte de Spinetta e a de Cerati é a estrutura dos textos produzidos pelos dois meios de comunicação. Em ambos eventos os textos iniciam recapitulando os principais momentos das carreiras dos artistas e atribuindo um determinado valor simbólico a eles. Vimos que no caso do primeiro músico, foi ressaltado seu caráter de fundador do rock nacional, ao passo que com Gustavo Cerati sua popularidade e transcendência foram os elementos de validação. O *Clarín*, definiu como mítica a banda Soda Stereo, da qual fez parte Cerati, enquanto que o *Página/12* ressaltou sua popularidade no exterior e os títulos de personalidade de destaque na cultura (2007) e de cidadão ilustre (2013) que lhe foram outorgados pela prefeitura da cidade de Buenos Aires.

Os dois veículos de comunicação reproduziram as palavras de Lilian Clark Cerati, mãe de Gustavo, emitidas em 11 de agosto, dia do aniversário do músico. Na ocasião Lilian disse

Son cuatro largos años y yo estoy entera, pero los años han venido acompañándome y eso me debilita un poco. Cumple 55 mi nene y ojalá que sea el definitivo y, a partir de ahora, pueda contestar él las preguntas. Para mí hoy va a ser un día más para acompañarlo. Está entero, no sufre para nada, así que ahí estamos, al pie del cañón, esperando el milagro. (CLARÍN, 2014).

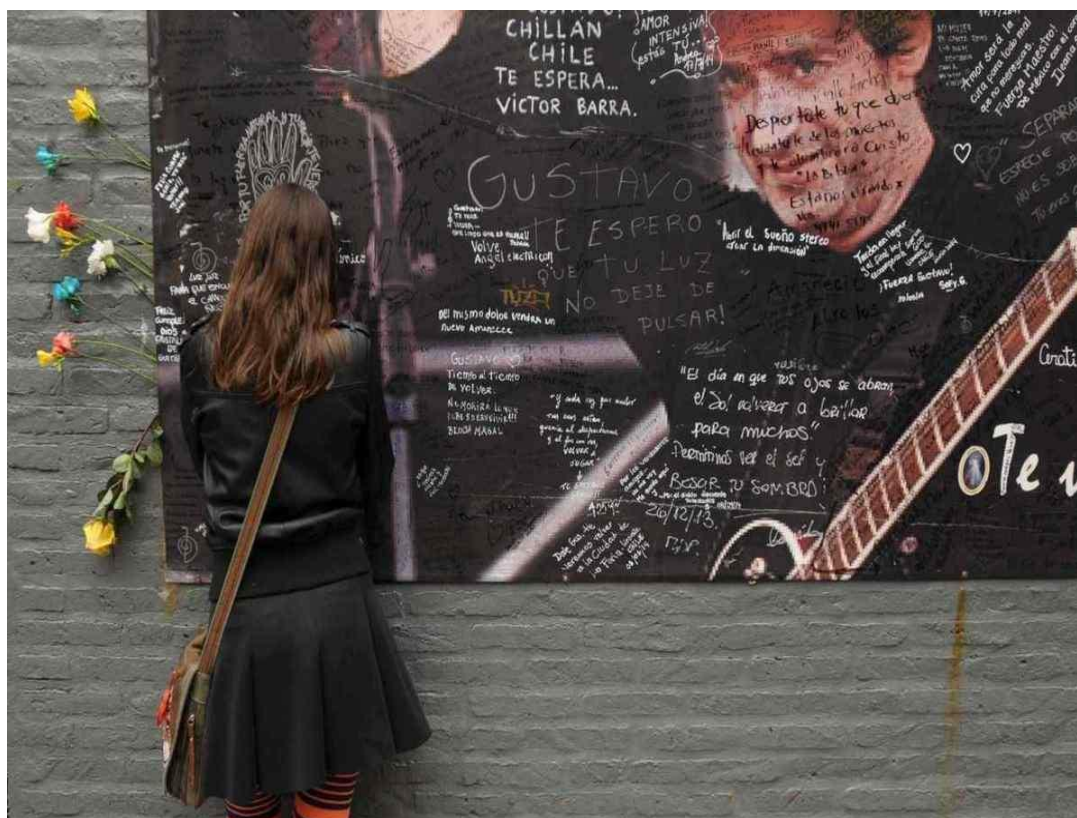
No caso de Cerati, como vimos anteriormente, entram em perspectiva não apenas o ato final, ou seja, sua morte mas também os anos em que se manteve em suspenso, expressão utilizada em um artigo de opinião publicado na edição impressa do diário *Clarín* de 6 de setembro de 2014. Neste texto podemos ler que Cerati “Quedó suspendido entre la vida y la muerte. Y ahora que se ha muerto, sigue así, suspendido, porque es de ese linaje de los que no se van nunca”. Houve também o cuidado de transmitir ao público o parecer médico sobre a morte do cantor. O *Página/12* publicou trechos do comunicado oficial da clínica em que o músico estava internado, informando que “en horas de la mañana falleció el paciente Gustavo Cerati como consecuencia de un paro respiratorio (...) Gustavo murió sin ningún tipo de sufrimiento”.

As duas publicações repassaram informações a respeito da cerimônia de velório do músico que ocorreu no prédio da Prefeitura de Buenos Aires, e ao contrário de Spinetta, o ato de despedida de Gustavo Cerati foi aberto para os fãs que fizeram longas filas para adentrar ao edifício e prestar as últimas homenagens ao ídolo. As imagens das filas povoaram as redes sociais, as publicações de meios de comunicação impressos e digitais e também a televisão, gerando uma espécie de retroalimentação da dor coletiva vivenciada em cada cartaz ou em cada refrão entoado por um coro comovido. Para Madalena Oliveira este processo ocorre ao

Colocar a morte em perspectiva na notícia impõe necessariamente uma teoria dos efeitos da exibição da morte sobre o público. Desempenhando um papel que é também o de ser parte do ambiente do acontecimento, o público não é, no entanto, um agente passivo da emotividade gerada pela informação. São as suas próprias emoções que, tecnologicamente estendidas, fazem da morte um dos pontos de focagem predilectos dos **meios de comunicação social**. (OLIVEIRA, 2005, p.1961).

Retomando a análise das publicações realizadas pelos dois veículos podemos afirmar que o recurso emocional de maior potência utilizado não esteve contido nas palavras, mas

sim, na imagem. A fotografia de autoria de Maxi Failla que foi escolhida pelo *Clarín* para ilustrar o anúncio da morte do ex-vocalista do Soda Stereo condensa a fé e a dor experienciada pelos fãs ao longo dos anos em que Cerati esteve internado como podemos observar:



Fonte: *Clarín* (2014)
Fotógrafo: Maxi Failla

Na imagem vemos uma figura sem rosto, um contorno que corporifica o sentimento compartilhado por todos aqueles que acreditaram em seu regresso. Inertes diante da parede que materializava suas esperanças em cada palavra de alento, em cada verso de canção entoado como mantra, como única forma de salvação. Na captura deste instante a dor desta figura é agora, a dor de cada um de seus fãs que se unem em um sentimento compartilhado de luto explorado pelos meios de comunicação. A fotografia encapsula estes sentimentos de forma muito particular como nos revela Susan Sontag que afirma que

El conjunto de imágenes incesantes (la televisión, el vídeo continuo, las películas) es nuestro entorno, pero a la hora de recordar, la fotografía cala más hondo. La memoria congela los cuadros; su unidad fundamental es la imagen individual. En una era de sobrecarga informativa, la fotografía ofrece un modo expedito de comprender algo y un medio compacto de memorizarlo. La fotografía es como una cita, una máxima o un proverbio. Cada cual almacena mentalmente cientos de fotografías, sujetas a la recuperación instantánea. (SONTAG, 2003, p.18).

As imagens da despedida de Cerati que percorreram o continente projetam nas publicações a comoção coletiva de seus fãs, algo que transita entre o silêncio e o culto, entre o pesar e a libertação tal como vemos na imagem publicada pelo *Clarín*.

3. Conclusões

Este trabalho apresentou uma análise preliminar e reduzida acerca da mediatização das mortes que sensibilizaram o rock argentino: Luis Alberto Spinetta e Gustavo Cerati. Através da análise da primeira notícia publicada nas versões digitais dos diários *Clarín* e *Página/12* buscamos levantar e comparar os elementos utilizados por cada um deles para construir o relato sobre um fato jornalístico sensível, observando deste modo, de que forma se mobilizam as emoções nestas narrativas.

Pudemos encontrar nos dois eventos e em ambas publicações a atribuição do valor simbólico dos artistas, valor que se manifesta nas retrospectivas realizadas sobre suas carreira e na validação dos artistas dentro da cultura popular. Spinetta aparece como o pai do gênero rock no país, enquanto que podemos interpretar que Cerati é uma espécie de filho pródigo, aquele que transcendeu os limites geográficos e transformou o rock argentino em uma música extremamente popular.

O posicionamento do *Página/12* sobre o exercício profissional dos jornalistas e seus limites foi bastante crítico, expondo os acontecimentos que envolveram a imprensa e Luis Alberto Spinetta em seus últimos meses de vida. Além disso, o artigo deste veículo brindou informações mais detalhadas sobre as carreiras dos músicos e buscou mais articulações entre os fatos e as obras dos artistas falecidos.

Por outro lado, o *Clarín* se utilizou de mais recursos gráficos utilizando em suas matérias *links* para vídeos e galerias de fotos unindo deste modo o conteúdo e a forma. Na notícia sobre a morte de Gustavo Cerati o diário se utilizou destes recursos potencializando a emoção na imagem escolhida para ilustrar a nota. O apelo imagético nas publicações analisadas foi mais utilizado pelo *Clarín*, já que o módulo de seu *layout* possibilita o uso de imagens centralizadas e maiores que as do *Página/12* que ficam alinhadas à direita, ao lado do texto, reduzindo deste modo, a importância das imagens na página. Assim como na cobertura sobre a morte de Luis Alberto Spinetta a publicação do *Grupo Octubre* utilizou uma foto de divulgação do músico sem buscar, ao menos na primeira publicação sobre a morte de Cerati, mobilizar sentimentos através de imagens.

Por se tratar de uma análise reduzida, temos aqui um resultado parcial que pode revelar novos elementos ao expandirmos o recorte temporal das análises e utilizarmos também o formato impresso das publicações. Ainda assim, pudemos perceber pontos de contato e de afastamento entre os dois veículos de comunicação na forma de narrar as mortes de dois reconhecidos músicos argentinos. Podemos afirmar no entanto, que o *Página/12* se mostrou mais comprometido com a biografia dos artistas e com a responsabilidade dos profissionais de imprensa criticando os excessos cometidos contra Luis Alberto Spinetta. Como elemento comum vimos nas duas publicações formas de estabelecer vínculos afetivos através da notícia ressaltando aspectos das obras dos músicos e do sentimento vivenciado pelos fãs e pela família diante de suas ausências.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Marialva. A morte imaginada. *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação Em Comunicação/Compós*, p. 2-21 2004.

BLAUSTEIN, Eduardo. *Decíamos Ayer: La Prensa Argentina Bajo El Proceso*. Buenos Aires: Colihue, 1998.

CALANDRÓN, Sabrina; GALAR, Santiago. No me voy, me quedo aquí”. Debates públicos en torno a las nociones de persona y las definiciones sobre la muerte de Gustavo Cerati (2010-2014). *Cuadernos de H Ideas*. vol. 10, n. 10. dez. 2016.

FRITH, Simon. Towards an Aesthetic of Popular Music, in *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 133-149, 1987.

MORAES, Helena Antunes de. Transpondo os puentes amarillos: construção poética e histórica através de *Artaud*, de Luis Alberto Spinetta. Dissertação. 2017 . 253 p. (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Carvalho Bezerra Freire de. Morro, logo existo: a morte como acontecimento jornalístico. *Estudos em Jornalismo e Mídia*. n.1, p. 149-159 jan/jun 2008. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n1p149/10230> Acesso em 25 mai. 2018.

OLIVEIRA, Madalena. Olhando a morte dos outros. 4º SOPCOM, p. 1952-1962, 2005. Disponível em: <http://www.sopcom.pt/actas/oliveira-madalena-olhando-morte-outros.pdf> Acesso em 20 ago. 2018.

SILVA, Gislene. Imaginários da morte, o acontecimento noticioso primordial. *Estudos em Jornalismo e Mídia*. N 2, p 462-473 – Jul/Dez 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n2p462/23359> Acesso em 28 mai. 2018

SONTAG, Susan. *Ante el dolor de los demás*. Madri: Santillana Ediciones Generales, 2003

Artigos de Sites

Portal Clarín. Disponível em: <https://www.clarin.com/sociedad/Spinetta-julio-cancer-pulmon_0_B1jrI7thD7l.html> Acesso em 20 mai. 2018.

_____. Disponível em: <https://www.clarin.com/espectaculos/fama/mundo-musica-recuerda-Flaco_0_BkyQGqPhPmg.html>. Acesso em 05 jun. 2018.

Portal En Remolinos. Disponível em: <<http://enremolinos.com/la-historia-detras-de-la-participacion-de-gustavo-cerati-con-spinetta-y-las-bandas-eternas/>> Acesso em 08 jun. 2018.

Portal La Tercera. Disponível em: <<http://culto.latercera.com/2018/02/08/luis-alberto-spinetta-gustavo-cerati-destino-unio-a-dos-iconos-la-cancion/>> Acesso em 15 mai. 2018.

Portal Página/12. Disponível em:
<<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-10003-2014-09-07.html>>
Acesso em 05 jun. 2018.

Portal Clarín. Disponível em: https://www.clarin.com/espectaculos/musica/Fallecio-Luis-Alberto-Spinetta_0_HkDQ5w3P7g.html Acesso em 15 ago. 2018.

Portal Clarín. Disponível em: https://www.clarin.com/espectaculos/musica/Murio-Gustavo-Cerati_0_H1j4ll5cDXx.html Acesso em 22 ago. 2018.

Portal Página/12 Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-187198-2012-02-08.html> Acesso em 22 ago. 2018.

Portal Página/12 Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-254540-2014-09-04.html> Acesso em 22 ago. 2018.

Literatura e Performance: a presença das mulheres em slams⁶⁰³

Literatura y Performance: la presencia de las mujeres en slams

Giana Guterres⁶⁰⁴

Cristiane dos Santos Souza⁶⁰⁵

Resumo

O trabalho "Literatura e performance: a presença das mulheres em slams" faz parte do Projeto de Pesquisa "Artes do Corpo em tempos de hibridização cultural", que se propõe a investigar expressões artísticas contemporâneas inseridas no contexto da América Latina. No caso desta pesquisa o recorte recai sobre o Slam, evento urbano que reúne muitos jovens de zonas periféricas, em uma espécie de sarau literário organizado em praças públicas. As pessoas se inscrevem gratuitamente minutos antes do início das apresentações e compartilham suas criações poéticas e/ou literárias, sempre autorais. De modo geral, os textos versam sobre polêmicas da contemporaneidade como racismo, machismo, feminismo e homofobia. Destacamos que, a pesquisa em questão, se limita a analisar a participação de mulheres em algumas edições do Slam no contexto local (Curitiba), tanto no que diz respeito a atuação performativa, ou seja, na apresentação dos poemas, quanto das temáticas abordadas, sem deixar de atentar para a participação de mulheres na plateia. Das autoras e teorias privilegiadas destacamos alguns estudos das autoras mexicanas Eli Batra e Diana Taylor e da idealizadora e pesquisadora no Brasil, Roberta Estrela D'Alva, bem como as contribuições dos pesquisadores Paul Zumthor, Gonzalo Aguiar e Mario Cámara. Além das análises teóricas, realizamos uma pesquisa de campo por meio de observação e também por entrevistas direcionadas às mulheres participantes. Nossas considerações finais apontam para um campo promissor no que diz respeito a atuação de mulheres nas produções literárias, nas performances desenvolvidas e na presença das mesmas em ações performáticas no espaço urbano.

Palavras-Chave: gênero; mulher; performance; poesia; slam

Resumen

El trabajo "Literatura y performance: la presencia de las mujeres en slams" forma parte del Proyecto de Investigación "Artes del Cuerpo en tiempos de hibridación cultural", que se propone investigar expresiones artísticas contemporáneas insertadas en el contexto de América Latina. En el caso de esta investigación el

⁶⁰³ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁶⁰⁴ Graduada em Comunicação Social – Jornalismo, estudante de Tecnologia em Produção Cênica; UFPR; Curitiba, Paraná, Brasil; giana.guterres@gmail.com

⁶⁰⁵ Doutora em Educação; UFPR; Curitiba, Paraná; Brasil; cristiane.titi.souza@gmail.com

recorte recae sobre el Slam, evento urbano que reúne a muchos jóvenes de zonas periféricas, en una especie de sarau literario organizado en plazas públicas. Las personas se inscriben gratuitamente minutos antes del inicio de las presentaciones y comparten sus creaciones poéticas. En general, los textos versan sobre polémicas de la contemporaneidad como racismo, machismo, feminismo y homofobia. En el caso de las mujeres, en el contexto local (Curitiba), tanto en lo que se refiere a la actuación performativa, es decir, en la presentación de los poemas, como de las temáticas abordadas, sin dejar de atender para la participación de mujeres en la platea. De las autoras y teorías privilegiadas destacamos algunos estudios de las autoras mexicanas Eli Batra y Diana Taylor y de la idealizadora e investigadora en Brasil, Roberta Estrela D'Alva, así como las contribuciones de los investigadores Paul Zumthor, Gonzalo Aguiar y Mario Cámara. Además de los análisis teóricos, realizamos una investigación de campo por medio de observación y también por entrevistas dirigidas a las mujeres participantes. Nuestras consideraciones finales apuntan a un campo prometedor en lo que se refiere a la actuación de mujeres en las producciones literarias, en las performances desarrolladas y en la presencia de las mismas en acciones performáticas en el espacio urbano.

Palabras claves: género; mujer; performance; poesia; slam

1. Introdução

O Slam é um movimento de ocupação de espaços públicos a partir de batalhas de poesia (onde são declamadas poesias e o público avalia a performance de cada participante, que concorrem a um prêmio simbólico como um livro), geralmente com temas sociais e contemporâneos. Os encontros são mensais e tem como característica a valorização de poemas originais e da performance apresentada, pois, não é permitido o uso de artifícios como figurinos, cenário e músicas. Seu público é composto na grande maioria por jovens de regiões periféricas e que não encontram voz na sociedade: negros, mulheres, etc. Por ser realizado em um local aberto, o público também inclui passantes da rua.

Surgiu na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1986. Um primeiro concurso de poesia falada foi realizado em um bar periférico por Mark Smith – mestre de obras e escritor-, com mais adeptos surgindo na década de 90 pelos países da América e estima-se que hoje já exista mais de quinhentos grupos espalhados pelo mundo.

No Brasil, o termo foi apropriado sem uma tradução para o português, e ganhou potencialidade a partir dos primeiros eventos na cidade de São Paulo, a partir de 2008, após uma viagem da pesquisadora Roberta Estrela D'Alva. Desde então, ela se dedica à temática e produz documentários. Já em Curitiba, o principal grupo da cidade, Slam Contrataque teve sua primeira realização em abril de 2017, totalizando 12 edições até o momento. Estas ocorrem no Largo da Ordem, próximo à escultura do Cavalo Babão.

Um de seus pontos fortes é a presença significativa de mulheres, principalmente no público do que entre os Slammers – como são conhecidos os participantes desta poesia de rua.

Compreendemos o Slam como uma forma de descentralização da poesia, para além dos locais que detém a Literatura, como livrarias (com livros escritos em sua grande maioria por homens e brancos, onde parte da população não tem acesso devido ao custo), escolas (que priorizam o ensino em autores clássicos e largamente conhecidos), entre outros. E ainda, na ocupação das cidades, especialmente Curitiba, para falar de assuntos urgentes, como machismo, racismo, homofobia e violência através de uma abordagem com arte.

Em um contraponto com o mercado editorial tradicional, que detém 70% de autores homens e brancos, esses eventos se destacam por dar voz a grupos que acumulam séculos de silenciamento. Por ser uma “arte de resistência”, como os próprios realizadores o definem, expande o direito à Literatura para toda e qualquer pessoa interessada. Djamila Ribeiro remete à voz da mulher negra como uma resistência, quando diz: “mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistência” (2017, p.26).

Diante dessas informações, optamos por investigar nesta pesquisa, com título “Literatura e Performance: a presença das mulheres em SLAMs”, relações de performatividade entre Literatura e Performance na poesia apresentada por mulheres nos SLAMs de Curitiba.

Para percorrer tais objetivos, nos valemos prioritariamente das seguintes autoras: Eli Bartra, Diana Taylor, Roberta Estrela D’Alva e Djamila Ribeiro, bem como Gonzalo Aguiar e Mario Cámara e Paul Zumthor.

2. Revisão da Literatura

A pesquisadora mexicana Eli Bartra concentra ao longo de sua carreira acadêmica, pesquisas sobre temas voltados à presença de mulheres nas artes, questões de gênero, feminismo, artes populares e periféricas, relacionando de maneira geral, seus estudos com

a inserção da mulher na arte popular, o que acaba por englobar formas de fazer artístico que não se enquadram na elite. Para ela, ao considerar o protagonismo feminino deve-se olhar para a sua ausência ou presença nos modos de criação, distribuição e consumo artístico e/ou criativo: “Las mujeres y el arte popular comparten una condición semejante: aunque presentes en la vida diaria, con mucha frecuencia se pasa la mirada sobre ellos sin verlos, son casi tan invisibles como insignificantes.” (BARTRA, 2008, p. 11).

Já Djamila Ribeiro, destaca entre as suas preocupações acerca da representatividade da mulher, também o agravamento da questão da invisibilidade quando se trata da abordagem sobre a mulher negra, ou seja, o caráter de insignificância alertado por Eli Bartra ganha proporções ainda maiores. Importante ressaltar que a fundadora do movimento nacional de poesia slam, Roberta Estrela D’alva, e uma das organizadoras a nível local são mulheres negras.

Djamila Ribeiro ao falar sobre o processo de invisibilidade, corrente nas pautas das e sobre as mulheres negras, destaca que: “Quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (2017, p. 43). Ao abordar a respeito do silenciamento da produção intelectual, saberes e vozes negras na sociedade, a autora identifica esse debate como “lugar silenciado estruturalmente”. (RIBEIRO, 2017, p. 43). Ainda assim, alerta que o falar “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Na perspectiva de pensar representatividades na cena literária, os pesquisadores argentinos Gonzalo Aguiar e Mario Cámara, ambos professores de Literatura Brasileira na Universidade de Buenos Aires, discorrem na obra *A máquina performática: A literatura no campo experimental*; como corpos, espaços e sonoridades ultrapassam dados linguísticos e mesclam-se a outras produções de sentido no campo artístico e cultural. Destacam que a marginalização da Literatura aparece historicamente nos privilégios das sociedades letradas. Segundo eles, como o corpo é negligenciado na cultura letrada, portanto a oralidade também, o que acontece na Literatura é “um processo de repressão, cujo objetivo é privilegiar a letra escrita”. (2017, p.8).

Nessa perspectiva de privilégios, o crítico literário e medievalista Paul Zumthor assinala que, “em sociedades onde a classe dominante monopoliza as técnicas da escrita, tudo o que se refere a oralidade torna-se virtualmente objeto de repressão, e os poetas orais passam, com ou sem razão, a serem porta-vozes dos oprimidos” (2002, p.231).

Percebemos então, que as manifestações artísticas, no campo da literatura e da poesia, que passam ao largo da sociedade letrada e da academia tendem a serem vistas com menor importância e relegadas à um status de marginalidade. Em uma questão geográfica, dá-se destaque aos autores dos grandes centros urbanos, e pouco se reconhece daqueles que estão no interior do país – onde em muitos lugares como Nordeste e Sul, a poesia oral faz parte da construção da cultura, como Zumthor nos fala em *Introdução à poesia oral* em um resgate sobre narrativas orais e sua importância para as sociedades ao redor do mundo. Já, na cultura urbana, foco desta pesquisa, movimentos da oralidade, como rap, hip hop e até o slam, ficam à margem em detrimento de culturas que ganham visibilidade nos espaços culturais.

Esse alerta não pode ser negligenciado aos que pretendem analisar contextos supostamente marginalizados. Para Eli Bartra:

Al estudiar el arte popular hay que tener presente de partida los prejuicios sociales existentes en cuanto a que éste es expresión de una creatividad considerada inferior y marginal con respecto al “gran arte”. ¿Por qué es inferior? Porque la hacen los pobres y las mujeres, en su mayoría, y quizá también porque con frecuencia poseen menor originalidad, unicidad y maestría técnica, porque se considera que no tienen la riqueza, en todos sentidos, del arte de las elites. (BARTRA, 2000, p. 31)

Neste sentido, percebemos também que aspectos de regulação e reconhecimento permeiam os modos de produção, circulação e recepção dos produtos artísticos criados em espaços privilegiados e reconhecidos. Já, no caso do Slam, que não é um evento institucional, ou seja, é realizado por jovens marginalizados e no meio da zona urbana, os

critérios são flexíveis e abertos, basta se inscrever no ato do acontecimento. A escolha da rua e ou praça, para as edições dos slams afirmam o caráter democrático dessas “batalhas de poesias”, na qual todos os que passam podem participar, seja na condição de ouvintes, seja na performance oral. Esses encontros também oportunizam a publicização de repertórios que, muitas vezes, ficam restritos ao seu criador. O caráter de oralidade dos slams também permite que textos possam ser incorporados trazendo para a cena outras sensibilidades que extrapolam os limites da escrita.

Para Diana Taylor, na obra *O arquivo e o repertório, performance e memória cultural nas Américas*, o repertório estaria ligado à memória e a cultura da oralidade. Segundo ela:

Parte do que a performance e os estudos da performance nos permitem fazer, então, é levar a sério o repertório de práticas incorporadas como um importante sistema de conhecer e de transmitir conhecimento. O repertório, num nível muito prático, expande o arquivo tradicional usado pelos departamentos acadêmicos nas humanidades. (2013, p. 57)

Logo, se o repertório está associado à cultura letrada e, por sua vez à cultura da oralidade, então ligado à memória, os grupos envolvidos com os slams, por estarem às margens das produções acadêmicas, de antemão empreendem uma luta por significação e reconhecimento de sua arte, bem como pelo resgate de suas histórias envolvidas também por traumas. Diana Taylor apresenta o trauma como performance de longa duração, e que pode ser manifestado nos temas escolhidos em cenas públicas. Para ela, o “ativismo como consequência do trauma (assim como o próprio trauma) não pode ser simplesmente contado ou conhecido; ele precisa ser repetido e externalizado através de uma prática”. (2009, p. 9)

O estudo de Taylor sobre esse aspecto ativista do que chama de performance de longa duração se deu por uma experiência de pesquisa vivida por ela em uma visita guiada

à Villa Grimaldi, antigo campo de concentração e extermínio da Ditadura Pinochet, nos arredores de Santiago do Chile. Segundo seu relato sobre esta experiência:

Estando aqui de pé, ao lado dos outros, trazendo os edifícios e as rotinas de volta para a vida, nós estamos dando suporte ao testemunho não apenas da perda, mas também de todo um sistema de relações de poder, hierarquias e valores que não só autorizaram, mas também exigiram o desaparecimento de certos membros da população. (TAYLOR, 2009, p. 10)

Assim como na experiência de Taylor relatada acima, os slams na realidade brasileira, oportunizam que histórias marginalizadas e por vezes traumáticas, possam ser apresentadas e externalizadas por meio da poesia oral. Ainda assim, por maior o trauma e a possibilidade de publicização, faz-se necessário olhar atentamente para as políticas sociais que, de certa forma, impulsionam e consentem as desigualdades sociais. No caso do Slam, a performance adquire um discurso político; o corpo posicionado a frente da plateia, urbana e periférica, adquire caráter de resistência no confronto com o sistema e a hierarquia dominante.

Gonzalo Aguiar e Mario Cámara abordam a poesia como uma ferramenta de pertencimento social. Eles continuam nessa temática enfatizando que “em uma literatura tão elitista quanto a brasileira, os saraus representam o momento em que a senzala e o quarto de despejo tomam a palavra. E isso não poderia ser feito somente nos livros: era necessário pôr em funcionamento a máquina performática” (2017, p. 134).

Essa tomada da palavra como ferramenta de pertencimento social pode ser observada nos Slams. Segundo Roberta Estrela D’Alva, o idealizador do movimento “organizava noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos” (2014, p.110). Com o tempo “ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo” (2014, p.109) e ao acontecer em espaços urbanos públicos, fortalece os encontros de significados, poderes materiais e simbólicos.

Sobre a relação do corpo com o espaço, citam Aguilar e Cámara: “Esses corpos não são alheios ao discurso, interagem com ele: diante das estratégias de institucionalização e estratificação, os corpos têm suas táticas de ocupação, subversão e ressignificação (2017, p. 11). E ainda,

O corpo que recita não só se coloca como testemunha de uma vida (e um pertencimento social), mas também dota os textos de inflexões coloquiais, gestos da rua e, frequentemente, um ritmo de rap e hip-hop que combina oposição e pertencimento. Gêneros muito cifrados, o elemento central são os corpos que tornam visíveis sua decisão de ocupar um lugar e dizer algo sobre si. (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 134)

Sendo assim, na união entre literatura e corpo, a performance adquire novas significações. Qualquer simples elemento corporal, gestual e vocal pode se transformar em um signo revelador de múltiplos contextos e intenções. Roberta Estrela D’alva destaca a gestualidade do corpo e a voz como parte integrante e essencial da performance no Poetry Slam, outro nome dado aos Slams. Ela nomina como “trabalho artesanal”, onde a palavra é modelada por “recursos de velocidades, intensidades, repetições, densidades, timbres e marcadores de oralidade” com o fim de “materializar o que não está presente e que os poetas desejam presentificar para o público” (2014, p.115).

Quanto à voz, a mesma é esquecida e negligenciada pela Literatura tradicional, na obsessão por textos escritos. Os autores Aguiar e Cámara destacam que a voz deve ser considerada, pois os textos também expressam sonoridades, eles constroem o seu argumento a partir do Modernismo no enfrentamento da tradição do “bem dizer”, e que neste momento, cria-se um reservatório acústico que continua produzindo novas vocalidades. Observando essas questões, os pesquisadores desenvolvem o conceito de mapa acústico, no qual há uma identificação de duas estratégias: grito e farfalho. O grito “representa energias pulsionais que não podem ser caladas nem transformadas em retórica” (2017, p. 69). Continuam os autores: “A máquina performática está condensada

nesses gritos porque é o próprio corpo da voz que dinamita o texto dotando-o de sentido com base nessas margens” (2017, p. 71).

Já o farfalho, é um “índice sonoro do fracasso comunicativo e da potência que esse fracasso pode conter” (2017, p. 69). Segundo os autores: “Uma língua literária sempre próxima do fracasso e do desvario, é um procedimento que estilhaça tramas e gêneros” (2017, p. 74). O farfalho constitui-se em figuras literárias como lentidão, balbucio, deterioração mental ou da memória, dúvida, incerteza e impotência. A partir desses conceitos, a performatividade vocal dos slammers pode ganhar diferentes projeções espaciais, rupturas de linearidades, engendrando em novos significantes.

Como os autores mencionados anteriormente, Paul Zumthor também vê a importância no grito, sendo parte integrante da literatura calcada na oralidade. Ainda que seus estudos remetam a períodos históricos passados, sua contribuição nos permite compreender a performatividade vocal dos Slams. Sobre o aspecto do grito, ele enfatiza:

Necessariamente, parece-me, a voz viva tem necessidade – uma necessidade vital – de revanche, de “tomar a palavra”, como se diz. Mas essa tomada, apesar de violenta (e como seria ela, senão sob a forma do grito?), poderia realizar-se sob o aspecto de um discurso social cada vez mais psicótico, uma esquizo-oralidade (no sentido em que um etnólogo falou de 'esquizo-cultura'). (ZUMTHOR, 2007, p. 16).

Talvez essa ideia de grito possa ser associada ao conceito de expansão, especificamente ao slam, explicado por Roberta Estrela D’Alva que, segundo ela, ocorre “quando o conteúdo concentrado se vivifica por meio da emissão sonora e se dilata na performance, abrindo universos de tempo, espaço e memória, ultrapassando o limite temporal” (2014, p. 114).

Ainda sobre o corpo na performance, para Aguiar e Cámara, são criadas três mutações espaciais: “a dos saberes do observador (científicos), a do caráter localizado (e portanto contingente e cultural) de certas proibições e a potência da performance (e da

arte) para produzir novos agrupamentos coletivos” (2017, p. 129). Ribeiro, nos traz mais uma perspectiva ao destacar que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração de mundo por outros olhares e geografias” (2017, p. 75).

Por fim, outro aspecto precisa ser considerado, trata-se da aproximação espacial que ocorre entre os performes do Slam e o público. Sobre o coletivo formado por locutor e público, Zumthor destaca que:

As regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance. (ZUMTHOR, 2007, p.30).

Também Roberta Estrela D’Alva, reforça a importância da relação com o público, pois “Para que um slam aconteça é fundamental a participação coletiva e ativa de todos os presentes. (...) Nada substitui a presença física, o encontro, o diálogo entre as diferenças, pontos centrais desse tipo de manifestação”. (2014, p.112). A comunicação entre performer e público vai se fortalecendo na medida em que a atuação cênica, em estado de presença e dilatação corpórea vai tomando conta da cena, e exigindo uma atuação comprometida do performer. Nas palavras de D’alva:

A necessidade de composição minuciosa obriga os slammers a explorarem o máximo de seus “corpo-vozes”, em sua musicalidade, dinâmicas de respiração e movimentação corporal, presentificando nessa dança-representação, imagens, sentimentos e cores, em busca de uma

comunicação imediata e urgente. Nesse sentido, não há quem saia ileso das performances de um slam (2014, p.115).

2.1. SLAM: poesia de resistência e o envolvimento de mulheres em Curitiba

Destacamos que, a pesquisa em questão, se limita a analisar a participação de mulheres em algumas edições do slam no contexto local (Curitiba), tanto no que diz respeito a atuação performativa, ou seja, na apresentação dos poemas, quanto das temáticas abordadas, sem deixar de atentar para a participação de mulheres na plateia.

Como citado anteriormente, em Curitiba, o principal grupo da cidade, Slam Contrataque teve sua primeira realização em abril de 2017, totalizando 12 edições até o momento. Estas ocorrem no Largo da Ordem, próximo à escultura do Cavalo Babão. O evento é comunicado diretamente através de um perfil oficial em uma rede social; e próximo do horário, participantes e público começam a chegar. As inscrições são feitas no próprio momento e local, e, antes da abertura do evento são lembrados os objetivos do slam e suas regras: tempo para execução e o não uso de quaisquer artifícios, bem como, a exigência de textos autorais. Aos poucos, curiosos também se aproximam e alguns acompanham as performances poéticas orais.

Um de seus pontos fortes é a presença significativa de mulheres, principalmente no público do que entre os Slammers – como são conhecidos os participantes desta poesia de rua. Quanto à uma presença significativa, no percurso desta pesquisa, verificamos que está muito mais em uma potência qualitativa, do que quantitativa. Pois, como o próprio questionário aplicado nos mostrará na sequência, muitas mulheres deixam de se apresentar e até agora não há uma mulher vencedora de alguma edição das batalhas de poesia.

Entre o público, há muitos jovens e muitas mulheres. Algumas pessoas se arriscam pela primeira vez e leem seus textos diretamente do papel ou celular. Outros, mais habituados, performam em um intenso trabalho vocal e gestual. Entre os slammers, por vez surge, mulheres que se destacam e vão subindo para as últimas etapas da competição. Ao final, o público, entre palmas e expressões orais manifesta seus favoritos e decide o vencedor.

O impacto social, se é que pode ser mensurado, além dos temas que aparecem nos textos autorais, dá destaques a personagens que falam por si só: uma participante com dislexia que vai ganhando a atenção, um garoto em torno de 9 anos que fala sobre a realidade da favela, etc...

O Slam Contrataque, nos meses em que esta pesquisa se desenvolve, realizou edições especiais ao Dia da Mulher Negra Latino-Americana, Resistência Surda, Consciência Negra, Resistência Feminista, ampliando as possibilidades de diversidade cultural em uma mesma edição. Merecem destaque as edições que recebem intérpretes de Libras e a performance do slammer potencializa nos gestos e mãos daquele que a torna acessível a outros públicos.

Apesar da riqueza cultural e do movimento crescente na cidade, há ainda, uma invisibilidade sobre o tema na mídia, onde apenas se localiza uma reportagem em um jornal cultural de mídia independente, como também na academia, o que autores como Zumthor falam de uma não aceitação nos meios tradicionais para a oralidade.

Para que pudesse olhar para o tema também com o olhar de quem faz o slam acontecer, foi aplicada uma entrevista online com apoio do próprio movimento e aplicação presencial durante um dos eventos. As respostas totalizam 19 online e 13 formulários respondidos diretamente. Pergunta-se se a mulher que responde o questionário já apresentou alguma declamação poética e pede-se que justifique se sim ou não. E ainda, como as mulheres participantes veem os conteúdos dos poemas, se há receio de se apresentar oralmente e como se vê a representatividade das mulheres.

Ao pensar sobre a frequência e ausência - conceito proposto sobre Eli Bartra -, durante esta pesquisa surgiu o tema da dificuldade da mulher em se posicionar publicamente, e conseqüentemente, de forma oral. Nas perguntas endereçadas a mulheres sobre o receio de se apresentar no Slam, surgiram nas respostas palavras como medo de julgamentos e exposição, vergonha, medo de falar em público. Merecem atenção: “mesmo tendo algum estudo vocal, lá é um enfrentamento de olhares e não tenho certeza se me sairia bem”; “Sim, ainda não me acostumo com a ideia de expor meus pensamentos (receio) e minha voz se desgasta”.

No questionário aplicado a mulheres que acompanham as edições do Slam Contrataque, há respostas que apontam um direcionamento sobre presença e ausência, um dos conceitos norteadores desta pesquisa. Enquanto, há pessoas que consideram boa a

representatividade feminina, outras a questionam. Seguem algumas respostas: “Baixa, menos mulheres vão e menos mulheres "vencem" (do q homens)”; “Acho que pode melhorar, apesar da presença ser bem marcada”; “Boa. Me sinto muito bem representada e a vontade no ambiente, ainda que o numero de homens (tanto na plateia quanto como slammers) seja maior”; “Importante, vejo o slam como um lugar em que a mulher pode ter voz”; “Apesar de ter mulheres representando sua arte, até agora, não vi nenhuma mulher ganhar a disputa”.

Percebe-se que as mulheres versam sobre temas recorrentes a outras mulheres, com conteúdo acentuadamente feminista e social. Ainda sobre o questionário destinado ao público de mulheres do Slam, elas mesmas apontam suas percepções com a pergunta: “Como você caracteriza os conteúdos abordados nos poemas apresentados?”, como é possível notar: “Feministas”; “Políticos e importantes”; “Os conteúdos sempre são criticas a vida, ao patriarcado e as hipocrisias do sistema”; “Críticos e reflexivos”; “Críticos e combativos”; “Todas refletem nitidamente as experiências, repressões e angústias de quem apresenta”; “Reflexão da sociedade atual com história”.

Pensando na importância da representatividade, destacamos três respostas:

“Acredito que a representatividade é muito importante dentro do poetry slam, principalmente para as vozes historicamente oprimidas. Na minha opinião, as mulheres têm papel de destaque no slam, e sabem que este é um espaço que pode ser construído para e com elas.”

“Senti uma disparidade entre o número de poetas homens e o reduzido número de mulheres participantes”.

“É algo que dá esperança, ver mulheres tendo voz, sendo ouvidas e aplaudidas por sua luta. É algo que me faz querer continuar lutando, e também, aprendi muito ouvindo essas vozes recitar suas poesias, me fez enxergar a grande mulher que me criou e a inserir nessa luta tbm.”

Percebe-se uma relação direta com questões do corpo (quando mulheres deixam de se apresentar por questões de vergonha, receio) e na voz, em muitas das respostas, conectando o questionário à revisão de Literatura dos diversos autores apresentados. Com as respostas apresentadas, pode-se ainda buscar caminhos para a importante presença das mulheres no movimento Slam em Curitiba.

3. Materiais e Métodos

A pesquisa desenvolvida priorizou inicialmente a leitura de teorias produzidas por autores interessados na questão da oralidade performática. Foram realizados fichamentos do material estudado. Os encontros de orientação permitiram a formulação de critérios para as escolhas teóricas adotadas como referenciais nesta pesquisa. Entendemos que o contexto analisado pedia a presença de autoria feminina, ou seja, de pesquisadoras do campo que estivessem, de uma maneira ou de outra, voltadas ao interesse do estudo de mulheres na cena artística da performance oral em território brasileiro, e, de modo mais abrangente, da América Latina. Isso não excluiu a interlocução com pesquisadores. Na sequência, nos debruçamos sobre estudos históricos acerca da origem dos Slams, como chega ao Brasil e por fim como vêm acontecendo na cidade de Curitiba.

Outra etapa da pesquisa foi a participação em alguns Slams ocorridos na cidade. A observação presencial, nos trouxe elementos relevantes para a análise da percepção da performatividade das mulheres presentes no evento. Sobre as questões observadas, destacamos: aspectos de projeção vocal, articulação com o público, temas abordados e aspectos quantitativos em relação ao número de mulheres presentes.

Também foram realizadas entrevistas online procurando nos aproximar das Slammers a fim de realizar a coleta de depoimentos para a nossa análise. Foram encaminhadas entrevistas, destas 32 responderam, o que nos possibilitou a análise qualitativa dos dados recebidos.

Por fim, destacamos a realização de um micro seminário entre os integrantes do Projeto de Pesquisa “*Artes do Corpo em tempos de hibridização cultural*”, da qual esta pesquisa está inserida. Neste micro seminário, além de exercitar a apresentação oral, recebemos contribuições dos demais colegas pesquisadores.

4. Resultados e Discussão

- A presença das mulheres se dá razoavelmente mais a um nível qualitativo do que quantitativo. Ainda que o número de mulheres seja baixo, as que se apresentam e se destacam vão até a última etapa da competição, conquistando jurados e público.

- Embora seja mais um questionamento, do que um resultado, acreditamos que há um espaço a ser conquistado pelas mulheres no slam, pelas características do movimento

relacionadas à resistência, valorização do texto autoral e destaque para as questões sociais e minorias.

- Os temas são críticos quanto à sociedade, especialmente para questões relacionadas ao feminismo e contra o machismo e patriarcado.

- As questões de voz possuem impacto considerável na performatividade das slammers, influenciando tanto na potência da apresentação, quanto para aquelas que deixam de estar à frente do slam por receios relacionados com a voz.

- As questões do corpo, mais visíveis, são nítidas na gestualidade intensa das apresentações, bem como subjetivas, como nos mostra o questionário em que as mulheres deixam de se apresentar por não saberem como lidar com esse corpo (o que explica vergonha, timidez, medo de falar em público e demais sentimentos envolvidos).

5. Conclusões e considerações finais

Chegamos ao tema do slam para esta pesquisa, por pensar em um contraponto com a predominância masculina no meio literário tradicional, afinal, as batalhas de poesia são abertas para quem quiser. Pressupomos assim, que haveria uma grande quantidade de mulheres resistindo com sua arte.

Durante o processo de pesquisa e elaboração de questionários, e entre as conversas de orientação e trocas, fomos concluindo que a presença das mulheres no Slam Contrataque ainda é tímida, e, literalmente. Conforme as respostas ao formulário online foram chegando, percebemos que estávamos certos em nossa percepção. A voz da mulher, silenciada, de uma forma geral na sociedade (inclusive este assunto foi tema de uma conversa informal com integrantes da organização do movimento em Curitiba) e o corpo, limitado por padrões impostos, reverberam mesmo quando o espaço é aberto e democrático. Entretanto, as mulheres que se encaram como slammers, soltam este grito abafado, como podemos ver na maneira como as próprias mulheres veem o conteúdo de seus pares: críticos, combativos, feministas, etc.

Quanto ao conceito de Eli Bartra sobre presença, concluímos que as mulheres estão presentes no slam e combatem com seus textos autorais como forma de resistência, pertencimento social, seu corpo passa a ser o seu próprio discurso político. Já falando de ausência, esse fator ocorre concomitantemente no número de mulheres à frente da plateia.

Pode-se ligar presença a uma análise qualitativa de uma performance potente, e mesmo assim, à ausência quantitativa de mulheres nas batalhas de poesia slam.

Pessoalmente, me aproximar do slam, abriu meus horizontes quanto à Literatura e Arte em geral. As conclusões que discorro aqui, também servem a mim. Apesar de me aprofundar na temática pela pesquisa, ainda preciso lidar com minhas questões de corpo e voz para apresentar um texto autoral oralmente em alguma edição, o que com certeza, virou uma meta pessoal devido ao meu envolvimento de maneira reflexiva.

Esta pesquisa não se esgota, porém continuará a reverberar, visto que a nível nacional o slam tem ganhado visibilidade devido ao compartilhamento de vídeos das performances e a lançamentos de livros dos slammers. Por ser recente a nível local, Curitiba, ainda há um percurso a ser trilhado, embora as edições venham ganhando mais público a cada mês. O tema deixa inquietações e se estende. Nas últimas etapas, tivemos acesso ao livro *Introdução à poesia oral* – com edição esgotada e de difícil acesso –, de Paul Zumthor, e ainda que devido ao pouco tempo, traz contribuições muito significativas e que continuarão enriquecendo estas reflexões. Já quando falamos do slam na academia, também, há muito a ser explorado e pesquisado. Há ainda, pesquisas em outros campos com foco no slam, como geografia, por exemplo.

Nossas considerações finais apontam para um campo promissor no que diz respeito a atuação de mulheres nas produções literárias, nas performances desenvolvidas e na presença das mesmas em ações performáticas no espaço urbano. A descentralização da poesia ocorre paralelamente ao avanço das questões sociais urgentes no Brasil, como Zumthor explicita no aparecimento de porta-vozes dos oprimidos ou que Diana Taylor fala do trauma na performance como algo que precisa ser externalizado. É possível ainda pensar no pertencimento social, que nos falam Gonzalo Aguilar e Mário Cámara, pois esses corpos estão dizendo algo no slam, estão usando a performance poética para construir seu discurso de resistência contra a hierarquia dominante.

Com tudo exposto acima, concluo, que o Slam tende a se expandir em Curitiba e espero que este estudo possa fomentar de alguma forma as mulheres a soltarem a sua voz e libertarem o seu corpo para as performances poéticas. Apesar de ainda precisar crescer quanto a esse aspecto, acredito que o espaço aberto deve ser marcado pela presença das mulheres.

Referências

LIVROS E REVISTAS

AGUILAR, Gonzalo e CÁMARA, Mario. *A máquina performática: A literatura no campo experimental*. São Paulo: Rocco, 2017.

D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro Hip Hop*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARTRA, Eli. Rumiando em torno a lo escrito sobre Mujeres y arte popular. [La ventana, Revista de estudios de género](#). México, v. 3, p. 7-23, 2008.

BARTRA, Eli. *Arte popular y feminismo*. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 31-45. 2000.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TAYLOR, Diana. *O trauma como performance de longa duração*. O Percevejo – Periódico online do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SITES

Competição de poesia falada ganha cada vez mais adeptos no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2017/08/poetry-slam-competicao-de-poesia-falada-ganha-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-grande-do-sul-9875439.html>> Acesso em 22/03/2018.

Conheça a poesia slam. Disponível em: <<http://conhecimentoliteratura.com.br/conheca-a-poesia-slam>> Acesso em 22/03/2018.

O que é o poetry slam. Disponível em: <<https://portugalslam.com/o-que-e-o-poetry-slam/>> Acesso em 08/03/2018.

Slam Contrataque e o Direito à Literatura. Disponível em: <<http://www.aescotilha.com.br/colunas/a-margem/slam-contrataque-e-o-direito-a-literatura/>> Acesso em 08/03/2018.

TAYLOR, Diana. *O trauma como performance de longa duração*. O Percevejo – Periódico online do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <
<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/512>> Acesso em 09/06/2018.

Análise do sistema de classificação por cor/ raça no Brasil

Análisis del sistema de clasificación por color / raza en Brasil

Analysis of the color / race classification system in Brazil

Guilherme Nogueira de Souza⁶⁰⁶

Resumo

O Brasil é o país com a maior população afrodescendente de toda América Latina. O processo de colonização portuguesa, ao introduzir o trabalho compulsório de nativos dos mais diferentes grupos sociais africanos e privilegiar a povoação e controle do território via intercuro sexual com nativos indígenas e escravos, deu origem a uma nação miscigenada e, ao mesmo tempo, marcada por uma ampla desigualdade social e econômica que assume perceptíveis traços raciais.

O sistema de classificação de raça/ cor que se desenvolveu no Brasil está intimamente relacionado ao processo colonial. Nos dias atuais, pode-se dizer que há dois grandes sistemas de classificação étnico-racial no país: o oficial e o de uso cotidiano. O oficial está assentado em cinco categorias, quatro referentes à cor (branco, preto, pardo e amarelo) e uma referente à etnia (indígena). O sistema de uso cotidiano, mais flexível que o sistema oficial, varia segundo o tipo de interação interpessoal. Ambos os sistemas de classificação racial, no entanto, estão assentados nas características físicas dos sujeitos (com exceção da categoria oficial "indígena"), tendo a cor da pele como elemento fundamental no processo de classificação.

No entanto, nos últimos 20 anos, a lenta e silenciosa ascensão socioeconômica de parcelas da população negra brasileira, o processo de discussão das desigualdades sócio-raciais, a emergência de diferentes políticas de combate à desigualdade social e a implantação de políticas compensatórias focadas na população negra tem gerado amplos debates públicos entre pesquisadores, gestores e militantes de movimentos sociais a respeito das categorias de classificação e seus usos. É neste contexto que o presente artigo discute o sistema de classificação racial, sua estruturação, transformações e usos cotidianos, focando na população negra brasileira.

Palavras-Chave: desigualdade; identidades sociais; racismo; relações raciais; sistema de classificação.

Resumen

Brasil es el país con la mayor población afrodescendiente de toda América Latina. El proceso de colonización, mediante la introducción de trabajo esclavo de diferentes colectivos sociales africanos y al favorecer el asentamiento y el control del territorio a través de las relaciones sexuales con los nativos indígenas y los esclavos africanos, dio a luz a una nación mestiza y, al mismo tiempo, marcado por una amplia desigualdad social y económica que asume perceptibles rasgos raciales.

El sistema de clasificación de raza / color que se desarrolló en Brasil está íntimamente relacionado al proceso colonial. En los días actuales, se puede decir que hay dos grandes sistemas de clasificación étnico-raciales en el país: el oficial y el de uso cotidiano. El oficial está asentado en cinco categorías, cuatro referentes al color (blanco, negro, "pardo" y amarillo) y una referente a la etnia (indígena). El sistema de uso cotidiano, más flexible que el sistema oficial, varía según el tipo de interacción interpersonal. Los sistemas de clasificación racial, sin embargo, están asentados en las características físicas de los sujetos (con excepción de la categoría oficial "indígena"), teniendo el color de la piel como elemento más importante en el proceso de clasificación.

Sin embargo, en los últimos 20 años, la lenta y silenciosa ascensión socioeconómica de parte de la población afrobrasileña, el proceso de discusión de las desigualdades socio-raciales, la emergencia de diferentes

⁶⁰⁶ (Doutor em Ciências Sociais; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – RJ/ Brasil; guilherme.nogueira.souza@hotmail.com, guilherme.souza@uerj.br)

políticas de luta contra a desigualdade social e a implantação de políticas de reparação enfocadas na população afrobrasileira ha gerado discussões entre investigadores, gestores e ativistas de movimentos sociais acerca das categorias de classificação e seus usos. É neste contexto que o presente artigo deseja examinar o sistema de classificação racial, sua estruturação, transformações e usos cotidianos, enfocando-se na população afrobrasileira.

Palabras claves: la desigualdad; identidades sociales; discriminación racial; relaciones raciales; sistema de clasificación.

Abstract

Brazil is the country with the largest afro-descendant population in Latin America. The portuguese colonization process introduced the compulsory labor of natives of the most different african social groups and privileging the settlement and control of the territory through sexual intercourse with indigenous natives and slaves, gave rise to a mixed and at the same time marked by a broad social and economic inequality that assumes perceptible racial traits. The system of classification of race / color that has developed in Brazil is closely related to the colonial process. Nowadays, it can be said that there are two great systems of ethnic-racial classification in the country: the official and the daily use. The official is seated in five categories, four referring to the color (white, black, brown and yellow) and one referring to the ethnic (indigenous). The system of daily use, more flexible than the official system, varies according to the type of interpersonal interaction. Both racial classification systems, however, are based on the physical characteristics of the subjects (except for the official "indigenous" category), with skin color as a fundamental element in the classification process. However, in the last 20 years, the slow and silent socioeconomic rise of the brazilian black population, the process of discussing socio-racial inequalities, the emergence of different policies to combat social inequality, and the implementation of compensatory policies focused on the population has generated wide public debates among researchers, managers and activists of social movements regarding classification categories and their uses. It is in this context that the present article discusses the system of racial classification, its structure, transformations and everyday uses, focusing on the Brazilian black population.

Keywords: inequality; social identities; racism; race relations; classification system.

1. Introdução

O Brasil é o país com a maior população afrodescendente de toda América Latina. O processo de colonização portuguesa, ao introduzir o trabalho compulsório de nativos dos mais diferentes grupos sociais africanos e privilegiar a povoação e controle do território via intercurso sexual com nativos indígenas e escravos, deu origem a uma nação miscigenada e, ao mesmo tempo, marcada por uma ampla desigualdade social e econômica que assume perceptíveis traços raciais.

O sistema de classificação de raça/ cor que se desenvolveu no Brasil está intimamente relacionado ao processo colonial. Nos dias atuais, pode-se dizer que há dois sistemas de classificação étnico-racial no país, ambos intimamente vinculados: o oficial e o de uso cotidiano. O oficial está assentado em cinco categorias, quatro referentes à cor (branco, preto, pardo e amarelo) e uma referente à etnia (indígena). O sistema de uso cotidiano, mais flexível que o sistema oficial, varia segundo o tipo de interação interpessoal, apresentando também um número bem maior de categorias. Ambos os

sistemas de classificação racial, no entanto, estão assentados nas características físicas dos sujeitos (com exceção da categoria oficial “indígena”), tendo a cor da pele como elemento fundamental no processo de classificação.

No entanto, nos últimos 20 anos, a lenta e silenciosa ascensão socioeconômica de parcelas da população negra brasileira, o processo de discussão das desigualdades sócio-raciais, a emergência de diferentes políticas de combate à desigualdade social e a implantação de políticas compensatórias focadas na população negra tem gerado amplos debates públicos entre pesquisadores, gestores e militantes de movimentos sociais a respeito das categorias de classificação e seus usos. É neste contexto que o presente artigo discute o sistema de classificação racial, sua estruturação, transformações e usos cotidianos, focando na população negra brasileira.

2. O censo demográfico no Brasil

Os primeiros levantamentos populacionais realizados no Brasil são datados ainda do Século XVIII. Por volta de 1750, por questões militares a Coroa Portuguesa decidiu realizar a contagem populacional de maneira direta. Até então, esta contagem era realizada de maneira fragmentada e indireta, através de registros de paróquias e levantamentos com pouco ou nenhum rigor metodológico, segundo relata o órgão oficial de estatística do governo brasileiroⁱ.

No entanto, segundo informações do mesmo órgão, demoraria quase 100 anos para que fosse feito o primeiro levantamento sistemático da população brasileira. As contagens populacionais realizadas entre 1765 e 1799 tinha o intuito de conhecer o tamanho da população livre e adulta, excluindo, portanto, toda a população negra escravizada, uma parcela importante do total da população. Ademais, estas contagens não possuíam o caráter “nacional”, isso porque o Brasil, enquanto Estado soberano não existia; as contagens eram realizadas nas províncias da colônia e, estavam baseadas em registros paroquias.

Somente em 1850, quase 3 décadas após tornar-se um país independente, o único estado monárquico das Américas criou as condições necessárias para um levantamento censitário nacional, com aplicação de modernas técnicas demográficas para a época, sob

a tutela e às dispensas do Governo. Entretanto, o referido censo só foi realizado 20 anos depois, em 1870, efeito da profunda reação popular aos projetos de lei da Monarquia.

A reação popular ao Decreto n. 797 de junho de 1851, apelidada de “lei do cativo” pelos cidadãos, deve-se ao receio dos camponeses livres e pobres da região nordeste no Brasil de que este processo de contagem tivesse como efeito a escravização dos mesmos. O referido decreto, oficialmente intitulado de Registro dos Nascimento e Óbitos, e seu anexo, a Lei do Censo, foram publicados no mesmo período em que o Legislativo aprovara a chamada Lei Eusébio de Queiros (1850), conjunto de artigos que, frente à pressão da Coroa Britânica, proibiam a entrada de escravos nos portos brasileiros. Apesar da conhecida ineficácia desta legislação, no momento de sua publicação, coincidindo com a publicação da Lei do Censo, moradores livres e pobres da região nordeste do Brasil, especialmente na antiga Província de Pernambuco – local de grandes movimentos sociais e políticos no Brasil do século XIX – entenderam o conjunto de leis como preparativos para a transformação do trabalhador pobre e livre em escravo, visto a expectativa de que a proibição de entrada de mão de obra escrava negra gerasse ausência de braços para o trabalho na lavoura (PALACIOS, 2006).

O levante dos camponeses livres e pobres, muitos ex-escravos, – conhecido como “Guerra dos Marimbondosⁱⁱ” –, se espalhou por diferentes regiões do nordeste do país que, neste período, enfrentava um forte processo de empobrecimento de sua população. O receio de que a contagem populacional tivesse o efeito de tornar escravos homens até então livres se espalhou por diferentes províncias, o que inviabilizou a realização do censo. Apenas em 1870, quase no final do período monárquico da história brasileira, e como parte dos dilemas que o anunciado fim da escravidão negra produzia nos círculos da elite, foi finalmente organizado o primeiro censo nacional.

O episódio do nascimento do censo brasileiro já aponta para um signo que acompanharia este importante instrumento de análise e formulação de políticas públicas. Assim como no início, apesar de consolidado ao longo das décadas, o censo demográfico nunca deixou de ser alvo de disputas sociais e políticas. Assim como, o censo nunca deixou de se relacionar, mesmo que indiretamente, com as tensões para as quais apontavam o contexto social.

2.1 Cor/ “raça” no censo brasileiro

Ao longo dos anos, muitos estudos têm sido feitos a respeito dos sistemas de classificação segundo cor ou “raça” no Brasil (NOGUEIRA, 1985; FRY, 2005; RAMOS, 1995). O que se tem apontado em vários deles é a existência de um complexo e multivariado sistema de classificação composto por um conjunto variado de fatores que, em combinação, enquadram os sujeitos nas categorias deste sistema. Atributos físicos – como cor da pele ou textura do cabelo, por exemplo –, inserção de classe, escolaridade, status profissional, grau de proximidade, gênero e região são algumas das variáveis acionadas no processo de auto e alterclassificação segundo a cor ou “raça”.

Um elemento importante neste processo são as categorias oficiais de classificação, aquelas usadas pelo IBGE. Os resultados destas pesquisas são fundamentais para as políticas públicas e a produção científica nacional. Entretanto, também estas categorias apresentam limitações e são alvo de crítica tanto de especialistas quanto do público em geral. Segundo o modelo atual, nascido no Censo de 1991, a população nacional pode ser classificada, segundo o pertencimento étnico-racial, como branca, preta, parda, amarela ou indígena.

“Até o século XIX, a informação relevante era a classificação da população em termos de sua condição civil, entre "livres" e escravos, e os recenseamentos de 1872 e 1890 já introduziam as questões de raça ou cor. Ao longo do século XX, é provável que as ideias racistas e as preocupações então existentes com o "melhoramento da raça" brasileira tenham influenciado na reintrodução do item de raça no recenseamento de 1940, da mesma maneira com que a noção de que no Brasil "não existe problema de raça" parece ter levado à exclusão do tema no censo de 1970.” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 2)

No Censo de 1940, apenas três categorias estavam disponíveis no sistema de classificação oficial de cor: “preta”, “branca” e “amarela”. Todas as categorias fora dessas três seriam enquadradas na categoria intermediária abrangente “parda”. Portanto, “mulatos”, “morenos”, “caboclos”, “cafusos”, “índios” e toda uma ampla gama de categorias utilizadas para a classificação social e que fugiam dos extremos do gradiente de cor entre o “branco” e o “preto” ficaram ausentes da classificação oficial e foram enquadradas na categoria intermediária na sua maioria.

Diferentemente do Censo anterior, no ano de 1950, o formulário não previa as três categorias, abrindo caminho para a autoclassificação. No entanto, quando da liberação

dos resultados, operou-se o mesmo procedimento de agrupar as categorias excedentes dentro do termo “pardo”. Devido à conjuntura política, o Censo de 1960 não teve seus resultados divulgados e o Censo de 1970 não incluía o item “cor” dentre as suas perguntas tendo em vista que a “questão racial” não era um problema nacional (GUIMARÃES, 2001). O cenário político, portanto, é peça chave para compreender a inserção da “questão racial” e a sua operacionalização e conversão através da categoria “cor”.

No Censo de 1980 a questão é reintroduzida com o mesmo conjunto de categorias da década de 50: “preta”, “branca”, “amarela” e “parda”. No Censo de 1991, acrescenta-se a estas categorias o termo “indígena” como forma de pensar a questão étnica indígena, retirando, portanto, este grupo social da classificação “pardo” e dando mais claramente o contorno étnico da classificação de “raça” ou cor. Esta estrutura se manteve no Censo de 2000 e, possivelmente, não sofrerá alteração para o Censo de 2010 .

Independentemente de qual tenham sido as motivações de introdução do recorte étnico-racial nas pesquisas oficiais, fato é que hoje esses dados são fundamentais para pensar os processos de construção e reprodução de desigualdades na estrutura social e os mecanismos de acesso à estrutura pública em suas mais diversas esferas. Entretanto, apesar de sua funcionalidade, há um grande número de críticos a forma como as categorias de classificação étnico-racial estão dispostas, como argumenta Schwartzman (1999). A este respeito, cabe ressaltar que, em 2008, visando ampliar a discussão sobre as categorias de classificação de cor ou “raça” no Brasil, seguindo orientações da Conferência de Durban – 2001 – o IBGE organizou e implementou o projeto “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População/PCERP”:

Este projeto busca levantar subsídios para aprimorar o atual sistema de classificação de COR/RAÇA utilizado nas pesquisas do IBGE. A pesquisa foi realizada entre julho e setembro de 2008, com uma amostra de 25.000 domicílios em 5 estados da federação (AM, PB, SP, MT, RS) e DF. Partindo de uma introdução que faz um breve histórico dos levantamentos já realizados sobre este quesito na Instituição, pretende-se discutir as possibilidades e os limites desse tipo de investigação temática em pesquisas estatísticas de cunho nacionalⁱⁱⁱ.

Os dados da PCERP, apesar de divulgados, ainda carecem de uma ampla análise por parte da comunidade científica brasileira. O debate sobre alterações nas categorias de

classificação nos levantamentos oficiais precisa ser realizado com cuidado demasiado para que não se perca a continuidade histórica dos dados.

Na perspectiva de problematizar a maneira como os dados sobre cor e etnia são produzidos, Wood & Carvalho (1994), ao discutirem a complexa relação entre classificação oficial e a percepção subjetiva quanto à cor apontam para as dificuldades de processar essas categorias e demonstra o quanto que ao longo dos anos houve um processo de reclassificação segundo a cor. Através de um conjunto de instrumentos estatísticos, demonstram que, ao longo dos anos o contingente populacional que se enquadrava em cada uma das categorias oficiais se alterou de maneira significativa, sendo esse processo, possivelmente, indicativo de mudanças na estrutura social brasileira e também, mais recentemente, no âmbito das representações e da valoração dos termos classificatórios.

Baseados na perspectiva sociológica de que, tradicionalmente, a ascensão social possibilita uma reclassificação para as populações que se encontram mais próximas ao extremo claro do gradiente de cor brasileiro – tanto na autoclassificação quanto, e especialmente, na alterclassificação –, os autores se propõem a pesquisar se, no período de grande crescimento econômico, entre os anos 50 e 80, que afetou desigualmente os grupos segundo a cor, mas que afetou a todos os grupos de uma maneira ou de outra, houve um processo massivo de reclassificação, qual teria sido o sentido dessa reclassificação e os grupos de cor mais afetados. Contrariando as expectativas iniciais do modelo estatístico, concluem que o número de brasileiros autodeclarados de cor “branca” reduziu entre os anos de 50 e 80; por outro lado, a contingente de “pardos” aumentou e o de “pretos” também declinou de maneira significativa. A respeito do declínio de autodeclarados “brancos”, comentam:

Podemos apenas especular sobre as possíveis razões destes achados. Por exemplo, se houve um declínio do estigma associado ao ser pardo desde 1950, esta mudança tornaria mais fácil para as pessoas se classificarem como pardas em 1980, em comparação com o que ocorrera 30 anos antes, quando eram presumivelmente compelidas a se classificarem como brancas. Similarmente, pode ter havido um forte descenso, em termos de mobilidade, de pessoas que se autodefiniram como sendo brancas e que, pelo fato de ocuparem uma posição social inferior em 1980, se reclassificaram como pardas.” (WOOD e CARVALHO, 1994, p. 12)

Entretanto, apesar dos dados contrariarem a expectativas do modelo estatístico, os autores dão indícios claros de que as categorias estatísticas apresentam um elevado grau de variação no tempo e também de acordo com o tipo de pergunta feita. Wood & Carvalho argumentam que, dependendo da estrutura da pergunta – se pré-codificada nas categorias “preta”, “branca” ou “parda” ; ou não – a distribuição populacional varia. Isto ocorre, prosseguem eles, devido ao fato de que na classificação aberta o conjunto de categorias é muito maior que as usadas na classificação oficial.

Na PNAD^{iv} de 1976, no seu suplemento especial sobre cor/ ”raça”, foram catalogados aproximadamente 200 termos para classificação de cor. Entretanto, 93,6% dos indivíduos respondentes da pesquisa se concentram na articulação dos termos: “branca”, “clara”, “morena-clara”, “morena”, “parda” e “preta”, dando uma estrutura de gradiente de cor. Chama a atenção o fato de não aparecerem, de maneira significativa, as categorias “negra” e “mulata” (Idem).

Em estudo similar realizado para os Censos de 1980 e 1991, Carvalho, Wood & Andrade (2003), apesar de uma alteração metodológica importante, obtêm o mesmo resultado a favor de um maior fluxo líquido de população em direção à categoria “parda”. No entanto, demonstra que a categoria “branca” apresenta maior constância tanto no tempo quanto de acordo com o modelo de questionário aplicado. E, neste sentido, a fronteira entre as categorias “parda” e “preta” seria bem menos definida que a fronteira entre “branca” e “parda”.

Apesar dos autores não explorarem esta maior estabilidade do contingente populacional autodeclarado de cor “branca”, é possível indagar em que medida esta maior estabilidade não está intimamente associada às hierarquizações operacionalizadas na lógica do gradiente de cor. Por esta lógica, o polo negativo, menos valorizado, é exatamente aquele no qual estão as pessoas mais escuras – e não somente no sentido de tom da pele, mas no sentido de “marca” como um todo, incluindo situação de renda, status, escolaridade, atributos físicos e etc. Portanto, seria no entorno deste polo que as gradações hierárquicas em consonância com a lógica de “marca” tornariam a opção pelas categorias classificatórias mais fluídas numa tentativa de negociação com o estigma e com as formas de subalternização fundamentadas na cor. O que não exclui que o fato de que:

A razão fundamental desse viés parece residir na natureza social do cálculo da identidade racial brasileira. As evidências aqui coletadas apoiam a ideia de que, no Brasil, não só o dinheiro embranquece como, inversamente, a pobreza também escurece.” (SILVA, 1999, pp 123-124 In HASENBALG ET AL., 1999)

Nesse sentido de dinamismo e de diferentes graus de constância e estabilidade das categorias de “cor” também aponto o trabalho de Maio ET AL. (2005). Este artigo, baseado no Estudo Pró-Saúde, se propõe explicitamente a verificar, tendo em vista o crescimento das demandas e pesquisas na área de saúde por perfil “racial”, como operam as categorias de classificação “racial” e qual resultado se obtêm quando os mecanismos de coleta variam. O “survey”, aplicado entre os funcionários de uma universidade pública do Rio de Janeiro, continha duas maneiras distintas de perguntar a cor do entrevistado – uma aberta e outra com categorias fechadas, como as do IBGE. Ao contrário do primeiro trabalho de Carvalho, no qual a categoria “negro” não apareceu de maneira significativa entre as respostas abertas, nesta pesquisa o termo aparece e de maneira significativa. Comparando as duas pesquisas é necessário ressaltar o fato da pesquisa de Maio ter sido realizada, no Rio de Janeiro, num ambiente universitário – apesar de estar focado em pessoal técnico-administrativo – uma década depois do trabalho de Carvalho. Ademais, o trabalho deste último foi baseado em dados nacionais obtidos no suplemento especial da PNAD de 1976. Estas diferenças são importantes de serem marcadas tendo em vista que o uso das categorias de classificação de cor possui uma marca de regionalidade, temporalidade e geração que são importantes neste processo.

Maio também conclui pela maior estabilidade do uso do termo “branca” entre a pergunta fechada e aberta, tanto entre homens como entre mulheres. Entretanto, o que chama atenção neste trabalho, é a relação que se estabelece entre as categorias “negra”, “preta” e “parda”. A este respeito os autores afirmam que:

Cerca de 24% daqueles se identificaram como ‘pretos’ e 31% daqueles autotclassificados como “negros” escolheram a cor/raça parda entre as categorias fechadas. Em relação aos participantes que se identificaram como morenos ou mestiços (pergunta aberta), 75% e 71%, respectivamente, classificaram-se como pardos. Entre os mulatos, 85% incluíram-se nessa categoria. Cabe salientar que nestes subgrupos intermediários, 23% dos morenos e 25% dos mestiços classificaram-se como brancos, e apenas 0,5% dos mulatos optaram por esta categoria na pergunta fechada (MAIO ET AL 2005, p. 4).

Os resultados da pesquisa de Maio demonstram a operação circunstancial das categorias classificatórias e como estas categorias convertem-se umas nas outras de acordo com a estrutura da pergunta. Esse processo de reclassificação não é aleatório, ele é operacionalizado pela lógica do gradiente de cor sob a égide da “marca” de acordo com a capacidade do indivíduo de negociar o conteúdo simbólico de cada termo no processo de interação. E, nesse sentido, alguns termos apresentam maior nível de ambiguidade, como é o caso do termo “moreno” (SILVA, 1999).

A discussão sobre o uso das categorias censitárias e sua variabilidade é uma forma de apreender as maneiras como os termos são operacionalizados no processo de identificação de cor ou “raça”. Existem, por certo, outras estratégias, mas esta pareceu ser a mais adequada como forma de apresentar a maneira como pessoas autodeclaradas “negras” operam com a classificação e as variações possíveis. Pelo dito acima e pela reflexão a partir de trabalhos de autores variados, com focos variados, pode-se indagar em que medida os processos de alteração no sistema de classificação estejam caminhando para um suposto binarismo; ou então, em que medida as alterações nesse processo não estejam operando com uma lógica fundamental do sistema de classificação assentado na “marca” e que, portanto, seria menos uma ruptura e mais uma realocação interna ao próprio sistema de classificação.

3. O termo “negro” e seus usos relativos

A apresentação de diferentes usos dos termos classificatórios de cor ou raça pode, num primeiro momento, parecer contraditória com o uso mais ou menos generalizado do termo “negro” por parte dos entrevistados desta pesquisa. O que se pretende neste momento é discutir quais são os sentidos do uso deste termo e, em que medida, este uso é uma forma de ruptura com o sistema classificatório assentado na marca ou não, dentro dos limites de um trabalho qualitativo.

Quando Sheriff (2001) elabora seu estudo sobre categorias “raciais” no Morro do Sangue Bom, percebe de maneira bastante contundente como o uso dos termos de classificação é marcado, não pela inconstância, mas pela multiplicidade circunstancial de seus usos. A autora demonstra como os termos “preto”, “pardo”, “negro” e outros são acionados de maneiras diversas tendo em vista os interlocutores e o universo que envolve

a interação; os termos são acionados sempre em referência aos demais envolvidos em cena e ao cenário preponderante da interação. Assim sendo, as categorias raciais apresentam-se como um roteiro no qual a linguagem varia com as posições. Em certa medida, o que a antropóloga percebe, no nível das interações interpessoais num espaço de classe supostamente homogêneo, é aquilo que os estudos apresentados anteriormente constataram com uma metodologia quantitativa. Neste sentido, a pesquisa de Sheriff lança luz sobre o processo de interação em uma região específica, mas que, por certo, não se reduz a dinâmica daquela localidade.

Se, por certo, tendo em vista os estudos quantitativos, a determinação circunstancial do uso das categorias de cor ou raça não é uma exclusividade da região estudada, é possível se indagar como se dá o uso destas mesmas categorias quando se altera a classe em questão. E, neste sentido, os profissionais autodeclarados “negros” que compõem a fonte dos dados do presente trabalho são bastante eloquentes.

Sheriff demonstra como que para algumas pessoas o uso do termo “negro” assumia um caráter pejorativo e carregado de um sentido simbólico depreciativo e associado à violência. Diferentemente, os profissionais de classe média – cujo lugar na estrutura social é, supõe-se, significativamente distinto dos moradores de uma favela carioca – tomam esse termo como a expressão de seu lugar no mundo social; não somente no que se refere a uma inserção de classe que é diferenciada do lugar estrutural ocupado pela maioria da população “preta” e “parda” – segundo categorias e dados oficiais – mas também pela excepcionalidade racial que a sua inserção profissional enquanto corpo “não-branco” em um espaço ou posição hierárquica dominado por pessoas reconhecidas socialmente como “brancas”. Essa dupla diferenciação é a chave interpretativa a partir da qual se pode compreender como se dá o processo de ressignificação do termo “negro” e seu uso mais ou menos homogeneizado dentro de um recorte de escolaridade, atividade e renda.

No entanto, se os profissionais entrevistados operam com a categoria “negro” de modo diverso daquela com que opera a criança citada por Sheriff (2001, p. 223), os sentidos aplicados a esse termo precisam ser desvendados de modo a perceber em que medida ele se afasta ou se aproxima de outros usos. O trabalho da autora demonstra a centralidade da corporalidade na definição e uso dos diferentes termos. Está no corpo e nas características deste corpo a chave para o processo de classificação. E, neste sentido,

a forma como os profissionais operam – e isso aparece até mesmo nas falas de militantes de movimentos sociais de caráter “racial” – com as categorias de classificação cor ou “raça” é semelhante à dos entrevistados de Sheriff. Em ambos os casos, não fica muito distante da lógica apresentada por Nogueira (1985) com o conceito de “preconceito de marca”.

A lógica do “preconceito de marca” supõe a existência de um sistema classificatório multivariado no qual entra em operação traços físicos, grau de proximidade e caráter da relação social, status profissional e educacional, poder econômico e social, e, por fim, intencionalidade da interação. Esse conjunto de elementos é rapidamente acionado no processo de marcação simbólica da diferença. Nogueira não está focado na existência desse sistema e sim em uma forma particular de construir, reproduzir e manter desigualdades sociais de caráter “racial”. Porém, daquilo que escreve sobre o município de Itapetininga e suas relações “raciais”, é possível extrair a existência de um sistema eficiente de marcação da diferença e de desqualificação ou supervalorização das diferenças. Os profissionais de classe média que se autodeclaram “negros” são eficientes no processo de construção da imagem de si seguindo a lógica do uso do termo “negro” mas, ao mesmo tempo, operam também com a lógica do sistema de “marca”, com a lógica da gradação de cor e das diferenças assentadas no corpo e não necessariamente em alguma ancestralidade. A este respeito, uma entrevistada (31 anos) formada em Turismo e que atua como guia de turismo internacional declara quando indagada como definia sua cor:

Pesquisador - Como você define sua cor?

Entrevistada - Preta, negra... Não me incomodo de ser chamada de preta, pretinha. Para mim nada disso é pejorativo, pejorativo é o que vem depois.

P - E como você define a cor dos seus pais?

E - A minha mãe tem essa cor de... É tão sarará que não tem nenhuma outra pessoa da cor dela. A minha mãe é mais branca que eu.

P - E como definiria a cor do seu pai?

E - Também é. Também. E o meu pai é meio etíope porque ele tem aquela cor negra e o cabelo liso, sabe? Um gato!

O pequeno fragmento acima revela algumas das operações possíveis com o uso do termo “negro”. Durante toda a entrevista a construção narrativa sobre si e o seu lugar no mundo foi marcada pelo uso deste termo, mas sempre com um sentindo muito

assentado nas características física, no corpo e a sua centralidade no processo de classificação racial, algo relativamente “tradicional” no processo de definição de pertencimento racial no país. É expressivo deste momento, apesar de se declarar filha de um casal de negros, o fato de não conseguir um termo comparativo para classificar a cor da mãe. A centralidade do corpo neste processo se tornou tão ampla que, num determinado momento, a entrevistada julgou necessário apresentar fotos de toda a família, o que inclui: marido, pais, tios, primos e primas. E no processo de apresentação familiar, os termos “moreno”, “pardo”, “branquinho”, “clarinho” deram a tônica das narrativas.

A fala sobre as características paternas também seguem a mesma lógica da narrativa profundamente centrada no corpo concreto e nos seus traços fundamentais. Não basta afirmar que, para a entrevistada, seu pai é “negro”; é fundamental qualificar a aparência do pai no processo narrativo. Mais adiante, a mesma entrevistada falando a respeito de como supunha que seus pais se classificavam afirma:

P - Você tem ideia de como os seus pais se definem atualmente, em relação à cor?

E - Quanto à cor? Minha mãe diz que é negra... Eu posso dizer que ela tem traços afrodescendente, mas não que ela é negra.

P - E o seu pai?

E - O meu pai diz que é moreno, só que ele tem aquele cabelo liso...Aí eu falo: ‘sai daí seu etíope, tu é o mais negro de todos! Tu é preto de preto. Sai daí negão!’[risos] Ai ele: ‘eu sou moreno!’ As outras gerações sofreram muito mais...antigamente era feio dizer que era preto. Imagina que absurdo ter...na certidão de nascimento...o meu pai... Eu sou filha do segundo casamento do meu pai. Os meus irmãos são bem mais velhos do que eu. Eu tenho trinta e um e o meu irmão deve estar com quarenta. A minha irmã cinquenta...Aí, eles dois são negros. Na certidão de nascimento deles está ‘asterisco’ ...No lugar da cor...Não, minto...a minha irmã que é da minha cor...a minha irmã é da minha cor e na certidão dela tem asterisco. Você já viu isso? Já ouviu falar nisso? Procura saber... Pessoas que tem cinquenta anos que sejam bem negras, pede a certidão de nascimento pra você ver. Aí, quando a pessoa é preta pra não dizer que é preta bota asterisco. E o meu irmão como ele é mais claro do que eu...o meu irmão é da cor do meu marido...tem escrito na certidão de nascimento dele pardo. Pardo pra mim é japonês, me desculpa.

Independentemente da veracidade a aplicação dos asteriscos no lugar da cor das crianças pretas no Brasil ao serem registradas em décadas passadas, é interessante ter registrado como se dá aplicação do termo “negro” e o quanto o seu uso está fundamentado no corpo. Cabe frisar que, do ponto de vista do pesquisador, a entrevistada tinha a

possibilidade de ocupar uma posição bastante intermediária no gradiente de cor; possivelmente a autoclassificação como “morena” ou “parda” não geraria nenhum estranhamento nas redes socializadas com a lógica da “marca”.

Outro entrevistado, advogado e estatístico (45 anos), atuando no serviço público federal em posição de destaque, quando indagado quanto a sua cor, responde:

P - Como é que você classifica a sua cor?

E - Eu sou – eu me considero negro.

P - Segundo o IBGE: preto, pardo ou branco?

E - Pardo. Segundo o IBGE, é pardo.

Mais uma vez os termos são intercambiáveis nas falas de autoclassificação. Ao contrário da entrevistada citada anteriormente, este homem fala pouco de questões associadas a pertencimento “racial”. E sua percepção do sentido de ser “negro” está fortemente fincada na sua aparência, no seu corpo que o apresenta como homem “negro” em todos os espaços que atua. Quando indagado se havia algum sentido especial ou alguma definição do que seria ser um homem “negro”, responde: “Sinceramente, eu só penso na cor da pele. Eu não consigo imaginar alguma diferença cultural ou alguma questão, algum outro traço de raça que caracterize uma pessoa ser branca, ou negra, ou amarela. Não consigo, eu só penso na cor da pele”.

Ainda tentando saber como operava a lógica de classificação na narrativa deste entrevistado que, apesar de um passado sindicalista e militante de partido político, nunca se envolveu concretamente com nenhuma organização dos movimentos negros – mesmo conhecendo-as de perto, indaguei quanto à cor do seu filho, um adolescente, fruto do seu primeiro casamento:

P - Seu filho também é negro?

E - Não, para a sociedade ele não seria considerado negro. Ele é bem mais claro do que nós e não tem traços...o nariz, a boca. Ele puxou muito mais a mãe, que é branca. Apesar de ser nordestina, mas é muito branca. Então, ele, apesar de ser filho de um negro com uma branca, mas ele tem muito mais os traços...

P - Os traços da mãe?

E - Os traços, não é? Se alguém perguntar para ele, ou se alguém perguntar sobre ele, vão dizer que é branco.

Assim como na entrevista anteriormente citada, este entrevistado teria condições, caso quisesse, de se enquadrar em outro grupo de classificação pensando na lógica do gradiente de cor. Tanto é verdade que seus companheiros de trabalho, num contexto de uma piada contra “pretos”, alegaram: “Não, mas você não é preto. Você é moreno”.

A médica cardiologista (51 anos), autodeclarada “negra”, sócia de uma grande empresa prestadora de serviços médicos na cidade do Rio de Janeiro, ao ser indagada sobre a cor da sua filha, declara:

P - E quanto a sua filha, você a considera “negra”?

E - Ela é porque é minha filha, mas ela é bem clara, mesmo porque meu marido era branco.

Esta fala se torna importante – e até certo ponto destoante – exatamente porque a entrevistada não possui experiências em grupos de militantes ou movimentos sociais; em outras palavras, não foi socializada politicamente no interior de grupos militantes com uma proposta de definição de pertencimento “racial” enquanto fundamentado na ancestralidade como propõem alguns agentes e instituições políticas. Entretanto, sua fala é marcada por um princípio de ancestralidade que apenas cede lugar quando pensa na existência ou não de barreiras raciais para sua filha. Nesse sentido, exatamente porque a menina é “bem clara”, a mãe não acredita que enfrentará barreiras raciais porque dificilmente será classificada como “negra” por qualquer pessoa. Assim sendo, a filha é “negra” e, ao mesmo tempo, não é; ela é negra do ponto de vista da mãe, mas, dificilmente, será classificada assim pelas demais pessoas com quem convive – desde que classificados no interior da lógica do “gradiente de cor” e da “marca”.

Outro entrevistado que também utiliza um critério de ancestralidade para se autoclassificar e classificar as filhas como negras é o engenheiro cartográfico de 50 anos. Para este, suas filhas são “negras” exatamente porque são filhas de um casal de “negros”.

P - E em relação aos seus filhos? Você os classificaria, e eles se classificam, como negros?

E - Sim, classifico como negros, as mães são negras. Uma militante, a outra não é. Elas se veem como negras, e meus filhos se veem como negros, são antenados na questão racial.

Neste caso, fica a dúvida se os filhos são “negros” exatamente porque são filhos dele, ou seja, a classificação expressaria um posicionamento político do militante histórico; ou se os filhos são “negros” porque possuem características físicas que assim possam ser classificadas tendo em vista que nascidos de um casal de negros. Será que se os filhos não tivessem traços “negros”, eles seriam igualmente classificados como negros? Não existe a possibilidade de responder a esta pergunta posto que a situação nada mais é que especulação. No entanto, esses dois casos são emblemáticos exatamente porque fazem uma articulação entre uma classificação “racial” dominante e assentada nas características do corpo e certo “projeto” de política racial, ou melhor, um projeto político de classificação racial.

Cabe ressaltar que estes dois agentes entrevistados possuem relações bastante distintas com a esfera política, seja ela institucional, seja ela militante; enquanto a primeira nunca possui nenhum tipo de vínculo e se apresenta como cética das capacidades dos movimentos sociais ou da política institucional no processo de mudanças efetivas, o segundo possui filiação político-partidária, tendo ocupado cargos de destaque no cenário político fluminense. Sobre este é necessário citar o fato de que sua ex-esposa foi uma das lideranças políticas mais importantes na cidade do Rio de Janeiro. E uma figura de destaque nas discussões sobre reserva de vagas nas universidades deste estado.

Em certa medida, os entrevistados acima citados são exemplos de uma postura recorrente no processo de autoclassificação destes profissionais negros quanto ao pertencimento “racial”. Ao definir-se como “negros” não estão abrindo mão de outras categorias de classificação e não necessariamente estão supondo a construção de um sistema binário de classificação “racial” como existente no EUA.

Há uma recorrente e significativa centralidade do corpo neste processo de construção de pertencimento racial. E este dado precisa ser levado em consideração no processo de análise deste pertencimento. Ademais, a estratégia de indagar a respeito da classificação racial dos familiares demonstrou-se bastante produtiva ao revelar maiores detalhes de um projeto pessoal de autoclassificação e o seu limite ao classificar o outro, especialmente por ter com este outro uma relação de proximidade, não se tratando apenas de uma classificação formal. Para muitos – mais recorrente que o contrário – os traços físicos dos filhos são mais importantes que sua ascendência na definição do pertencimento racial destes. De igual modo, o pertencimento “racial” dos pais dos

entrevistados dá bons indicativos da forma como a noção de “marca” atua, tendo em vista o fato de que o determinante para se definir como “negro”, mesmo sendo filho de um casal misto, são os traços físicos, fenotípicos.

4. Considerações finais

O círculo social no qual estão inseridos os entrevistados é composto majoritariamente por homens e mulheres brancos. A classe social parece ser mais central do que outras formas de pertencimento no que se refere à construção de redes sociais. E, exatamente por isso, ao se referirem às redes de sociabilidade, é sempre presente a informação de que, ao longo de toda a vida, nunca tiveram dificuldades em estabelecer contatos fraternos e profissionais com pessoas brancas. Não aparecem em nenhuma das entrevistas, narrativas assentadas na exclusão social segundo a cor de pessoas brancas. Antes, a recusa a uma sociedade segregada aparece como elemento central da crítica aos padrões de desigualdade no Brasil.

A categoria “pardo” aparece em várias entrevistas. Ora como classificação, ora como objeto de críticas. E, em alguns casos, a junção dos dois. A crítica mais frequente a esta categoria é a dificuldade de definir o seu conteúdo real. Alguns alegam que “pardo é papel”, “pardo é japonês” ou ainda, “não sei o que é ser pardo”. Todas as categorias de classificação são construtos, são produtos do processo social de construção da realidade. Entretanto, na fala dos interlocutores, é como se houvesse categorias mais reais que outras. E “pardo”, por certo, não está dentre as categorias com maior uso e legitimidade social, ao menos neste grupo social.

Outras categorias como “moreno” e “mulato” aparecem com um uso mais pontual. E mais do que isso, aparece mantendo uma dinâmica tradicional, uma concepção de mulato como resultado do intercâmbio sexual entre brancos e pretos. Mulato aparece mais como uma categoria descritiva do que como uma categoria identitária. Interlocutores com pais de cores distintas se apresentaram como negros e, ao mesmo tempo, se referiram a outros, com o mesmo arranjo familiar, como mulatos. Pais descrevem os próprios filhos como mulatos e, ao mesmo tempo, os definem como negros.

Em alguns casos, a categoria “negro” parece ser equiparada a categoria “preto”, como forma descritiva, e não necessariamente identitária. Nesses casos, parece que o

termo “preto” e o termo “negro” se tornam sinônimos, forças descritivas negociando com a gramática racial brasileira. Quando o termo negro perde o caráter identitário, para se tornar apenas uma categoria descritiva, deixa de ser englobante das categorias “mulato”, “mestiço” ou “pardo” e passa a ser uma categoria concorrente.

Os usos das categorias classificatórias pelos interlocutores é expressão de parte de uma tradicional gramática classificatória cujos termos são intercambiáveis segundo as circunstâncias. Não há gramática que não sofra alteração com o uso, nem a gramática racial. É possível pensar que, no que se refere às categorias classificatórias e a construção das identidades sociais, em meio a um conjunto de alterações, com a emergência de novas categorias e a aposentadoria de outras. Apesar de parecer ser uma versão da mesma gramática, os homens e mulheres de classe média parecem ter um repertório bem mais limitado que o conjunto da população. Talvez efeito da região – Rio de Janeiro –, talvez efeito de uma escolarização/ socialização diferenciada, talvez como consequência de um projeto político-identitário particular, ou mesmo todas essas possibilidades congregadas, há a emergência de uma categoria que não era representativa no passado e torna-se agora, com forte caráter identitário.

Referências

AZEVEDO, T de. *As elites de cor: um estudo sobre ascensão social*. São Paulo: Nacional, 1955.

CARVALHO, J.A.M. de; WOOD, C.H. & ANDRADE, F.C.D. *Notas acerca das categorias de cor dos censos e sobre a classificação subjetiva de cor no Brasil: 1980/1990*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 20, n.1, jan/jun. 2003

FARIAS, Patrícia Silveira. *Pegando uma cor na praia*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 2003.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus Editora/ Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FIGUEIREDO, Ângela. *Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira*. Caderno Pagu. n° 23. Campinas: 2004.

_____. *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador*. UCAM. Rio de Janeiro: 2002.

_____. *Maldita ou bendita classe média negra?* Revista Interseções. Ano 6. n°1. Rio de Janeiro: 2004

FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Introdução crítica a sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)*. Tempo Social; Ver. Sociol. USP, São Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo da política pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Cad. de Saúde Pública, n° 18, 2002.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005

_____. SILVA, Nelson do Valle e LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999

LIMA, Márcia & Abdal, Alexandre. *Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal*. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n°17, jan/jun. 2007, p.216 – 238.

SHERIFF, Robin E. *Como os senhores chamavam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca*. In MAGGIE, Yvonne e REZENDE, Claudia Barcellos (org). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; CHOR, Dóra; FAERSTEIN, Eduardo e LOPES, Claudia S. *Cor e raça no Estudo Pró-Saúde: resultado comparativo de dois métodos de autoclassificação no Rio de Janeiro, Brasil*. Cadernos Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21(1): 171- 180, jan-fev, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.

PALACIOS, Guillermo. *Revoltas camponesas no Brasil escravista: a 'Guerra dos Maribondos' (Pernambuco, 1851-1852)*. Revista Almanack Braziliense, nº03, maio, 2006.

PINTO, L.A. Costa. *O Negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção da cultura negra do Brasil*. EDUFBA/ Pallas. Salvador: 2004.

SOARES, Reinaldo da Silva. *Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra*. Tese de Doutorado: FFLCH\ USP. São Paulo: 2004.

_____. *O cotidiano de uma escola de samba paulista: o caso do Vai-Vai*. Dissertação de Mestrado: FFLCH\ USP. São Paulo: 1999.

SOUZA, Guilherme Nogueira de. *Os negros ascendentes na região metropolitana do Rio de Janeiro: trajetórias e perspectivas*. Tese de Doutorado: PPCIS/UERJ. Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Os negros de camadas médias no Rio de Janeiro: um estudo sobre identidades sociais*. Dissertação de Mestrado: PPCIS/UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP, 55, novembro 1999, pp. 83-96

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

_____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

WOOD, C.H. e CARVALHO, J.A.M, de. *Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil*. Revista Brasileira de E.

ANENN: o esboço de um sonho

ANENN: el bosquejo de un sueño

ANENN: the outline of a dream

Guilherme Nogueira de Souza⁶⁰⁷

Resumo

O ano é 2004. O contexto é o intenso debate público sobre desigualdade de acesso ao ensino superior que a política de cotas para estudantes negros, adotada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, gerou nos meios de comunicação de massa, nas universidades, nos círculos militantes e nos meios políticos institucionais. Neste contexto, um grupo de jovens universitários negros, reunidos em torno da realização do III COPENE, decide por sonhar a construção de uma organização política autônoma, composta por jovens negros, que fosse capaz de incidir sobre o debate a respeito da democratização do acesso ao ensino universitário. O presente trabalho pretende analisar o processo de construção desta organização intitulada Associação Nacional de Estudantes Negros e Negras (ANENN). A ANENN nasceu do encontro político de aproximadamente 30 jovens e rapidamente se expandiu, ampliando o escopo de participação e, também, os dilemas que envolviam a sua construção. Neste trabalho se pretende analisar os processos de negociação, articulação, construção de consensos e rupturas que o sonho de uma organização de caráter nacional impôs a esses jovens. Um dado importante a respeito da ANENN é que ela congregava militantes de vários estados da federação. Em função disto, apesar da existência de encontros presenciais, o “espaço” mais dinâmico da ANENN foi a lista de discussão na Internet. Central para articulação de jovens de diferentes estados, majoritariamente pobres e sem financiamento institucional, este “espaço” virtual foi o palco mais dinâmico para a apresentação de ideias, debates, disputas políticas e construções coletivas a respeito dos temas centrais sobre os quais a ANENN pretendia atuar politicamente. Em função desta característica, metodologicamente, este trabalho trata-se do produto de uma etnografia virtual cujo objetivo foi acompanhar as negociações em torno do esboço de um sonho.

Palavras-Chave: ação política; ANENN; etnografia virtual; juventude; movimento negro.

Resumen

El año es 2004. El contexto es el intenso debate público sobre desigualdad de acceso a la enseñanza superior que la política de cuotas para estudiantes afrodescendientes, adoptada por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en 2002, generó en los medios de comunicación, en las universidades, en los círculos militantes y en los medios políticos institucionales. En este contexto, un grupo de jóvenes universitarios afrodescendientes, reunidos entorno de la realización del III COPENE, decide por soñar la construcción de una organización política autónoma, compuesta por jóvenes afrodescendientes, que fuese capaz de incidir sobre el debate acerca de la democratización del acceso a la enseñanza universitaria. El presente trabajo desea analizar el proceso de construcción de esta organización titulada Asociación Nacional de Estudiantes Negros y Negras (ANENN). La ANENN nació del encuentro político de cerca de 30 jóvenes y rápidamente se expandió, ampliando el alcance del grupo y, también, los dilemas que implicaban su construcción. En este trabajo se desea analizar los procesos de negociación, articulación, construcción de consensos y rupturas que el sueño de una organización de ámbito nacional impuso a esos jóvenes. Un dato relevante a respecto de la ANENN es que congregaba a militantes de diferentes regiones del país. En función de esto,

⁶⁰⁷ Doutor em Ciências Sociais; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; guilherme.souza@uerj.br guilherme.nogueira.souza@hotmail.com

a pesar de la existencia de encuentros presenciales, el "espacio" más dinámico de ANENN fue la lista de discusión en Internet. El "espacio" virtual fue el escenario más dinámico para la presentación de ideas, debates, disputas políticas y construcciones colectivas acerca de los temas centrales sobre los cuales la ANENN pretendía actuar políticamente. En función de esta característica, metodológicamente, este trabajo se trata del producto de una etnografía virtual cuyo objetivo fue acompañar las negociaciones en torno del bosquejo de un sueño.

Palabras claves: acción política; ANENN; etnografía virtual; la juventud; movimiento afrodescendiente.

Abstract

The year is 2004. The context is the intense public debate about the inequality of access to higher education that the policy of quotas for black students, adopted by the Rio de Janeiro State University (UERJ) in 2002, generated in the media of in universities, in militant circles and in institutional political circles. In this context, a group of young black university students, gathered around the III COPENE, decided to dream of constructing an autonomous political organization composed of young blacks, capable of influencing the debate about the democratization of access to University education. The present work intends to analyze the process of construction of this organization called National Association of Black and Black Students (ANENN). ANENN was born out of the political meeting of approximately 30 young people and quickly expanded, expanding the scope of participation and the dilemmas that involved its construction. In this work we intend to analyze the processes of negotiation, articulation, construction of consensuses and ruptures that the dream of an organization of national character imposed on these young people. An important fact regarding ANENN is that it brought together militants from various states of the federation. Because of this, despite the existence of face-to-face meetings, ANENN's most dynamic "space" was the Internet discussion list. Central to articulate young people from different states, mostly poor and without institutional financing, this virtual "space" was the most dynamic stage for the presentation of ideas, debates, political disputes and collective constructions regarding the central themes on which ANENN intended to act politically. Due to this characteristic, methodologically, this work deals with the product of a virtual ethnography whose objective was to accompany the negotiations around the sketch of a dream.

Keywords: political action; ANENN; virtual ethnography; youth; black movement.

1. Introdução

O presente trabalho é uma investigação sociológica a respeito da construção de uma organização política voltada para a demanda por políticas públicas para população negra brasileira e os dilemas políticos e identitários que marcaram o sonho de construção da Associação Nacional de Estudantes Negros e Negras – doravante ANENN. A ANENN nasceu no ano de 2004, durante a realização do Congresso de Pesquisadores Negros – COPENE –, a partir de um sonho compartilhado por estudantes universitários do Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal engajados em outras organizações dos movimentos negros.

As primeiras reuniões – ainda durante a realização do COPENE – contaram com mais de trinta estudantes de diferentes universidades e destas saiu a proposta de uma organização estudantil que fosse voltada para os estudantes negros em busca de políticas

de inclusão, acesso e permanência no ensino público em todos os seus níveis, com ênfase no ensino superior por meio de políticas públicas no campo educacional.

Neste trabalho não estão expostas as atuações ou atividades da ANENN, mas uma certa ênfase em suas dualidades e conflitos constitutivos. O interesse é perceber as contradições, os acordos e as oposições ao longo da formação do grupo. E, neste sentido, um dos mais amplos debates na constituição da organização estava assentado na pauta das identidades. Tanto sobre a identidade da própria organização, como a identidade daqueles que comporiam a organização. Nos primeiros tempos de constituição da organização, a temática da identidade foi central nas discussões coletivas, apontando para um dos muitos dilemas que se colocariam diante dos desafios de construção de uma organização.

Neste trabalho, pensamos identidades tomando por referencial a reflexão de Muniz Sodré ao nos indicar que

A palavra vem de *idem* (versão latina do grego *tó autò*, ‘o mesmo’) que resulta no latim escolástico em *identitas*, isto é, a permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa. Identidade – ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas – é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito. (SODRÉ, 1999, p. 33)

A origem etimológica do termo identidade é bastante esclarecedora da forma e do conteúdo das manifestações das identidades coletivas na vida social, ou ao menos da forma que o próprio discurso identitário, e as práticas que dele decorrem, se apresentam. As identidades sociais se apresentam como realidade que emana de “iguais”, a percepção da existência de “elos eternos” entre os “semelhantes” que partilham de uma essência, e como tal, atemporal. Entretanto, para além das noções nativas de identidade, o fenômeno das identidades sociais pode ser definido como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22). Assim sendo, pode-se afirmar que, ao contrário daquilo que os próprios agentes da representação identitária apresentam como sendo um “elo eterno”, as identidades sociais são construções de significado; não há na realidade social das identidades a suposta atemporalidade que existe frequentemente em sua elaboração discursiva. Assim sendo, pode-se definir as identidades como construções sociais

histórico-simbólicas que se assentam sobre as relações sociais específicas no espaço e no tempo, com amplo potencial de subjetivação. Ou seja, as identidades sociais são fontes de significado construídas a partir de contextos sociais particulares e como tais, se constituem como parte de sistemas sociais de classificação e, subsequentemente, fontes de significado para a ação individual e coletiva. Desta forma, as identidades são “fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (CASTELLS, 1999, p. 22)

Também nesta perspectiva, Woodward afirma que toda “identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por marcação simbólica” (WOODWARD *in* SILVA 2000, p. 14). O que necessariamente isto significa? Significa que as identidades são construções relacionais que elaboram o “Eu” partindo do “Outro”, ou seja, as identidades possuem relação intrínseca com as diferenças sociais, sendo um fenômeno típico do contexto de inserção social objetiva marcada por disparidades. De fato, a elaboração da diferença é condição necessária para a realização do constructo chamado identidade. O discurso identitário nasce e desenvolve-se em relação a um “Outro”, em outras palavras, a construção identitária se dá a partir de fronteiras que delimitam a ação política e simbólica (ANDERSON, 1990).

Os elementos acionados como marcadores simbólicos da diferença são extraídos de um conjunto amplo de possibilidades culturalmente construídas. Cunha (1986) denomina estes elementos de “sinais diacríticos”, diacrítico diz-se dos sinais gráficos com que se distingue a modulação das vogais, ou a pronúncia de certas palavras para evitar confusões. O conceito de “sinais diacríticos” faz referência à construção da diferença a partir de determinados elementos culturais que no contexto da elaboração identitária se propõem a marcar a “diferença fundamental” entre os grupos identitários, o “Eu” e o “Outro”.

É no âmbito das identidades, especialmente no que tange ao debate sobre constituição social da organização, estratégias de composição e constituição do sentido do “ser-negro” que boa parte das discussões coletivas se assentaram nos momentos iniciais de fundação da organização. E, neste sentido, a tentativa de construção da ANENN apontava para alguns itens da pauta política que se colocava para o movimento negro no momento inicial de articulação de políticas de reconhecimento com as políticas de redistribuição, conforme a distinção apontada por Fraser (2002).

2. Objetivos

O interesse central deste trabalho foi analisar a construção de uma organização política e, com consequência disto, os elementos que constituíram pauta central dos debates iniciais do coletivo. E, neste sentido, os debates a respeito da representação do “ser-negro”, criadas no universo dos próprios militantes no processo de construção da associação, tornou-se um tema importante que ocupou parte significativa da investigação. Assim sendo, os discursos produzidos ao longo das atividades e das questões importantes para a Associação foram o material privilegiado, no intuito de perceber as nuances das representações elaboradas pelos agentes do movimento social. Estas análises apontavam para os limites dos marcos de organização da pauta unificada à medida que apontavam para as contradições e disputas no âmbito da organização.

3. Metodologia

O presente trabalho é produto de uma etnografia virtual realizada a partir da análise do material produzido por jovens militantes no processo de constituição da ANENN. A escolha por esta metodologia em detrimento de outras se deu em função de (1) a lista de discussão na Internet ter sido o “espaço” de maior participação e turbulência na Associação, além de ser o mais acessível e plural uma vez que as reuniões presenciais foram escassas e com participação muito aquém daquela presente na lista de discussão; (2) também em função da possibilidade de alcançar, no escopo deste trabalho, vozes para além do estado do Rio de Janeiro; (3) por fim, analisar as trocas de mensagens na lista apontava para a possibilidade de acompanhar os diálogos dos agentes políticos no que tange aos temas de interesse.

Por etnografia virtual entendemos a “ação do etnógrafo em observar e classificar os fenômenos sociais, pois as diversas formas de olhar, agora em rede digital, que de antemão proporcionam o contato com um universo de possibilidades de estudos (MAUSS, 1999, pp, 05-07 *apud* FERRAZ; ALVES, 2017, p. 5). O advento das novas tecnologias de comunicação e a incorporação crescente destes recursos à vida cotidiana apontam para o desafio de analisar os processos sociais entrecortados pela virtualização

da vida e das relações, com o advento de formas particulares de troca e ação coletiva. “Conforme Mauss deixa claro, a qualidade metodológica desempenhada em qualquer campo está em reconhecer e identificar os princípios significantes do objeto estudado” (FERRAZ; ALVES, 2017, p. 6), não importando o seu perfil, se de campo ou virtual. As transformações da vida impõem também aprimoramento dos métodos de análise para construção do conhecimento sociológico.

Diferente da etnografia tradicional e suas entrevistas face a face, esta metodologia possibilita a observação do comportamento social na rede e sua interação com a comunidade online, formando um campo vasto, em que, espontaneamente, dados pessoais são tornados públicos, e, dessa maneira, é oferecida uma gama de informações para coleta de dados brutos. (FERRAZ; ALVES, 2017, p. 10)

Como apontam Ferraz e Alves, essa foi uma possibilidade rica de trabalho na análise da ANENN, uma vez que os agentes se referiam uns aos outros na troca de mensagens na lista de discussão, no próprio corpo do texto, o que fazia com que apresentassem um dinamismo singular para a análise. Quando a mensagem não era direcionada a uma pessoa, direcionava-se a uma postura ou posicionamento político específico. As sucessivas mensagens trocadas por vezes constituíram a trilha a ser seguida a respeito de um debate, o caminho a partir do qual o próprio observador pode analisar a construção discursiva, os posicionamentos diante do processo e as especificidades no interior de um movimento/ rede que estava se constituindo.

Dadas as controvérsias a respeito da cientificidade do fazer antropológico – mesmo no que se refere aos métodos tradicionais/ presenciais de pesquisa –, o presente trabalho incorpora as recomendações de Bradley (1993, p. 236) quando o autor sugere que os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos, como o trabalho de campo virtual, busquem conferir a credibilidade da fonte e do material analisado; primem pela fidelidade na transcrição do material; e busquem posteriormente a confirmação dos dados analisados. Neste sentido, a opção metodológica foi incorporar a integralidade das mensagens/diálogos que versassem sobre os temas de interesse na pesquisa, uma vez que a análise esteve assentada sobre os discursos produzidos no fórum virtual.

Para além da mensagem solicitando a adição ao grupo encaminhado aos administradores, não houve nenhuma outra comunicação ao grupo, além da mensagem de apresentação. Optou-se por analisar o fluxo de trocas com o menor nível de intervenção

possível. No que tange à análise, a grande quantidade de e-mails redirecionados, convites para eventos mais diversos e mensagens pessoais que não possuíam relação direta com a construção do coletivo foi um dos grandes desafios da pesquisa. Dos mais de trezentos e-mails analisados para este trabalho, aproximadamente sessenta eram anúncios, convites para eventos e mensagens pessoais enviadas a algum participante da lista no Yahoo Grupos.

Quando da conclusão desta pesquisa, foram enviadas mais de mil e novecentas mensagens na lista de discussão que possui um total de mais de 270 participantes. Como todo trabalho, neste também foi feito um recorte das mensagens que seriam analisadas. A opção foi pelas mensagens enviadas para a lista ao longo de seus três primeiros meses de existência desta, entre o final de setembro e dezembro, período de maior efervescência das trocas e debates.

4. Análise de discurso

Durante todos os meses analisados, as seguidas mensagens tratavam a respeito do caráter da ANENN. A Associação foi organizada a partir de seguidas reuniões no Maranhão, mas nasce sem um caráter claro. Seria a ANENN uma rede de estudantes negros, ou seria uma instituição burocrática nos moldes do movimento estudantil? Seria composta apenas por negros ou não? Seria uma organização de caráter acadêmico ou militante? A ANENN seria parte integrante dos movimentos negros ou seria um movimento voltado para a pauta dos direitos humanos de maneira mais ampla? Ou antes, seria ANENN um movimento social? Para usar os termos utilizados por dois militantes em oposição na lista de discussão: seria a ANENN “papo de preto pra preto” ou seria uma instituição “multiculturalista”? Algumas destas questões foram respondidas ao longo do curto tempo de existência da Associação, outras ainda aguardam solução. O que se segue é um indicativo em certos casos nos quais a resposta pretensamente definitiva ainda não se encontrou. Em outros, segue-se as decisões dos militantes e a vitória de determinadas tendências sobre outras no que tange às respostas a estas questões.

Dentre as primeiras mensagens enviadas, a primeira indagação importante resume o que estava por vir: “Qual o caráter da ANENN? De jovens cientistas? De movimento estudantil negro militante? Ou as duas coisas ao mesmo tempo?” (Mensagem 12). Uma

resposta possível a esta série de indagações se encontra na mensagem 13 quando um estudante do Rio de Janeiro caracteriza a ANENN, segundo suas perspectivas, como um “instrumento de luta para o povo negro sem os vícios que atormentam nossas instituições”. Mesmo sendo uma definição vaga, a resposta enviada à indagação sobre o caráter da ANENN possui uma força simbólica significativa e expressa um sentimento recorrente nos discursos sobre a organização. A ANENN é pensada como uma organização grande desde o seu nascimento, mesmo que na realidade sua expressão política tenha sido pequena, o que o tempo viria a apontar logo depois. Em outra mensagem, escrita em um período de baixo fluxo de envios para a lista, uma associada escreve:

Vamos tentar não nos ‘lotar’ com as discussões da lista porque a construção coletiva de algo tão grande e significativo é difícil mesmo. Alinhar ideias, princípios e objetivos de Estados, pessoas e realidades distintas. Confio em todos e na construção da Associação (Mensagem 160).

Percebe-se a partir de quais perspectivas nasce a ANENN para aqueles que dela participam, algo “grande e significativo”, com abrangência nacional – o que se expressa até mesmo no nome escolhido para o grupo. A ANENN nasce com a perspectiva de ser representante dos estudantes negros em busca de políticas públicas que reduzam as desigualdades sociais. Certo estudante da UFBA escreve na mensagem 7: “Temos sempre pouco tempo para retomarmos 500 anos de privações. O próximo passo é a construção”. Em outro momento um estudante de Brasília afirma que

Estava faltando para o movimento estudantil brasileiro a perspectiva de homens e mulheres negros. Assim como ocorreu com o movimento feminista e o movimento homossexual já há algum tempo. Penso que, devido a experiência aqui de Brasília, o movimento estudantil negro tem muito a contribuir com o debate sobre ações afirmativas. (Mensagem 12)

Seguindo a trilha dos debates ocorridos por meio da lista de discussão, percebe-se a centralidade da definição da estrutura organizativa a ANENN. Havia uma preocupação constante de que a ANENN não assumisse as formas do movimento estudantil tradicional ou que não assumisse alguma estrutura excessivamente burocratizada, centralizada ou verticalizada. Havia uma clara recusa aos modelos tradicionais de organização numa perspectiva de constituição mais flexível, em formato de rede. Uma mensagem expressiva

a respeito dessas preocupações foi enviada por uma estudante fluminense, em sua mensagem segue uma série de indagações que sintetizam as preocupações de muitos outros participantes da Associação. Segue a íntegra da mensagem (184):

Olá Rosana, olá a tod@s!!

Que bom que vc me respondeu, Rosana, estava começando a achar que estava clamando ao vento!!!!

Bem, creio que planos não devem ficar só no mundo dos sonhos, se queremos que a associação vingue temos que começar a analisar, discutir e definir milhões de coisas:

a) Seremos uma rede de grupos negros estudantis ou uma associação institucionalizada e burocrática? Como é a UNE, por exemplo!!! São duas coisas diferentes!!!

b) Será formada por coletivos estaduais ou por grupos que já existem e que trabalham em áreas diferentes? Também são coisas diferentes, eu sou do PVNC, tenho que fazer parte necessariamente do Coletivo de estudantes negros do Rio de Janeiro para fazer parte da ANEN [Ocorreu a adição do segundo "N" após este período] ou não?

c) Como será estruturada nacionalmente?

d) Quais são os nossos objetivos e prioridades?

e) Quando vamos "aparecer" de verdade? Em que evento nacional?

Para mim deve ser no Fórum Social Mundial em janeiro, mas teremos que estar bem estruturados, lá poderemos alcançar os irmãos negr@s dos estados que ainda não fazem parte da ANEN!!

f) Vamos participar da Marcha Zumbi + 10, poderíamos estar ajudando na própria organização da marcha!!!

g) Quando faremos o nosso encontro nacional? Precisamos amadurecer o suficiente para fazê-lo, isso é fato!! Mas se continuarmos nesse estado de inércia total, nunca estaremos MADUROS!!!

h) Temos que criar outros meios de comunicação além da Internet!!

i) etc...

UFA!!!!

Ainda pensando a respeito da estrutura da ANENN e em resposta ao e-mail anteriormente citado, um estudante do ensino superior da baixada fluminense afirma na mensagem 190:

Sobre as questões colocadas, não sou simpático a uma associação institucionalizada. Aliás, seria mais coerente se a ANEN fosse uma Articulação Nacional de Estudantes Negros e não uma associação burocratizada. Isso não impede a coesão política visto que temos uma referência nacional, e neste âmbito é que devemos tomar as decisões. Não podemos perder a ideia da rede, pois só assim teremos um peso político para fazermos 'lobby' nas instâncias com as quais estaremos dialogando.

E continua mais abaixo afirmando qual deveria ser o espaço de atuação da ANENN, sua composição e objetivo geral:

Sobre os objetivos e prioridades, a própria identidade da ANEN, entendo que deveríamos englobar entidades estudantis negras, movimentos de juventude negra, alunos de graduação (cotistas ou não), pós-graduação, secundaristas e estudantes de pré-vestibulares populares – estes dois últimos deveriam tornar-se atores das reivindicações, não apenas beneficiários das conquistas advindas dos esforços (um grande desafio). Tendo este perfil deveríamos estar imbuídos das ações de pressão aos setores governamentais, ao empresariado e à sociedade civil, objetivando uma maior inclusão do negro na sociedade brasileira. Isso seria um objetivo geral, mais amplo, que deveríamos esmiuçar nas ações concretas no tocante à defesa e o fortalecimento das reivindicações em torno da adoção de políticas de ação afirmativa, principalmente nas instituições de ensino superior (acesso e permanência, nas públicas de preferência) e na inserção no mercado de trabalho (já que criamos demandas de emprego).

Pelo que se percebe, para muitos militantes da Associação, o papel desta seria o depressão política junto às instâncias do Estado em busca de políticas públicas que intervissem nas dinâmicas de desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil. No entanto, percebe-se que, ao esboçar um projeto político de intervenção social, com uma certa pauta centrada na educação e inclusão no ensino superior, principalmente nas instituições públicas, o autor propõe que a ANENN seja um interlocutor junto ao Estado. Não há nesta construção discursiva a oposição entre Estado e movimento social, o Estado não mais é encarado como adversário, mas como instância de exercício legítimo do poder e do qual se devem retirar os benefícios almejados pelo movimento social. O Estado é um interlocutor e não um adversário. Ao menos nos meses lidos, não há essa percepção das forças públicas como adversária dos movimentos sociais. A única exceção seria no caso das forças policiais, mas ainda assim se buscam outras instâncias da máquina estatal para se debater as práticas consideradas discriminatórias e violentas pelos ativistas contra a população negra no Brasil.

Ainda tratando a respeito da organização da ANENN, certo estudante afirma a respeito da Associação que:

Entre sermos uma rede de estudantes negros ou então uma associação "burocratizada" é natural que escolha a primeira opção. No entanto, o esforço feito em São Luís era o de nos reunir visando criar um corpo político minimamente coeso, a fim de podermos intervir politicamente em determinados espaços decisórios que nos interessem atuar. Por esta razão é importante que tenhamos neste espaço de interação política e articulação tanto pessoas organizadas em grupos de estudos ou atuação política de identidade negra quanto estudantes universitários, secundaristas e pré-vestibulandos negros sem filiação a nenhum grupo. (Mensagem 188)

A mensagem acima nos remete a uma terceira temática recorrente nas mensagens

analisadas: qual seria a unidade política mínima da estrutura da ANENN, pessoas ou grupos organizados? Esta foi uma questão central no processo de organização da Associação, as definições de quem seriam os agentes nas esferas decisórias de um movimento social. Alguns possuíam um posicionamento mais agregador ao afirmar que a Associação deveria conter tanto “pessoas organizadas em grupos de estudos ou atuação política de identidade negra” quanto “estudantes universitários, secundaristas e pré-vestibulandos negros sem filiação a nenhum grupo”. O que se tinha de certo em muitas falas é que a ANENN ultrapassaria o ensino de graduação e penetraria também na educação básica e na pós-graduação.

Entretanto, nem todos os filiados possuíam a mesma perspectiva a respeito da participação no grupo. Para muitos a menor unidade política da ANENN deveria ser os coletivos de estudantes negros ou “quilombos educacionais”. O conteúdo da mensagem 78 é bastante elucidativo a respeito da configuração favorável a representação por grupos e não por pessoas na Associação.

A meu ver a coisa mais interessante a se fazer é (sugestão), como Lio disse na reunião, eles estão fazendo um mapeamento dos quilombos educacionais (nunca tinha ouvido este termo, achei lindo!!!) acho que esse é o primeiro passo e a partir daí tentar articular estes quilombos de forma que dali fossem tirados os representantes estaduais!!! Isso facilitaria até mesmo a obtenção de recursos para as reuniões presenciais, que devem ser feitas de forma democrática, ou seja, por todo o Brasil!!!

Esta questão da representação foi decidida em uma reunião presencial durante o

Fórum Social Mundial, em 2005. Desta reunião decidiu-se que a ANENN seria composta por coletivos de estudantes negros estaduais. Caberia a estas organizações estaduais elegerem seus delegados para as reuniões presenciais nacionais. Nestas reuniões se definiriam os caminhos e os posicionamentos da Associação. Este foi o caminho mais profícuo visto que estas estruturas de coletivos estudantis negros já existiam anteriormente à organização da ANENN, seria apenas uma questão de diálogo entre estes organismos do movimento estudantil no interior de seus estados. Foi central, para opção

pela segunda proposta, o debate sobre a participação exclusiva de negros ou não na Associação.

Na reunião que deu origem à rede, ficou decidido que a ANENN – como pretende o próprio nome – seria composta exclusivamente por negros. Segundo o relato contido na mensagem 47, “lá no maranhão depois de exaustiva reunião ficou-se decidido que a associação seria composta apenas por negr@s, isso é fato!! Mas, como será possível tal controle? Internetmente falando!!!” Esta, de fato, é uma questão pertinente. Como seria possível tal controle se a forma mais eficiente de participação na ANENN seria uma lista de discussão na Internet, aberta a qualquer pessoa que manifestasse interesse em participar? Esta questão gerou algumas contendas e foi indagada na lista pela moderadora daquele momento: “Algo a nível nacional, como é o nosso caso, que temos a Internet como maior meio de comunicação, como será possível controlar quem é negro e quem não é? Pergunto isso como moderadora!”

Em outra passagem a moderadora novamente afirma a respeito da participação de não-negros na lista e, por conseguinte, na própria Associação:

Eu não tenho como controlar isso! E acredito que ninguém tenha! Acho que a discussão não é mais se devem ter brancos ou não, a discussão é: A associação é composta por indivíduos ou por coletivos? O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, do qual faço parte, têm brancos, se o elo da associação for entidades, teoricamente, teremos brancos na Associação Nacional de Estudantes Negros! Os indivíduos têm autonomia, em relação aos seus coletivos, perante a associação ou não?

Várias foram as tentativas de resposta a esta pergunta. Para alguns militantes “deveria existir uma diferença entre a lista de discussão na “net” e os membros da associação de estudantes negros”. Visto que seria

Muito pertinente a preocupação com possíveis invasores não negros na lista. Neste momento é bom compreender que é imprescindível nos guiarmos pelo princípio do Protagonismo Negro na luta contra o racismo. Muitas pessoas confundem o fato de querermos fazer uma associação de alunos negros como um racismo contra brancos. O mesmo papo furado do opressor ofendido pelo levante dos oprimidos. Mas tudo bem já estamos acostumados a isso. O controle de inscrição na lista via Internet é impossível de ser feito tendo como filtro o pertencimento racial ou a militância em algum grupo de movimento social. A lista possivelmente será um espaço de agilização de informações e dos debates sobre os temas gerais que interesse a todos. Na Associação os termos são outros, se esta for institucionalizada e com sede em todos os

estados. Estes filtros podem ser pensados no caso da Associação, mas na lista penso ser impossível de ser feito. (...) Não se preocupe em criar este filtro racial e militante neste momento para a lista. Ele é impossível de ser criado neste momento (Mensagem 51).

Entretanto, para outros militantes, “o problema racial no Brasil não é um problema

dos negros, mas é um problema do Brasil. Assim todas as contribuições verdadeiras deveriam ser bem aceitas” (Mensagem 77). As contribuições verdadeiras adviriam de pesquisadores e pessoas não-negras comprometidas com a temática racial no Brasil. Porém, as questões envolvendo a participação de não-negros ultrapassavam os limites da contribuição eventual de pesquisadores, afetava diretamente a composição e as dualidades regionais do Brasil. Pelo o que se percebe do material da lista, vieram do Rio de Janeiro e da Bahia as maiores pressões para a exclusão de não-negros da Associação, o que feria diretamente as perspectivas dos grupos oriundos do sul do país, especialmente Santa Catarina:

Creio que em meio a tantas discussões sobre a participação de não-negros na lista deva me posicionar. Como disse Waléria de Goiás essa questão é importante para nós do Sul do Brasil SIM, à medida que o que estamos discutindo aqui é o respeito ao trabalho de pessoas preocupadas com a promoção da igualdade racial. O que quero dizer com esta fala não é que se deva fortalecer o mito da democracia racial, mas sim que deva haver um respeito com pesquisas preocupadas com nossas lutas e anseios. Aqui no Sul temos travado uma luta árdua contra o preconceito racial e as pessoas não-negras tem contribuído e muito para o sucesso dos projetos, por isso só peço que não haja seleção para pesquisa e discussão pelo critério da pigmentação de pele, pois não podemos afirmar o que há anos estamos tentando negar e é preciso entender multiculturalismo e diversidade são bem diferentes do mito da democracia racial”. Abraços e que Olorum guie nossas lutas!!! (Mensagem 116)

Entretanto este não era um posicionamento consensual na lista, na realidade este era um posicionamento pouco representativo, como se verá com as mensagens a seguir:

Vou tentar mais uma vez! Sobre o ingresso de pessoas não negras na Associação Nacional de Estudantes Negr@s: Pelo amor de Deus! Não vamos utilizar a bandeira do multiculturalismo e da diversidade para justificar nosso autoritarismo. Pelo que me consta foi vetada a presença de pessoas brancas na Associação, isso foi tirado em uma reunião que aconteceu em São Luiz durante o III COPENE, onde alunos e alunas se reuniram de forma espontânea para dar os primeiros encaminhamentos para a formação da Associação Nacional de

Estudantes Neg@s. Pelo que me consta este ponto não é um ponto de pauta! Isso só será mudado em uma próxima reunião nacional e pela manifestação da maioria das pessoas participantes da lista, sinceramente eu acho que isso não vai passar quando essa reunião acontecer. É um ponto resolvido para a maioria dos militantes negr@s da atualidade, e do passado também que o lugar dos brancos aliados à luta contra o racismo NÃO É NO MOVIMENTO NEGRO!!!!!!!!!!!! Este pensamento é importante porque a luta contra o racismo não é um problema só dos negros mais sim de todo o Brasil e todo o Brasil não pode participar do Movimento Negro! Existem vários espaços para a luta contra o racismo se nossos amigos não negros estão realizando pesquisas que contribuem para essa luta já estão dando uma grande contribuição. Mas isso não impede de eles tomarem medidas radicalizadas. Não vejo o apoio do Movimento Estudantil Branco (UNE, DCEs, CAs, etc e tal) as ações afirmativas. Está aí um espaço para a atuação! Estão eliminando, e impedindo que muitos se formem os Grupos de Trabalho sobre Raça e Etnia da Associação Brasileira de Antropologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia, de História, de Geografia, de Psicologia, de Letras e Literatura, etc... Existem vários espaços para a atuação que não seja o Movimento Negro. (Mensagem 121)

Abaixo segue a resposta ao e-mail anterior oriunda de Santa Catarina, o primeiro afastamento da ANENN:

O racismo pelo visto não foi superado nos movimentos dos quais vc participa. A bandeira do multiculturalismo já está em mãos negras há algum tempo e muito me espanta q vc ainda não saiba disso, não estou querendo q o movimento negro tenha pessoas brancas, meu querido, apenas não considero a ANEN um movimento negro, mesmo pq tem muitas pessoas na lista q vc's mesmo viram assinar na reunião do COPENE que são brancas, portanto isso contradiz o que dissesse. Então, Waldemir, PELOAMORDEDEUS, digo eu, a luta pela discriminação racial é uma luta p/ q a diversidade seja reconhecida, isso inclui nossa cultura, nossas manifestações, nossa história (lei 10639). É importante sabermos q grandes intelectuais do movimento negro falam em seus trabalhos da importância da integração da cultura negra às outras, a fim de ganharmos um espaço entre eles p/ que seja reconhecida a importância de nosso povo. (...) Pois p/ haver valorização é necessário lutar pela inserção nos espaços e não separar c/ uma cerquinha de arame farpado o nosso pequeno gueto. Volto a dizer que quando falei da inserção de não-negros pesquisadores na lista foi por considerar a ANEN como movimento político lutando por espaços para estudos, pesquisas, valorização, e etc, o q difere de algumas ações do movimento negro, imaginei q estivéssemos trilhando pelo caminho intelectual para dizer a importância do reconhecimento e dessa forma inserir os estudantes negros, futuros pesquisadores, doutores, no meio social, o nosso sucesso neste tipo de luta é o reconhecimento de nossa luta. Bom, já que a ANEN foge completamente ao q pensei que seria a nossa luta, boa sorte na caminhada, amigos, minha militância continua, mas não com vc's, pois enquanto vc's levam nossa população para os guetos eu vou continuar tentando mostrar aos brancos, amarelos, roxos e vermelhos a importância de nos unirmos como seres humanos. Abraços e não se esqueçam que é preciso ter autocrítica. (Mensagem 127)

O que estava em jogo neste embate era mais do que uma questão de participação burocrática, a questão era identitária. Em nenhum momento na lista engendrou-se a discussão sobre o que é “ser-negro” ou não. A coerência tácita entre os militantes e a percepção naturalizada do que fosse o “ser-negro” rompe-se exatamente no momento em que alguém não-negro, ao menos para muitos militantes do Rio de Janeiro e Salvador, e engajado na questão racial apresenta-se como participante da ANENN. As elaborações identitárias, que são constitutivamente simplificadoras e excludentes, viram-se ameaçadas diante da permanência do “Outro” no interior de sua seara, no caso, alguém não-negro na Associação. Assim como foi feito pela militante de Santa Catarina, outros participantes não-negros retiraram-se da Associação nas semanas que seguiram aos debates acima.

Uma questão importante presente na mensagem 116 é a percepção da diferença étnica como diferença de pigmentação. Segundo a militante de Santa Catarina, não se pode utilizar o “critério da pigmentação” como base de um movimento social que, na perspectiva dela, deveria seguir os caminhos do universalismo e do multiculturalismo. Esse posicionamento diverge de muitos militantes, pois apresenta um critério diferente do critério da “ancestralidade” para a afirmação do “ser-negro”. A noção de “ancestralidade” está presente no discurso de muitos militantes. “Ancestralidade” seria uma ligação mística entre as diferentes gerações de um dado povo, segundo algumas tradições cosmológicas. A “ancestralidade de luta” dos negros no Brasil atual seria herança das lutas de gerações anteriores pela “mesma causa”. “Ancestralidade” como categoria identitária possibilita uma certa continuidade no tempo, a criação de uma tradição.

No entanto, para além do discurso da “ancestralidade” o que fica claro é que não há uma discussão clara do que seja “ser-negro”, não existem critérios esboçados para tal. De igual maneira, não há critérios claros para a definição do “ser-branco” – a antítese privilegiada em toda a discussão. O critério da autodeclaração somente possui alguma funcionalidade ou validade quando ratificado por seus pares. Enquanto afirmação identitária, o pertencimento a um dado grupo ou categoria precisa ser ratificado por outros. Exatamente, por isso, fala-se em identidades sociais. Neste caso, parece que para a grande maioria dos militantes da ANENN, “ser-negro” é uma construção vocabular de autoclassificação ratificada pelos “semelhantes”. Entretanto, este critério possui seus

limites e estes se apresentam no momento que se coloca em questão a construção de uma pauta política por reparação e visibilidade. Será que qualquer um pode afirmar-se negro e será aceito como membro do movimento? Ou será que existem limites para os efeitos da autodeclaração? Ao que tudo indica existem limites e estes baseiam nas características fenotípicas. Para além do discurso identitário engendrado por alguns militantes baseado na ancestralidade, parece que para outros o limite do auto pertencimento são as características físicas. Neste sentido, muitos militantes dos movimentos negros não rompem com a forma tradicional de classificação quanto a origem étnica. Ou seja, as características do sistema classificatório brasileiro, assentado no “gradiente de cor”, se perpetuam, fornecendo os elementos que possibilitam a classificação dos próprios militantes, mas com uma inversão dos sentidos simbólicos dos traços físicos e culturais. Há atribuição de sentidos positivos para os traços fenotípicos negroides, apesar do diálogo complexo com o sistema de classificação assentado no critério da marca, como apontou Nogueira (1954).

A definição de “ser-negro” presente neste trabalho considera a autodefinição como a única maneira de apreender as identidades sociais, apenas através da percepção do sujeito a respeito de seu lugar no mundo é que se pode construir alguma análise a respeito das identidades sociais. Partindo desta autodefinição é que todas as problematizações podem ser feitas.

A ANENN, enquanto movimento social, se enquadrava em dois universos aparentemente divorciados: o universo das “políticas de redistribuição” e o universo das “políticas de reconhecimento” (Fraser, 2000). No primeiro universo estão as demandas sociais e as reivindicações de caráter universalista, que exigem das instâncias públicas o cumprimento do princípio de isonomia política, jurídica, social e econômica. No segundo universo se encontram as dinâmicas de diferenciação e as reivindicações pelo direito à diversidade e à diferença. Estes são universos díspares, porém encontram reconciliação dentro dos movimentos sociais que possuem como pauta política ambas as formas de inclusão, o direito de ser diferente e a igualdade de tratamento diante das diferenças. Por mais antagônico que possa parecer, a ANENN oscilava entre estes dois universos: de um lado a busca de políticas públicas que rompessem com as dinâmicas da desigualdade sócio-racial, além do acesso às formas igualitárias de tratamento e bens sociais; de outro, o direito à diferença e a reivindicação da especificidade identitária diante de um

reconhecimento inadequado. De forma simplista, poder-se-ia dizer que a Associação tanto buscava a igualdade – enquanto ideal do Estado Moderno – quanto a supressão das desigualdades de status. Para usar os termos de Elias e Scotson (2000), a ANENN seria um movimento de “outsiders” contra os processos de estigmatização social, tentando alterar o “carisma grupal” e o “ideal do nós”.

Michel Wierviorka, citado por Azevedo (2000: 87), afirma que de “um lado, temos um paradigma universalista, moderno, cujo conceito-chave é ‘humanidade’; de outro lado, temos um novo paradigma, definido por alguns como pós-moderno, o paradigma diferencialista ou comunitarista, cujo conceito-chave é a identidade racial, étnica e de gênero”. Nancy Fraser (2000, p. 7) compartilha do mesmo diagnóstico ao afirmar que:

No mundo de hoje, as reivindicações por justiça social parecem, cada vez mais, dividir-se em dois tipos. No primeiro estão as reivindicações redistributivas, mais familiares, que pretendem buscar uma distribuição mais justa de recursos e riquezas. (...) O recente ressurgimento do pensamento do mercado livre, no entanto, deixou os proponentes da redistribuição na defensiva. Ainda assim, as reivindicações redistributivas, igualitárias constituíram o paradigma para a maior parte das teorias sobre justiça social ao longo dos últimos 150 anos. (...) Atualmente, porém, e cada vez mais, vemos um segundo tipo de reivindicação por justiça social nas ‘políticas de reconhecimento’. Nesses casos, em sua forma mais plausível, a meta é um mundo onde a assimilação nas normas culturais majoritárias ou dominantes não seja mais o preço que se tenha de pagar por igual respeito.

Para a autora “justiça, hoje, exige ambos: redistribuição e reconhecimento. Nenhuma delas basta por si só” (2000, p. 8). É neste ponto que se encontravam as formulações a respeito da ANENN, na busca tanto de políticas de redistribuição quanto de políticas de reconhecimento e, como argumenta Fraser, as duas tipologias de justiça social não são necessariamente excludentes.

Voltemos ao material da lista. Como argumentei anteriormente, a decisão por tornar os “quilombos educacionais” como unidades mínimas da Associação Nacional de Estudantes Negros e Negras esteve intimamente ligada à necessidade de controle dos participantes da lista de discussão, assim como a necessidade de expurgar a presença “alienígena” que pudesse gerar problemas no futuro, preocupação esboçada por um jovem estudante da Bahia (Mensagem 46). O resultado dessas preocupações foi a aceitação da

proposta vinda do Rio de Janeiro para que o ingresso na lista de discussão fosse feito por indicação de algum membro do grupo, como demonstra a mensagem abaixo:

Estou de acordo com o companheiro Ademário em limar a presença de ‘alienígenas’ em nosso meio. Gostaria de propor o seguinte: as pessoas poderiam participar da lista, mas segundo a indicação de outros membros, ou seja, as pessoas que já participam reivindicariam a inclusão de outro companheiro. Pois assim, teríamos o controle de quem está conosco. Evitando assim, aborrecimentos no futuro, pois só desta forma participariam contatos de confiança. (Mensagem 50)

Entretanto, como já apontado anteriormente, o que estava em jogo nas definições dos participantes do grupo de discussão era algo que ultrapassava os termos técnicos de uma organização nascente. O autor da mensagem 50 conclui seu raciocínio afirmando que:

A nossa organização negra está em formação embrionária, então aparecerão muitos não-negros para tentar dar a ‘linha’ para nós. Com discurso de ‘democracia’ e ‘igualdade’ e vários bla, bla, blas... com a tentativa de nos esvaziar. Por isso levo aos meus irmãos esta proposta, pois se no futuro for detectado a presença de não-negros na lista saberemos quem indicou a inclusão do alienígena.

Em outra mensagem (78) esta questão identitária apresentava-se sob a lógica da “coerência política” do movimento social diante dos atores com os quais o movimento pretendia se articular:

Parem todos!!!!

Estou "sonhando", ou estou vendo falas sucessivas favoráveis à participação de brancos na associação? Onde estão as pessoas que são contrárias com os seus respectivos argumentos??? Até vc negão retirou a sua fala!!!! Eu estou começando a achar que está preste a ser quebrado o que foi votado exaustivamente na reunião!!!

Falando sério, quando esta discussão estava rolando na reunião creio que de certa forma não ficaram claras algumas coisas, como não estão claras agora!!! (...) A minha opinião é, tenho amigos brancos que tem uma grande consciência racial, porém acho que de forma alguma devem fazer parte efetiva da associação. Assim como as mulheres negras fizeram um pacto com as mulheres indígenas, nada impede que brancos que são solidários a causa possam estar nos ajudando, caso seja necessário, caso contrário esta é uma Associação nacional de estudantes NEGROS, se aparecermos em uma reunião importante com um montão de brancos, por mais que sejam solidários à causa, vamos virar motivo de piada!!

Novamente a elaboração identitária vem à tona quando da afirmação feita por um estudante de Brasília a respeito da experiência como fonte das matrizes de luta da população negra. Segundo esta mensagem (80), a ANENN é uma associação nascida a partir de “estudantes que compartilham racialmente uma situação de exclusão. Branquinhos comprometidos com a desconstrução do mito da democracia racial não compartilham a nossa situação de exclusão”.

Uma das mensagens mais interessantes enviadas para a lista é a que afirma ser a ANENN “conversa de preto pra preto”. Esta afirmação exemplifica muito bem as fronteiras de cunho étnico-racial que são centrais para a organização da associação. Vendo o embate e as discordâncias a respeito do que deveria ser a ANENN, pode-se perceber também que estas dualidades e desacordos possuem também um caráter regional, como já apontado acima, especificamente, neste caso, Santa Catarina versus Bahia. Segue abaixo a mensagem

Sugiro q, sem ofensas, @s irmão que acreditam em multiculturalismo, harmonia inter-racial, pluralidade étnica... e toda essa milonga pseudo racial-democrática formem um grupo para discutir as práticas gerais de seu humanismo. A conversa aqui é de PRET@ PRA PRET@!!! O veneno que passamos todos os dias em nossas comunidades não nos permite participar dessa suruba inter-racial. Passamos o rodo nessa discussão!??? Pois bem... espero q sim. A persistência guerreira de OGUM aponta os caminhos que temos que trilhar.

Como dito anteriormente, as identidades são “criaturas da linguagem” e são nas searas vernaculares que se engendram muitas das batalhas a respeito do “reconhecimento adequado” (FRASER, 2002) ou do adequado “ideal do Nós” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nesta perspectiva, o material colhido na lista apresentou uma série de excelentes exemplos de como a linguagem se altera diante das representações sociais e políticas e torna-se coerente com um projeto político-identitário que somente através dela pode tornar-se parte da realidade social; mas que, entretanto, não se limita a ela. Na mensagem supracitada, três termos chamam atenção: irmão, preto e Ogum.

O primeiro termo é interessante porque lembra a constituição de uma comunidade de iguais, o grande objetivo da fronteira identitária. A escolha do termo irmão nos remete a construção de uma representação que projeta no compartilhamento ontológico de alguma essência o elemento agregador dos indivíduos engajados nas lutas identitárias.

Algo que se assemelha às formas de tratamento de muitas das facções cristãs que se tratam por irmãos e irmãs, pois creem serem filhas do mesmo Deus e Pai.

Do total de e-mails selecionados para a análise, o vernáculo “irmão” e suas variantes apareceram em diferentes momentos e no texto de diferentes agentes mais 36 vezes. Há um sentimento compartilhado, ou ao menos expresso textualmente, de uma irmandade assentada em “nossa ancestralidade”, seja ela arraigada na tradição africana anterior à diáspora, seja ela assentada na tradição de luta de “nossos quilombos”. De qualquer forma, o que a pretensa irmandade apresenta é a construção de uma tradição que atrela homens e mulheres que compartilham características fenotípicas semelhantes. A irmandade expressa textualmente é a construção de um discurso de tenta dar ao passado uma coerência e um fluxo contínuo em relação ao presente, é o passado sendo reconstituído diante das dinâmicas e exigências do tempo atual. Neste sentido, o passado assume uma importância política, sendo menos uma narrativa de fatos e mais uma reconstrução interpretativa dos feitos de ontem. Os movimentos identitários reconstróem o passado em termos de suas perspectivas em relação ao presente e ao futuro almejado.

As narrativas de reconstrução do passado estão presentes em todas as elaborações identitárias, elas são parte do processo de construção da “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1989) que se assenta sobre a “invenção das tradições” (HOBSBAWN; RANGER, 1984); assim sendo, tanto o mito da “democracia racial” quanto à irmandade assentada na tradição quilombola são reconstruções que não necessariamente coincidem com a realidade social e histórica particular dos sujeitos, mas são ferramentas de construção de um sentimento de compartilhamento histórico. Enquanto ferramentas e estratégias políticas, entretanto, há uma clara distinção de poder entre o discurso assumido pelo Estado e a tentativa de produzir um “ideal de si” adequado aos grupos subalternizados nas dinâmicas sociais brasileiras. Ainda assim, são importantes como dados da realidade por suas dimensões simbólicas e por seu potencial formador de representações e da subjetividade dos agentes sociais.

O segundo termo é “preto”. Muitas já foram as expressões com as quais os ativistas dos movimentos negros se autodesignaram. Os militantes da União dos Homens de Cor se autodenominavam “homens-de-cor”; os militantes do Teatro Experimental do Negro se autodenominavam “negros”; assim como, os membros do Movimento Negro Unificado. A tendência iniciada nos anos 60 de utilizar o termo “negro” ganha corpo na

contemporaneidade, assumindo nova conotação, como parte de um processo político. Independentemente das origens dos termos, o que nos interessa é perceber como as palavras são ressignificadas e revalorizadas – no sentido de assumir uma nova valoração social – diante das lutas políticas dos movimentos organizados.

Possivelmente, o termo “preto” poderia ser tomado como ofensivo ou depreciativo em outros contextos sociais. No meio dos seus, ou seja, em meio àqueles que compartilham de seus traços e suas perspectivas representacionais, o termo “preto” perde o sentido pejorativo diante de uma “gramática racial” dominante e passa por um processo de ressignificação. As lutas identitárias são também batalhas linguísticas.

Por fim, o termo “Ogum” é expressivo de uma das fontes tradicionais de conteúdo simbólico dos movimentos negros. Neste sentido, Ogum deixa de ser apenas uma entidade religiosa, dentro de uma cosmologia específica, e torna-se o elemento fonte de inspiração representacional para agentes políticos nos processos de afirmação identitária. Exatamente, por isso, é que “a persistência guerreira de OGUM aponta os caminhos que temos que trilhar”. Ou seja, a persistência guerreira de Ogum é um símbolo da persistência necessária diante das demandas políticas que se almeja alcançar. Ademais, supõe-se que as imagens religiosas desta linhagem tenham o potencial agregador nas dinâmicas de construção das tradições e dos processos de compartilhamento simbólico das representações.

Ainda pensando a respeito das identidades sociais, creio ser interessante o posicionamento de um certo militante a respeito da justaposição do dia de celebração a Zumbi dos Palmares e o “Dia D” - campanha nacional de combate à dengue. Dentre as mensagens analisadas, esta é a única contendo uma crítica direta ao Estado e a sua atuação em relação a população negra no Brasil.

Creio que Sueli Carneiro expressou muito bem os 'atos falhos' constantes de nossa institucionalidade quando referida a datas que nos contemplam. Não há nenhum acaso nisso. Combater o mosquito da dengue é fundamental, ninguém diria o contrário. Porém, sobrepor uma campanha como esta a uma data de máximo simbolismo para metade da população brasileira deixa de ser sacanagem para transformar-se em crime. Crime contra a memória que tentamos iluminar e que nos faz olhar para o passado e perceber que houveram muitas lutas contra o flagelo e opressão. Se trata de uma disputa travada no campo do imaginário; é luta simbólica contra a população negra. Enfraquecer a memória do povo negro equivale a apagar-lhe os pertencimentos, promovendo assim uma eternização da subordinação. Mesmo que oficialmente o mito da democracia racial não seja mais sustentado oficialmente, suas raízes

continuam operando, na maior parte das vezes de forma oculta, em outros momentos mostrando sem pudor todas as suas garras. Temos que estar alertas. São várias frentes de batalha e esta é só mais uma delas. (Mensagem 285)

Para concluir a análise do material presente nas listas de discussão cabe citar o debate sobre a ANENN e sexualidade. Na mensagem 85 um membro da associação apresentou aquilo que tem sido a temática de muitas análises sobre os “novos movimentos sociais”: a interseção entre os diferentes movimentos identitários e, por vezes, a dualidade das construções simbólicas:

Segundo a feminista Judith Butler, somos orientados socialmente a partir da heterossexualidade compulsória o que nos faz entender o mundo se pensar que existe uma economia sexual dominante modelando os nossos corpos e constituindo a nossa identidade. Quando Mott naquelas polêmicas sobre ZUMBI afirmou que este era GAY a partir de ferramentas etnológicas contestáveis e sem a mínima legitimidade (ao meu ver) sua casa foi apedrejada. Concordando ou não com ele, o fato é que sua casa não foi apedrejada por ele ter cometido erros metodológicos, mas sim porque na imagem de muitos militantes ele estava desqualificando a imagem de ZUMBI, o que significa dizer que se você é negro e gay, o seu corpo, a construção da sua identidade não podem ser considerados enquanto elementos da resistência negra, a sua suposta fraqueza o atrapalha no seu percurso de militante, pois, para isso é necessário ser forte, másculo, viril, guerreiro e etc...

A interseção entre sexualidade e movimento negro se torna interessante por algo contido no próprio texto, ou seja, a representação heterossexual na construção do “ideal do Nós”. A sobrevalorização dos padrões de comportamento heterossexuais para a construção de uma representação social do “ser-negro” no Brasil.

O sujeito da modernidade tardia (GIDDENS, 1991) ou sujeito pós-moderno na linguagem de (HALL, 1992) possui como característica as multivariadas fontes de representação identitária. As identidades fixas, organizadoras da vida, se desfizeram diante de uma realidade em constante fluxo. Assim sendo, para os movimentos sociais, há uma constante interseção entre as áreas de atuação, podendo haver relação entre os movimentos negros e os movimentos homossexuais, ou movimentos religiosos ou qualquer outro grupo organizado que possa se conectar e se vincular às especificidades dos movimentos sociais negros.

Aproveitando o mote deixado pela mensagem anterior sobre a participação de homossexuais na ANENN, uma jovem engajada nas lutas feministas e no movimento negro, além do movimento estudantil afirma:

Como mulher, posso afirmar que desde minha inserção nos movimentos, começando pela estudantil há mais de dez anos, todo ponto tocado sobre a representação feminina era respondido assim: vc's que se organizem... o que significava dizer, em outras palavras, isso não deve ser discutido aqui e agora. Apesar da presença enfática e participativa das mulheres, o bloqueio masculino se dava desde a formação dos grupos. Com a sub-representatividade, portanto, era difícil a inserção e legitimação dos espaços do ME para mulheres e negros. Formava-se um círculo vicioso. (...) Já na formação precisamos não criar bloqueios sutis de participação; se não as/ os "evitamos" ou "proibimos" – obviamente ninguém faria isso com a/ o companheira/ o homossexual, espero – podemos, ao passar ao largo das diversidades internas e ao não pensar as representatividades nesse sentido, reproduzir o que historicamente outros segmentos do Movimento Estudantil fez com mulheres e negros, e o que historicamente fez o Movimento Negro com mulheres e com homossexuais. Assim, a questão não é querer "organizar" a luta do outro, mas ter o cuidado de não produzir um discurso homogêneo no momento em que se organiza a Associação. Ao se articular companheiras/ os, portanto, a diversidade sexual é um critério a ser utilizado. (Mensagem 93)

Ainda no trato das interseções entre os movimentos negros e as questões a respeito de sexualidade e gênero, outro militante afirma na mensagem 100:

Quanto a diversidade sexual, também não acho que heterossexuais tenham que puxar a discussão. O que eu tenho é medo profundo de tudo o que desde dos 3 anos de idade vi e acompanhei no movimento negro no que diz respeito a prática machista e homofóbica. Eu acho que estudantes homossexuais devem participar da estruturação da lista, da construção da pauta. Nós não podemos montar tudo e depois dizer: Venham! Tem um espacinho para vocês! Eu sei o que acontece nesses casos, o espacinho é realmente bem pequeno. É lógico que agora não construiremos um movimento político destinado a conter a homofobia, pois como você mesmo lembra, estamos estruturando a lista mas eu acho importante que estudantes homossexuais participem da concepção da lista, uma vez que seu modo de estar-no-mundo o leva a outras concepções de ser negro, homem, mulher e isto tem que estar presente.

Estes foram os temas presentes no material analisado ao longo dos três meses iniciais de organização da Associação Nacional de Estudantes Negros e Negras. Na tentativa – posteriormente frustrada – de construir uma organização militante, a associação assumiu contornos de democracia representativa de inspiração liberal: a estrutura organizacional assumiu uma forma representacional, baseada na representação estadual e na eleição de delegados por Estado; as reuniões presenciais foram pensadas como momentos de decisão política da associação, enquanto a lista ainda permaneceria sendo o “espaço” mais dinâmico de troca e construção coletiva. Os coletivos de

estudantes negros ou “quilombos educacionais” se tornariam a base organizacional da associação. Na prática, entretanto, como se verá abaixo, a associação, vanguardista na sua concepção, não alcançou êxito nos seus projetos de estruturação. Os espaços de debate virtual foram paulatinamente esvaziados, apesar da intensificação da circulação de informações em determinados períodos, poucas mensagens afetavam a constituição do grupo. Os encontros presenciais, dependentes de financiamento, se tornaram um desafio. E as próprias demandas e divergências dentre coletivos locais colocaram desafios intransponíveis para a consolidação deste projeto.

5. Resultados

A ANENN foi um movimento social cuja orientação era a busca de certas alterações na realidade social, no enfretamento do racismo e da desigualdade estrutural no acesso aos serviços educacionais e seus efeitos na reprodução geracional da pobreza e da desigualdade. Entretanto, diante das impossibilidades objetivas de efetivar uma pauta de caráter nacional, a agenda local se fortaleceu na formação de redes de estudantes negros no ambiente universitário, na formação de quadros para os outros movimentos e na busca de políticas locais de acesso e, especialmente, permanência.

Se, por um lado, do ponto de vista de suas ambições originais, a associação não passou de um sonho. Por outro lado, pode-se afirmar, que os debates na constituição da ANENN não apresentam um projeto identitário que fosse autêntico, mas expressavam os limites objetivos da constituição de movimentos de combate ao racismo em uma sociedade cujas relações raciais foram representadas como harmoniosas e cujo ideário nacional incorporou a recusa do racismo como expressão da nação. A composição plural da associação apontou alguns dos dilemas de constituição da pauta antirracista no Brasil. Ademais, os debates engendrados entre os militantes revelam os processos contraditórios que envolvem esta construção. Por mais que, na perspectiva de muitos militantes, a “identidade negra” seja um dado intimamente associado à existência do sujeito, atrelado a sua essência e primordial em sua vivência, a análise dos dados demonstrou o quão processual, relacional e histórico são as identidades. Os debates sobre a participação ou não de não-negros demonstraram as problemáticas da definição de fronteiras simbólicas do que significa ser negro e dos limites entre autodeclarar-se, por um lado, e a negociação

com um sistema simbólico dominante de classificação racial assentado no preconceito de marca. Os militantes participantes da ANENN estavam em processo de mobilidade social. Exatamente por conta desse processo, por esta situação de transição, é que as questões identitárias se tornaram mais sensíveis. A ascensão social possibilitou contato com outros universos, mas também possibilitou a vivência de formas mais específicas racismo (SOUZA, 2008; 2012).

A composição social da ANENN também gerou determinadas dificuldades de acesso aos estratos originários de seus militantes. A situação dúbia gerada pela ascensão simbólica advinda com o ingresso no ensino superior público em um país no qual o acesso às universidades, especialmente às estatais, é possível a uma parcela pequena da população, gera limitações às tentativas de verter aos setores negros basais da pirâmide social os constructos identitários originados nos setores de classe média ou em ascensão. Desta forma, a associação teve uma atuação política limitada, possuindo dificuldades de acesso aos setores sociais nos quais se concentra a maioria da população negra no Brasil – o futuro da ANENN apresentava incertezas constitutivas. As elaborações identitárias, nascidas a partir da interação, por vezes, conflituosa, entre diferentes militantes, fazem referência constante à realidade social de uma pequena parcela da população negra no Brasil. O futuro chegou para a associação de modo que dois anos após a sua criação, a entidade e a lista de que lhe davam vida eram apenas um sonho cuja execução não logrou êxito.

5. Considerações Finais

A análise do material etnográfico apontou que a associação, enquanto movimento social, não conseguiu realizar os intentos de se consolidar como um agente político no debate sobre as desigualdades de caráter racial. Na prática, o sonho ficou apenas no seu esboço. As condições objetivas para construção de uma organização autônoma, assentada fundamentalmente em redes sociais, sem fontes de financiamento e sem um projeto político e administrativo claro levou o sonho a se deparar com seus próprios limites constitutivos.

Ademais, cabe frisar que a ANENN foi um sonho de jovens militantes, estudantes universitários em sua maioria, sem experiências prévias na organização de instituições.

Uma organização que nasce assentada fundamentalmente em um recurso tecnológico que também era novo e cujas potencialidades políticas e organizativas ainda engatinhavam. O uso de redes sociais como plataforma política só vai amadurecer nos anos seguintes, demandando investimentos significativos de desenvolvedores e instituições. O avanço da tecnologia e do acesso à conexão de alta velocidade, a maior democratização do acesso aos computadores e dispositivos móveis e o surgimento de melhores ferramentas de comunicação no âmbito das redes sociais ainda era novidade em 2004. Ou mesmo em 2006, quando do final desta pesquisa. A ANENN foi um sonho para além do seu tempo. E seus quadros, jovens negros, majoritariamente de famílias pobres, sendo – em muitos casos – os primeiros a acessar o ensino superior em suas famílias, sonharam para além do que o tempo e as condições objetivas permitiam realizar. Por outro lado, o sonho da ANENN e grupos locais que lhe davam sustentação contribuiu para a formação política e de cidadania de um grupo de jovens marcados por diferentes signos da desigualdade, numa sociedade em que a realização plena da cidadania não chega às periferias das cidades – majoritariamente constituídas de pretos e pardos. A ANENN não se efetivou como instituição, mas deixou neste processo o seu legado.

Referências

- ALEXANDER, Jeffrey C. *Ação Coletiva, Cultura e Sociedade Civil: Secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, jun. 1998, vol.13, no.37, pp.5-31.
- ANDERSON, B. *Nação e Consciência Nacional*, Rio de Janeiro: Ática, 1989.
- AZEVEDO, C.M.M. *Entre o universalismo e o diferencialismo: uma reflexão sobre as políticas anti-racistas e seus paradoxos*, Interseções–Revista de Estudos Interdisciplinares, ano 2, n. 1, pp 85-94, 2000.
- BRADLEY, J. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 431-449, 1993.
- BAUMAN, Z., *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. 2 eds. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CUNHA, M.C. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FERRAZ, C.P.; ALVEZ, A.P. *Da etnografia virtual à etnografia online: deslocamentos dos estudos qualitativos em rede digital*. In: 41º Encontro Anual ANPOCS. Caxambu, 2017.

- FRASER, N. *Redistribuição e Reconhecimento? Classe e Status na Sociedade Contemporânea*. Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares, ano 4, n.1, pp. 7-32, 2002.
- GIDDENS, A. *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 59
- GOHN, M.G. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- NOGUEIRA, O. (1950), “A propósito de Etnias sergipanas, de Felte Bezerra” (com resposta deste). *Sociologia*, XII (4): 323-331, out.
- _____. (1954), “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: relações raciais no município de Itapetininga”. *Anhemi*, XIV (41), abr.
- SILVA, T.T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, G. N. *Os negros de camadas médias no Rio de Janeiro: um estudo sobre identidades sociais* – Dissertação de Mestrado. UERJ, 2008.
- _____. *Os negros ascendentes na região metropolitana do Rio de Janeiro: trajetórias e perspectivas*. Tese de Doutorado. UERJ, 2012

**(RE) FAZENDO O SABER: raízes culturais e valorização
identitária em sala de aula⁶⁰⁸**

(RE) HACIENDO EL SABER: raíces culturales y valoración
identitaria en el aula Título del Artículo

REMAKE IT KNOW: cultural roots and identity valuation in the
classroom

José Ivanilson da Luz Rodrigues⁶⁰⁹

Lais Lauane Gaia Veras⁶¹⁰

Resumo

O presente artigo trata da inserção da temática étnico racial em sala de aula, como forma de valorizar as raízes culturais de formação da sociedade brasileira. Para tanto, consideramos a modernização da legislação educacional: Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, PCN – Pluralidade Cultural, PARECER CNE/CEB Nº: 6/2011, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõem sobre a produção e uso de materiais didáticos alinhados às políticas antirracistas; desta forma, nos lançamos ao desafio de desenvolver práticas pedagógicas com vistas à valorização de nossa herança cultural. Entendemos como fundamental: a inserção de um conteúdo inédito nos currículos escolares e o reconhecimento da África e dos povos indígenas, como “matrizes” da cultura brasileira. Como forma de atender a essa demanda educacional, construímos o Projeto: *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar*, que objetiva a criação de práticas pedagógicas com vistas à inserção de conteúdos escolares que valorizem a pluralidade étnico-racial de formação de nossa sociedade. O projeto se iniciaria ainda no planejamento escolar, os docentes decidiriam os conteúdos e as práticas para dar conta do objetivo enunciado, a diversidade cultural seria trabalhada durante todo o ano letivo, e como culminância realizaríamos um evento na semana do 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), ao final de cada bimestre professores e coordenação pedagógica avaliariam a inserção e a recepção dos conteúdos. A pesquisa em dois espaços educacionais à luz da bibliografia e dos marcos legais consultados, conduziu-nos a constatação de que a escola apresenta-se como um terreno fértil de socialização e transmissão de valores, conhecimentos e formação de cidadania; sendo o Brasil o país de maior população afrodescendente na América. Ainda assim, notamos a dificuldade de

⁶⁰⁸ Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁶⁰⁹ Doutorando em História/PPHIST-UFPA; Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM, Abaetetuba, Pará, Brasil; Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, Abaetetuba, Pará, Brasil. rodrigues_ivanilson@yahoo.com.br

⁶¹⁰ Graduanda em Letras; Universidade do Estado do Pará / UEPA; Moju, Pará, Brasil; lais.lauane@yahoo.com.br

identificação e auto-identificação desta população nos meios escolares, dado os estigmas do preconceito e da discriminação.

Palavras-chaves: Diversidade, Pluralidade Cultural, Educação Para As Relações Étnico-Raciais, Currículo.

Resumen

El presente artículo trata de la inserción de la temática étnica racial en el aula, como forma de valorar las raíces culturales de la formación de la sociedad brasileña. Para ello, consideramos la modernización de la legislación educativa: Ley 10.639 / 2003, Ley 11.645 / 2008, PCN - Pluralidad Cultural, OPINIÓN CNE / CEB N°: 6/2011, Base Nacional Común Curricular (BNCC), que disponen sobre la producción y uso de materiales didácticos alineados a las políticas antirracistas; de esta forma, nos lanzamos al desafío de desarrollar prácticas pedagógicas con miras a la valorización de nuestra herencia cultural. Entendemos como fundamental: la inserción de un contenido inédito en los currículos escolares y el reconocimiento de África y de los pueblos indígenas, como "matrices" de la cultura brasileña. Como forma de atender a esa demanda educativa, construimos el Proyecto: Nuestras Raíces: educar, conocer y valorar, que objetiva la creación de prácticas pedagógicas con miras a la inserción de contenidos escolares que valoren la pluralidad étnico-racial de formación de nuestra sociedad. El proyecto se iniciaría aún en la planificación escolar, los docentes decidirían los contenidos y las prácticas para dar cuenta del objetivo enunciado, la diversidad cultural sería trabajada durante todo el año escolar, y como culminación realizaríamos un evento en la semana del 20 de Noviembre (Consciencia Negra), al final de cada bimestre profesores y coordinación pedagógica evaluaría la inserción y la recepción de los contenidos. La investigación en dos espacios educativos a la luz de la bibliografía y de los marcos legales consultados, nos condujo a la constatación de que la escuela se presenta como un terreno fértil de socialización y transmisión de valores, conocimientos y formación de ciudadanía; siendo Brasil el país de mayor población afrodescendiente en América. Sin embargo, notamos la dificultad de identificación y auto-identificación de esta población en los medios escolares, dado los estigmas del prejuicio y la discriminación. Este documento contiene información para la preparación de la versión final de un artículo aceptado para su publicación. Por favor, siga las instrucciones con cuidado para garantizar la legibilidad y la uniformidad de los artículos aceptados.

Palabras claves: Diversidad, Pluralidad Cultural, Educación para las relaciones étnico-Raciales, Currículo.

Abstract

This article deals with the insertion of ethnic racial themes in the classroom, as a way of valuing the cultural roots of Brazilian society formation. To that end, we consider the modernization of educational legislation: Law 10.639 / 2003, Law 11.645 / 2008, PCN - Cultural Plurality, OPINION CNE / CEB N°: 6/2011, National Curricular Common Base (BNCC), which regulate production and use teaching materials aligned with anti-racist policies; in this way, we launch ourselves to the challenge of developing pedagogical

practices with a view to enhancing our cultural heritage. We understand as fundamental: the insertion of an unprecedented content in school curricula and the recognition of Africa and indigenous peoples, as "matrices" of Brazilian culture. As a way to meet this educational demand, we built the Project: Our Roots: educate, know and value, which aims to create pedagogical practices with a view to the insertion of school contents that value the ethnic-racial plurality of our society formation. The project would begin in the school planning, the teachers would decide the contents and the practices to fulfill the stated objective, the cultural diversity would be worked throughout the school year, and as culmination we would realize an event in the week of the 20 of November (Day of the Consciência Negra), at the end of each two-month period teachers and pedagogical coordination would evaluate the insertion and reception of the contents. The research in two educational spaces in the light of the bibliography and the legal frameworks consulted, led us to verify that the school presents itself as a fertile ground for socialization and transmission of values, knowledge and citizenship formation; Brazil being the country with the largest afrodescendant population in America. Nevertheless, we note the difficulty of identification and self-identification of this population in school environments, given the stigmas of prejudice and discrimination.

Keywords: Diversity, Cultural Plurality, Ethnic-Racial Relations Education, Curriculum.

1. Introdução

A elaboração do presente projeto busca atender as disposições da Lei 10.639/2003, que, entre outras coisas, determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A referida lei constitui-se na efetivação das lutas de diversos agentes sociais (intelectuais, políticos, movimentos sociais, etc.). Desta forma, tomando o amplo espectro de pesquisas acerca da temática étnico-racial no âmbito escolar (SANTOS (2005), PÓVOAS (2009), COELHO (2006), GOMES (2004), entre outros.), identificamos como um dos principais problemas em sua implantação, a pouca ou a falta de qualificação dos profissionais que constituem o meio escolar no trato às questões raciais, daí implicando um desconhecimento/desinteresse acerca das diversas matrizes culturais que compõem nossa sociedade.

Apesar disso, concordamos com a ideia de Nilma Gomes (2004), de que um primeiro passo para a desconstrução da discriminação racial no meio escolar, seria reaprender, como educadores, as diversas matrizes culturais formadoras de nossa sociedade, ou seja, primeiramente, reconhecer o desconhecimento da própria construção da sociedade brasileira, sobretudo no que se refere ao papel das diversas culturas, para a

partir daí discutir, pensar e elaborar planos eficazes na “desnaturalização” das manifestações pejorativas contra o negro na sociedade.

Tomando as ideias da autora acima citada, empreendemos esforços na elaboração deste projeto pedagógico. A princípio identificamos a “ausência” da referida temática nas citadas escolas, não só nos conteúdos das disciplinas, mas, sobretudo no enfrentamento das manifestações preconceituosas que por vezes se apresentam no cotidiano escolar.

De acordo com o exposto, entendemos como de suma importância, a inserção das questões étnico-raciais na diversificação dos recursos metodológicos e na (re) elaboração do currículo escolar, em princípio nas disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos, iniciando-se pelo 6º ano do Ensino Fundamental II. Considerando que a Lei 10. 639/2003 foi constituída, a partir de uma demanda social composta por diversos segmentos da sociedade, com o objetivo principal de trazer a temática étnico-racial para dentro o âmbito escolar, e desconstruir o preconceito historicamente constituído contra afrodescendentes e indígenas. Para tanto, deve-se atender as políticas públicas que determinam:

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 47)

Assim, entendemos que para a escola obter êxito em seu objetivo de formação moral, social, educacional e profissional dos alunos, a formação continuada dos agentes escolares deve contemplar as questões raciais, e juntamente a isto, oferecer elementos para a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem as questões raciais, como forma de inserir efetivamente os:

Diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

Para tanto, é importante considerar a constatação de Wilma Baia Coelho (2006), acerca da formação deficitária de grande parte dos professores, no que tange às relações

raciais, e que por este motivo, quando deparados com manifestações preconceituosas acabam recorrendo às suas convicções pessoais, adquiridas em sua experiência de vida, que por vezes, estão permeadas de preconceitos; daí a necessidade da formação continuada e da elaboração de projetos pedagógicos, para que os docentes possam conhecer a bibliografia especializada, a legislação, as formas de preconceito e discriminação na sociedade e na escola, etc., e, para que a partir daí possam elaborar/adequar seus conteúdos escolares.

Objetivamos a construção de uma proposta curricular que contemple a temática étnico-racial nos conteúdos escolares das disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos no 6º Ano do Ensino Fundamental, de forma a: proporcionar ao alunado o conhecimento e as contribuições das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade e cultura brasileira, com vistas à formação de uma cultura de respeito e valorização da diversidade no convívio social; criação de práticas (uso dos recursos didáticos, datas cívicas, incentivo à pesquisa aos alunos, elaboração e apresentação de trabalhos, etc.) para a efetiva aplicação temática étnico-racial no espaço escolar; incluir como determina a Lei 10.639/2003 o dia 20 de Novembro no calendário escolar, realizando um evento de culminância do projeto, no mês de novembro (na semana do dia da Consciência Negra – 20/11) com a exposição de trabalhos que sirva para apresentar à escola e à comunidade as atividades desenvolvidas sobre a temática étnico-racial.

2. A escola, o alunado: fértil campo de pesquisa...

O presente *Projeto Pedagógico* teve como *lócus* de sua constituição as escolas: E. M. E. F. “Tia Érica Strasser” e E. E. E. F. M. Esmerina Bou-Habib. A primeira, localizada na Travessa Davi do Carmo, Bairro Paraíso, área periférica do município de Moju - Pará, atendendo uma clientela formada por moradores oriundos dos bairros próximos à escola; a segunda, localiza-se na Avenida São Paulo número 2445, bairro Aviação, área periférica do município de Abaetetuba, atendendo uma clientela formada por moradores oriundos dos bairros próximos à escola e da “estrada” (alunos residentes na zona rural de Abaetetuba). Tratam-se, portanto, de uma realidade onde os problemas são

diversificados: violência, insegurança, baixo desenvolvimento sociocultural e econômico, etc.

O quadro abaixo nos apresenta informações obtidas a partir da aplicação de um questionário, de temática ético-racial, nas escolas citadas:

**Quadro I: Porcentagem de auto-identificação dos alunos quanto à
raça/etnia.**

COR	PORCENTAGEM
PARDO	64,56
BRANCO	19,20
PRETO	6,29
AMARELO	1,35
INDÍGENA	8,60
TOTAL	100

Fonte: Dados obtidos entre os dias 22 e 25/04/2017 nas turmas do 6º ano (manhã e tarde) das escolas: EMEF Tia Érica Strasser e E. E.E. F. M. Esmerina Bou-Habib.

A leitura dos dados desta tabela nos permite perceber que a grande maioria se identifica como pardos (67,56%), sendo que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) são considerados como Negros a somatória entre pardos e pretos, o que nessa pesquisa somaria mais de 70%, ou seja, a maioria dos alunos se identifica como negros, refletindo o meio externo, no qual segundo Renísia Garcia (2007, p. 41) o Brasil “é o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior, se considerarmos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria.”. Outro dado relevante para esse estudo encontra-se no pequeno percentual de pretos (6,29%) o que caracteriza que a identidade negra, nos ambientes escolares é um processo “problemático” haja vista, os diversos estigmas negativos ligados a essa população. A visão depreciativa que o “outro” apresenta sobre os mesmos, fazem com que haja uma resistência e até mesmo a negação para a auto-identificação dos indivíduos como negros.

De acordo com o *Questionário Sobre Relações Raciais Na Escola*, a maioria dos professores (85%) quando questionados “quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial”, admitiram seu despreparo com o trato das questões raciais no âmbito escolar, tal assertiva é constatada na alternativa escolhida pelos docentes: “ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão”. Outro fator, que chama a atenção nas

informações fornecidas pelos docentes é o estudo da “trajetória histórica do negro”, 7,5% disseram não ser estudada e 50% admitem o trato apenas em datas comemorativas (Abolição da escravidão e Consciência Negra).

Nilma Lino Gomes (2003) discute essa questão, mencionando que os ambientes escolares são os locais de construções de identidades e que por isso, podem apresentar aspectos que interferem, positiva ou negativamente, para a autoafirmação dos negros, de modo que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 39).

Os alunos foram questionados “se sabiam o que é o preconceito”; 62,25% afirmaram que “sim” enquanto que 37,75% responderam que “não”. E, em seguida, indagados sobre o meio de comunicação, por meio do qual os alunos obtêm informações sobre o preconceito, tivemos os seguintes percentuais: 58,80% - escola; 32,50% - televisão; 2% internet e 6,70% em outros lugares (igreja, grupos de amigos, entre outros). Diante das informações é possível afirmar, que a maioria dos alunos declara obter conhecimento sobre o preconceito, sendo a escola o principal local que os oferece informações, mesmo que esta temática não esteja diretamente contemplada no currículo escolar.

Analisando a proposta de Currículo Unificado (Proposta Curricular 2013. Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Moju) elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), notamos a não contemplação dos conteúdos referentes às contribuições das diversas matrizes culturais: africana (afro-brasileira), indígena e europeia, tal como determina as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; semelhante constatação, notamos no PPP (Projeto Político-Pedagógico – 2010 /2014, p. 12)⁶¹¹ da Escola Esmerina Bou-Habib. Sendo recorrente - no tocante ao conteúdo de história, por exemplo – a menção dada aos indígenas apenas quando se sugere tratar de povoamento pré-colombiano ou da “descoberta” do Brasil; e ainda, no que tange a atuação do negro no Brasil, resume-se a sua chegada e permanência como escravo e ao processo de abolição

⁶¹¹ O Projeto Político-Pedagógico – 2010 /2014 - E. E. E. F. M. Esmerina Bou-Habib, continua em vigor, uma vez que ainda não fora reformulado para o quadriênio posterior.

da escravatura. Este quadro, como se nota, pautado em um currículo notadamente de visão “eurocêntrica” não dá conta das reais contribuições de negros e indígenas na sociedade brasileira, na: economia, modos de produção, história, cultura, ciência, política, poesia, literatura, artes, etc.

Isso é significativo, pois a partir disso, percebemos que as instituições de ensino apresentam grande interferência na formação de conceitos e valores aos alunos e, por isso, deveriam considerar a temática em estudo como um elemento importante a ser trabalhado e discutido com os alunos a fim de oferecê-los uma formação significativa; e ainda, está em acordo com a constatação de que: “para realização de um trabalho socioeducativo com os alunos; e assim contribuir significativamente para o desenvolvimento do conhecimento, da valorização da experiência, valores trazidos do próprio meio social, estabelecendo uma relação prazerosa entre teoria e prática” (PPP – Escola Esmerina Bou - Habib, 2010-2014).

E com o Regimento Escolar Unificado Municipal de Ensino, que entre outras coisas, objetiva:

“I – proporcionar um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento de educando nos aspectos biológico, psicológico, social, político e cultural; II – propiciar ao educando uma educação de qualidade, contextualizada e humanizadora; III – desenvolver no educando a consciência de seu papel social enquanto cidadão” (REUME-2013)

Nesse sentido, Meyer (2002) afirma ainda que a escola atua além da mera transmissão de conhecimento, interferindo significativamente nas produções de identidades sociais, sendo um espaço conflituoso, heterogêneo e relevante para a constituição e fortalecimento das identidades étnico-raciais.

Além disso, realizamos a seguinte pergunta: “você acha que a discriminação acontece?” e os percentuais sobre as alternativas foram os seguintes: 62,65% “através de falas, comportamentos e atitudes”; 25,35% “somente através da violência física” e, 12% afirmaram que “não existe discriminação”. Isso nos remete para a discussão, em que já se ultrapassou o entendimento de discriminação ligada diretamente à existência de agressão física, enfatizando o que Bourdieu e Wacquant *apud* Coelho (2006) denominam de “violência simbólica”, na qual há todo um conjunto de aspectos ligados a atitudes, falas, condicionamentos, silenciamentos, que são “aceitáveis”, e que servem para reforçar

a dominação e oferecem um nível de agressão que ultrapassa o gesto de prejudicar alguém fisicamente.

Os questionamentos sobre ambiente das salas de aulas, principalmente sobre a existência de discriminações no interior da mesma, os alunos responderam: 48% “às vezes”; 38,45% “sim” e 13,55% “não”. Solicitamos ainda que eles respondessem se os mesmos se comportam, ou já se comportaram, de maneira discriminatória com os colegas, e 53,25% responderam que “não”; 25,75% afirmaram que “às vezes” e, 21% disseram que “sim”. Então, a maioria diz existir a discriminação em sala de aula, porém muitos afirmam não serem os discriminadores nesses atos. Isso nos permite inferir que, assim como nos demais ambientes sociais, na escola os indivíduos percebem a existência do racismo nas instituições públicas e privadas, mas poucos indivíduos se identificam como racistas. Neste contexto, Renísia Garcia, afirma que:

Romper com o racismo não é tarefa fácil. Vive-se numa sociedade que nem ao menos se reconhece como parte do problema. Estudos realizados mostram que a sociedade brasileira é preconceituosa. Muitos dizem conhecer alguém racista, mas nunca o são. Essa realidade se repete em sala de aula. (GARCIA, 2007, p. 58).

Desta forma, indagamos os discentes acerca da atitude dos professores quando acontecem ações discriminatórias em sala de aula, e 65,45% dos alunos responderam que o docente “conversa com a turma”; 18,30% afirmaram que ele conversa com os envolvidos na discriminação e, 16,25% disseram que o mesmo não toma nenhuma atitude. Então, percebemos a relevância de os profissionais que atuam em sala de aula manter uma postura que possibilite aos discentes a discussão sobre o assunto, para que na existência de ações discriminatórias, as mesmas sejam objetos de estudo, questionamentos e análises que contribuam para a desmistificação de preconceitos ligados aos indivíduos negros e enfrentar a ocorrência de atitudes racistas.

Nesse aspecto, Gomes (2004) ressalta a importância da atuação profissional dos docentes nessa temática, enfatizando que a escola por ser um direito social, deve garantir condições equânimes para negros e brancos. A autora, destaca o árduo caminho a ser trilhado como forma de superação do racismo no ambiente escolar.

Para isso é importante frisar em conformidade com Coelho (2006), a necessidade dos docentes na obtenção de formações que os possibilitem essa postura, haja vista que o

silenciamento, a “invisibilidade” assim como o “super protecionismo” podem enfatizar ainda mais o preconceito. No que se refere às questões étnico-raciais, percebemos uma grande problemática, pois a maioria dos profissionais não está preparada para atuar junto a essa diversidade, na intenção de desconstruir preconceitos e contribuir para a afirmação das identidades desses indivíduos nos ambientes escolares, pois os cursos de formação não contemplam essa discussão.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) destaca a escola como terreno fértil para a superação das representações negativadas sobre os negros, já que em muito, é neste espaço que se observa a difusão destas práticas no meio social. No entanto, segundo a autora, a discussão acerca da inserção da temática racial no currículo escolar, assim como o trato e enfrentamento das manifestações preconceituosas contra negros na sociedade, e fundamentalmente na escola, requer um posicionamento político de educadores e educadoras frente a estas questões.

Pautado na urgência da inserção da temática étnico-racial no meio educacional, suscitada acima pela legislação educacional e pela produção bibliográfica especializada, é que elaboramos o Projeto de Intervenção Pedagógica *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar*. Concordamos com a ideia de que quanto mais cedo estes conteúdos chegarem até os alunos, melhores serão os resultados no que concerne à desconstrução do preconceito racial e na valorização da diferença, assim, munidos deste ideário construímos este projeto direcionado, em princípio, para o 6º Ano do Ensino Fundamental nas escolas: E. M. E. F. “Tia Érica Strasser” e E. E. E. F. M Esmerina Bou - Habib.

3. Metodologia

O presente projeto estrutura-se em quatro etapas. Na primeira etapa, apresentaremos o projeto à direção, professores e demais coordenadores da escola, na *Semana de Planejamento Pedagógico*. Na segunda etapa, reuniremos com os professores do 6º ano do ensino Fundamental das disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos. O objetivo será a elaboração de uma proposta curricular, que contemple a história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas.

Na terceira etapa, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os professores farão as reflexões e debates sobre a temática, juntamente a isso, incentivarão a pesquisa dos discentes acerca de assuntos propostos, como forma de eles também, construirão o conhecimento acerca das questões raciais.

Na quarta e última etapa, organizaremos um evento anual como forma de envolver todos os agentes escolares e a comunidade, que deverá realizar-se no mês de novembro, na semana do dia 20, em comemoração ao dia da consciência negra. O referido evento será organizado pelos professores envolvidos no grupo de estudos sobre as relações étnico-raciais, em parceria com os alunos do 6º Ano. Os trabalhos servirão como componente avaliativo para o bimestre em que forem confeccionados e apresentados; o trabalho que receber o melhor conceito na turma será levado à exposição no dia do evento. O critério para avaliação dos trabalhos nas turmas deverá obedecer aos seguintes quesitos: conteúdo, criatividade e organização do grupo.

A implementação do Projeto *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar* se dará sob a forma de Subprojetos no 6º Ano do Ensino Fundamental nas citadas disciplinas. A aplicação e divisão dos Sub-Projetos seguirão a seguinte ordem: **Presença Negra e Indígena na Arte e Vocabulário Brasileiro**

1º Bimestre: - Cultura Material: *O Artesanato das Comunidades Quilombolas*; - Cultura Imaterial: *A África nas palavras que usamos: os alimentos e as receitas*

2º Bimestre: - Cultura Material: *A produção artesanal: louças, brincos, roupas, pinturas (estampas-cores)*; - Cultura Imaterial: *A África nas palavras que usamos: lugares e objetos*

3º Bimestre: - Cultura Material: *Os indígenas Brasileiros: O Artesanato das Sociedades Indígenas*; - Cultura Imaterial: *A influência Indígena nas palavras que usamos: os alimentos e as receitas*.

4º Bimestre: - Cultura Material: *Os Indígenas Brasileiros: As construções, e produções de armas, louças, brincos, as pinturas nos corpos e seus significados*;

Em cada bimestre, será feita a inserção dos conteúdos previstos em cada subprojeto por disciplina, com a utilização de recursos didáticos variados, onde será incentivada a pesquisa dos alunos e a confecção de trabalhos por equipe, sobre o que foi estudado e pesquisado.

4. Avaliação

A avaliação do projeto se dará por meio da confecção de um relatório bimestral elaborado por cada professor participante do projeto, no qual constará: os conteúdos trabalhados em sala de aula, os problemas surgidos, a receptividade dos alunos, os recursos utilizados, entre outras informações que os docentes julgarem pertinentes. Este relatório deverá ser entregue à coordenação pedagógica da escola, que fará a leitura e organizará um demonstrativo geral do que foi apresentado pelos docentes.

A socialização desse demonstrativo ocorrerá de forma conjunta envolvendo coordenação pedagógica e os docentes componentes do projeto, em encontros que também ocorrerão bimestralmente (após cada período de avaliação – provas – na escola), servindo de auxílio aos professores nas discussões acerca das informações inseridas nos relatórios com o intuito de avaliar o andamento da inserção da temática étnico-racial na Escola. Ao final do ano letivo ocorrerá uma reunião final para avaliação do projeto e delimitação de ações com vistas ao próximo ano letivo, e, a possível ampliação para as demais séries do Ensino Fundamental.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. Junho, 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Pluralidade Cultural** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém; Editora Unama, 2006.

_____. **Igualdade e Diferença na Escola:** um desafio à formação de professores. Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal. V.7, n.2, p. 303-309. Jul/dez.2006.

COELHO, Wilma Baia e CABRAL, Rebeca Pereira. Relações Sociais no “Paraíso Racial”: considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, Wilma Baia e COELHO, Mauro Cezar (Org.). **Raça, Cor e Diferença:** a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira-1993-2005. Brasília-DF: INEP, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: **Aletria** (UFMG). Belo Horizonte, nº 09, 2003. p. 38-47.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: **Pluralidade Cultural e Inclusão na Formação de Professores e Professoras:** gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena e educação de jovens e adultos / Margareth Diniz, Renata Nunes Vasconcelos, organizadores. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

_____. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação:** Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23. 2003. p. 75-85.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução SILVA, Tomaz Tadeu e LOURO, Guacira Lopes. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im) possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

PÓVOAS. Ruy do Carmo. O que (não) dia a Lei 10.369/2003. In: **Revista Káwé.** nº 3, 2009, p. 7-14.

ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação Para Todos). p. 49-62.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação Para Todos). p. 21-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 73-101.

Sites:

<http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6>

<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/questionario-diagnostico-racismo-532722.shtml>>

<www.planalto.gov.br>

<<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

Bibliografia:

Aplicação do Projeto:

BEZERRA, Rosilda Alves. Consciência Negra e Resistência na Poesia Afro-Brasileira: Luiz Gama E Solano Trindade. In: **III Seminário Nacional de Estudos de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. 16 a 19 de novembro de 2010, Campina Grande – Paraíba.

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. 2009.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A cultura africana e afro-brasileira na literatura de Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz e Rogério Andrade Barbosa: interações possíveis. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências**. 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil.

HATTNER, Álvaro. A Poesia Negra na Literatura Afro-Brasileira: Exercícios de Definição e Algumas Possibilidades de Investigação. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 17-A (dez. 2009). Disponível: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA II: África Antiga / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA III: África do século VII ao XI./ editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA IV: África do século XII ao XVI./ editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA IV: África do século XIX à década de 1880./ editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA IV: África sob dominação colonial 1880-1935./ editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA V: África do século XVI ao XVIII./ editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

O Navio Negreiro, de Castro Alves. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Permitido o uso apenas para fins educacionais.

SILVA, Assunção de Maria Souza e. Literatura afro-brasileira: O poético militante Solano Trindade. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>

SOUZA, Forentina & LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GASTRONOMIA E TURISMO: REFLEXÕES SOBRE A PRESERVAÇÃO DA CULINÁRIA TRADICIONAL NA CIDADE DE CALDAS NOVAS (GO)

GASTRONOMÍA Y TURISMO: REFLEXIONES SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LA CULINARIA TRADICIONAL EN LA CIUDAD DE CALDAS NOVAS (GO)

Adriana Roveri das Neves¹

André Luiz Caes²

Resumo

A cidade de Caldas Novas, polo turístico enclavado no interior do estado de Goiás e com importância econômica crescente, não só regional como nacional, é o ponto de partida para o objetivo de refletir sobre a importância da história e da cultura regionais para uma renovada percepção do turismo em todas as suas vertentes. Apesar de faltarem dados científicos sobre tal afirmação, sabe-se que os locais onde há recuperação e preservação histórica são os mais visitados em escala internacional, não só em termos de patrimônios visíveis ou materiais (arquitetura, arte, vestuário etc.), mas também outras características inerentes à cultura, como as festas, a dança e a gastronomia, que constituem, em sua composição, o patrimônio intangível de uma sociedade ou destino turístico. Neste sentido, incita-se a preservação do patrimônio cultural em um local de atração turística como um fator de contribuição para o desenvolvimento local em uma perspectiva sustentável. Para que isto ocorra, é necessário que a população local se envolva com este patrimônio histórico, consolidando o valor e o sentido histórico e até mesmo emocional deste para esta população. Há no turismo, e no desenvolvimento do mesmo, uma necessidade cada vez mais premente de se estudar e caracterizar não só os impactos econômicos envolvidos, mas também os impactos ambientais, sociais, psicológicos, geográficos, antropológicos e históricos, apesar do enfoque financeiro ainda ser em grande parte o norteador dos demais estudos. Nesta perspectiva, desenvolveu-se este artigo buscando refletir sobre a possibilidade de reencontrar a identidade histórico-cultural a partir das receitas que caracterizam este polo turístico nacional que é Caldas Novas, tendo como objetivos não apenas compreender a importância da preservação do patrimônio cultural imaterial para o desenvolvimento do turismo, mas também deste como mediador da recuperação e preservação do patrimônio cultural de uma localidade.

Palavras-Chave: Caldas Novas (GO); Culinária; Patrimônio Cultural Intangível; Sustentabilidade.

Resumen

La ciudad de Caldas Novas, por el turístico enclavado en el interior del estado de Goiás y con una importancia económica creciente, no sólo regional como nacional, es el punto de partida para el objetivo de reflexionar sobre la importancia de la historia y la cultura regionales para una renovada percepción del turismo en todas sus vertientes. A pesar de faltar datos científicos sobre tal afirmación, se sabe que los lugares donde hay recuperación y preservación histórica son los más visitados a escala internacional, no sólo en términos de patrimonios visibles o materiales (arquitectura, arte, vestuario, etc.), sino también otras características inherentes a la cultura, como las fiestas, la danza y la gastronomía, que constituyen, en su composición, el patrimonio intangible de una sociedad o destino turístico. En este sentido, se incita la preservación del patrimonio cultural en un lugar de atracción turística como un factor de contribución al desarrollo local desde una perspectiva sostenible. Para que esto ocurra, es necesario que la población local se involucre con este patrimonio histórico, consolidando el valor y el sentido histórico e incluso emocional de éste para esta población. En el turismo, y en el desarrollo del mismo, una necesidad cada vez más urgente de estudiar y caracterizar no sólo los impactos económicos implicados, sino también los impactos ambientales, sociales, psicológicos, geográficos, antropológicos e históricos, a pesar del enfoque financiero todavía en gran parte el orientador de los demás estudios. En esta perspectiva, se desarrolló este artículo buscando reflexionar sobre la posibilidad de reencontrar la identidad histórico-cultural a partir de los ingresos que caracterizan este polo turístico nacional que es Caldas Novas, teniendo como objetivos no sólo

comprender la importancia de la preservación del patrimonio cultural inmaterial para el desarrollo del turismo, pero también de éste como mediador de la recuperación y preservación del patrimonio cultural de una localidad.

Palabras claves: Caldas Novas (GO); Cocina; Patrimonio Cultural Intangible; Sostenibilidad.

Abstract

The city of Caldas Novas, a tourist attraction located in the interior of the state of Goiás and of growing economic importance, not only regional but also national, is the starting point for the purpose of reflecting on the importance of regional history and culture for a renewed perception of tourism in all its aspects. Although there is a lack of scientific data on this, it is known that the places where there is historical recovery and preservation are the most visited on an international scale, not only in terms of visible or material heritage (architecture, art, clothing, etc.), but also other characteristics inherent to culture, such as festivals, dance and gastronomy, which constitute, in its composition, the intangible heritage of a society or tourist destination. In this sense, the preservation of cultural heritage is encouraged in a place of tourist attraction as a contribution factor for local development in a sustainable perspective. For this to happen, it is necessary that the local population get involved with this historical patrimony, consolidating the value and the historical and even emotional sense of this for this population. There is, in tourism and in the development of tourism, an ever more pressing need to study and characterize not only the economic impacts involved but also the environmental, social, psychological, geographic, anthropological and historical impacts, in large part the guide of the other studies. In this perspective, this article was developed in order to reflect on the possibility of rediscovering the historical-cultural identity from the recipes that characterize this national tourist pole that is Caldas Novas, whose objectives are not only to understand the importance of the preservation of intangible cultural heritage for the development of tourism, but also as a mediator of the recovery and preservation of the cultural heritage of a locality.

Key words: Caldas Novas (GO); Cooking; Intangible Cultural Heritage; Sustainability.

1. Introdução

Caldas Novas, polo turístico do interior do Estado de Goiás reconhecida como “a maior estância hidrotermal do mundo”, é objeto de estudo para a proposição de um desafio de discussão sobre a importância da história e da cultura regionais para o incentivo ao turismo em todas as suas vertentes. Conforme cita Schlüter (2003), apesar de faltarem dados científicos sobre tal afirmação, sabe-se que os locais onde há recuperação e preservação histórica são os mais visitados em nível internacional, não só em termos de patrimônios visíveis ou materiais (arquitetura, arte, vestuário etc.), mas também outras características inerentes à cultura, como as festas, a dança e a gastronomia, que constituem, em sua composição, o patrimônio intangível de uma sociedade ou destino turístico.

Dentre os bens culturais que estão sendo objeto de estudos para preservação, escolheu-se refletir sobre a gastronomia ou culinária típica de Caldas Novas, bem cultural que está se perdendo dentro do contexto de consolidação dessa cidade como um dos principais locais turísticos de Goiás e do Brasil. Nessa perspectiva, acompanhamos o pensamento de Nardin (2015, p. 13), que propõe:

O ato de comer se torna então um verdadeiro discurso do passado e o relato nostálgico do país, da região, da cidade ou do lugar em que nasceu. Evidente, então, que o ato de comer pode expressar as memórias e características de um povo. A memória tida como tudo aquilo que lembra uma cultura, um passado em comum.

Num sentido amplo, falar de gastronomia é falar de como nos tornamos humanos e evoluímos ao que somos hoje. De acordo com Braune e Franco (2006, p. 18) “a cocção dos alimentos os tornaria mais fáceis de mastigar”. Biologicamente falando, significa dizer que, como não houve mais a necessidade de se desenvolver a musculatura da face e a arcada dentária para o esforço da mastigação, aumentou o espaço na caixa craniana para o desenvolvimento do cérebro. Ainda conforme Braune e Franco (2006, p. 23), “a tendência humana de compartilhar alimento, ideia básica da hospitalidade, teria se originado quando o homem desenvolveu a capacidade de matar grandes presas”. Ou seja, o compartilhar das refeições criou no ser humano a vontade de receber, hospedar, convidar a participar de seu local de residência ou convívio social, que são as bases do surgimento do turismo no mundo.

Este estudo pretende refletir sobre o processo de revitalização da cultura gastronômica local dentro do conjunto das atividades turísticas, propondo que esta seja valorizada como um dos elementos de atração dos turistas em suas diversas vertentes (lazer, saúde, negócios etc.). Dessa forma, é possível agregar os valores culturais e históricos aos diversos ramos do turismo na cidade de Caldas Novas-GO. Conforme cita Dias (2006), usar a cultura (material ou imaterial) de um local para fins econômicos pode ampliar o acesso desta população a uma melhor qualidade de vida.

2. A Gastronomia como inflexão reflexiva da sociedade

A Gastronomia sempre consistiu num elemento fundamental das sociedades humanas. Pode-se afirmar que os alimentos e sua forma de preparo participam da história humana desde o início, primeiramente e, talvez, durante longo tempo, sendo valorizados pelo simples fato de garantir a sobrevivência, depois escolhidos a partir da possibilidade de conseguir excedentes para a manutenção de comunidades maiores, e ainda depois como recurso fundamental para a formação de aglomerados urbanos e sustento de grandes populações, sendo ao mesmo tempo fundamento da força política, econômica e comercial das sociedades já estatais.

Nessa longa história da Gastronomia, chegou-se à construção, em todas as culturas, de culinárias tradicionais que expressam diferentes elementos da cultura local, regional ou de um povo ou país. Esses elementos podem ser conhecidos e estudados de forma científica, sendo valorizados hoje por tudo aquilo que podem nos dizer sobre a história da alimentação humana e sua diversidade de manifestações. Nessa perspectiva, Müller (2012, p. 23) propõe:

A tradição, o valor simbólico dos alimentos, a história, os sabores e saberes, as técnicas de produção e os modos alimentares são responsáveis pela formação de culturas gastronômicas regionais. Esses valores intangíveis somados constituem os chamados Patrimônios Culturais de Natureza Imaterial. Os significados da alimentação para as sociedades não podem ser mais compreendidos dentro de uma epistemologia que abrange somente indicadores econômicos, nutricionais e biológicos.

A partir do ano de 2003, quando a UNESCO estabeleceu a “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial”, não apenas a Gastronomia, mas todas as demais expressões da cultura imaterial passaram a receber um olhar de renovado interesse. Nessa perspectiva os patrimônios imateriais foram definidos como:

[...] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto 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. (UNESCO – Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, 2003, p. 1)

A preocupação pela preservação desses patrimônios aconteceu, sobretudo, pelo fato de a globalização estar provocando o desaparecimento de inúmeras formas de expressão cultural pelo mundo, de forma mais grave no campo das linguagens tribais ou étnicas, mas também no de outras manifestações culturais como a alimentação. No campo da Gastronomia essa preocupação também é bastante pertinente, conforme propõem Müller, Amaral e Remor (2010):

Observa-se atualmente que as preparações das cozinhas típicas vêm perdendo certas características histórico-culturais, uma vez que a memória coletiva e o conhecimento oriundo do processo de elaboração destas preparações tradicionais estão desaparecendo, por conta da mundialização dos mercados, da homogeneização das cozinhas, de uma alimentação mais barata ou mais rápida e pela facilidade de aquisição de novas mercadorias estranhas a cultura de origem.

Assim, nas pesquisas e propostas atuais de preservação e valorização dos saberes gastronômicos tradicionais, existe uma preocupação em constituir não apenas um acervo de conhecimentos sobre essas manifestações culinárias locais, regionais ou nacionais, mas também com a perspectiva de que esse patrimônio imaterial seja compreendido como um bem cultural que pode se constituir em bem econômico, principalmente quando associado às atividades turísticas que hoje movimentam um extraordinário mercado em todo o mundo.

É nesse sentido que Müller, Amaral e Remor (2010), a partir do trabalho de Flandrin e Montanari (1996), entendem que “as cozinhas de comidas típicas são elementos da cultura regional, de perpetuação da memória culinária das famílias e podem oferecer ganhos de recursos econômicos, tanto para a indústria como para o comércio local”.

Tendo em vista essas possibilidades apresentadas pelos estudos até agora realizados sobre a Gastronomia tradicional ou típica, estimulados pela perspectiva de preservação do patrimônio cultural imaterial e pela oportunidade econômica que se abre com o aproveitamento desse patrimônio integrado às atividades turísticas, este presente trabalho procura lançar o olhar sobre a situação atual da culinária típica de Caldas Novas (GO), com o intuito não apenas de refletir sobre formas de preservar esse patrimônio, mas também de transformar a atividade turística e a cultural local pela valorização dessa tradição.

3. A ameaça da perda do Patrimônio Histórico Gastronômico de Caldas Novas

Caldas Novas constitui um interessante objeto de estudo, não apenas por ter sua economia voltada para o turismo, mas especialmente porque esta atividade econômica se desenvolveu de maneira quase irresponsável e sem planejamento específico para a diversidade de questões que estão envolvidas na expansão econômica das regiões com potencial turístico.

As ações empreendidas no turismo de Caldas Novas foram favorecidas por sua localização e seu produto – as águas termais – enfocando quase que exclusivamente o turismo de lazer, sendo que este desenvolvimento gerou impactos ambientais, culturais e

sociais. O rápido crescimento populacional, que ocorreu de maneira desordenada, está levando à degradação do meio físico, de forma mais grave na sua área urbana, o que já tem afetado a sustentabilidade ambiental, mas também nas áreas naturais ao redor da cidade.

As reflexões obtidas pelas leituras de Siqueira (2012), Oliveira (2001), Paulo (2005) e os dados obtidos do censo do IBGE (2010) nos levam a afirmar que, no seu aspecto social, a cidade de Caldas Novas possui basicamente todos os problemas das cidades do Centro-Oeste e do Brasil em geral: a cidade e região se confrontam com problemas de baixos salários, a falta de mão de obra qualificada, sazonalidade econômica e problemas com saneamento básico. Com o turismo crescendo de modo desordenado, sem estratégia para desenvolvimento equilibrado, acabou ocorrendo por um lado o crescimento hoteleiro ilimitado e por outro o aumento das carências municipais em equipamentos culturais, lazer, infraestrutura de suporte como, por exemplo, serviço de água e esgoto.

Caldas Novas possui apenas o Plano Diretor Urbano, que contém propostas de organização do crescimento da cidade. Porém, não possui nenhum planejamento relacionado ao turismo, o que dificulta o desenvolvimento turístico da cidade e a sobrevivência das empresas ligadas ao setor. A cidade possui sinalização turística, apesar de em certas áreas ser insuficiente. Por medidas emergenciais de implementação, as placas não possuem continuidade, na região central indicam como chegar ao ponto turístico, mas ao afastar-se desse setor, elas se tornam escassas ou inexistentes.

O desenvolvimento da hotelaria está sendo dificultado pelo fato de condomínios, vendidos como residenciais, estarem sendo comercializados como flats. Como os condomínios residenciais pagam impostos mais baratos que os comerciais, oferecem diárias bem mais baratas, na maior parte possuem área de lazer, porém não oferecem todos os serviços de hotéis. Devido à ausência de um plano de desenvolvimento turístico, a hotelaria vem sofrendo problemas devido ao crescimento desenfreado na oferta de leitos. Com isso, pequenos hotéis estão desaparecendo, pois não conseguem competir com a concorrência.

Para se construir a imagem de uma localidade turística leva-se tempo e investimento. Mesmo o turismo dependendo da população para a boa divulgação do potencial turístico do local, Caldas Novas não possui nenhuma campanha de conscientização da população local quanto a esta importância, apesar das recomendações amplamente divulgadas pelos órgãos fomentadores do turismo em nível nacional e mundial quanto à essa necessidade. A criação do slogan “A maior estância termal do mundo” favorece a divulgação do destino, por provocar curiosidade e impacto, causando uma boa imagem quando associada a símbolos visuais.

Mesmo com o empenho empreendido atualmente pelos órgãos públicos e empresas privadas para divulgar Caldas Novas, alguns atrativos turísticos não são divulgados e/ou desenvolvidos no município, como o desenvolvimento do turismo saúde, com ênfase nas propriedades das águas termais. Outros atrativos que poderiam ser apresentados e que fortaleceriam a oferta de opções seriam a recuperação das características locais da culinária caldas-novense e sua valorização no interior do circuito gastronômico. As riquezas da fauna e flora locais trazem nuances específicas para a execução dos pratos, mesmo que pautadas em uma tradição maior da culinária típica regional, além das tradições e necessidades que os colonizadores do município enxergaram ao fixarem raízes aqui.

Segundo o Decreto 3.551/2000 (IPHAN, 2000), o patrimônio imaterial cultural brasileiro compreende os saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam.

Quando se diz que “as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1988) são bens culturais, pode-se inferir que compartilhar um modo de preparar uma comida, uma forma de consumi-la e os rituais que envolvem a comensalidade de uma sociedade são também seu patrimônio. Considerando que patrimônio faz referência, também, ao dia-a-dia, a culinária se valida como bem cultural. Neste contexto, a gastronomia é meio de caracterização, considerando que a identidade cultural é comunicada às pessoas também por meio da comida.

De acordo com Machado; Braga (2010), o vínculo entre alimentação e patrimônio cultural firmou-se através de ações do IPHAN, que registrou como bem cultural os modos de fazer de algumas comidas típicas brasileiras, como por exemplo, o registro do Ofício das Baianas de Acarajé, em 2005; o Modo artesanal de fazer o Queijo de Minas, nas regiões do Serro e das Serras da Canastra e do Salitre, em 2008; a Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí, em 2014. Esses registros de práticas culinárias únicas reforçam a importância dos aspectos regionais na constituição de uma identidade nacional. Trata-se de reconhecer elementos culturais, étnicos e religiosos que identificam um povo e um local.

A Organização Mundial do Turismo – OMT – define o turismo sustentável como sendo aquele “que atende às necessidades dos turistas atuais e das populações das regiões anfitriãs, ao mesmo tempo em que protege e amplia as oportunidades para o futuro” (MACHADO; BRAGA, 2010). Isso significa que os recursos devem ser geridos de tal forma que as atuais necessidades econômicas, sociais e harmônicas possam ser satisfeitas mantendo-se, para o presente e para as gerações futuras, a integridade cultural, os processos biológicos essenciais, a diversidade biológica e das formas de vida.

Conforme apreende-se das leituras de Machado; Braga (2010) e Pelegrini (2016), o turismo, atualmente, tem sido exercido por pessoas que, de forma geral, são mais bem informadas do que a média, interessadas na história do local e da região, interessadas nas manifestações do patrimônio imaterial. Muitos podem ir além e se interessar até mesmo por associar mais possibilidades de conhecimento e formação à sua viagem. Dessa forma, são muito bem recebidas as iniciativas de cursos sobre temas direta ou indiretamente vinculados ao local visitado, como música, artes, arquitetura, patrimônio, culinária etc. A ausência de atividades culturais e de lazer repercute negativamente no tempo de permanência dos turistas e, portanto, no seu consumo de bens e serviços, que será mais elevado se a cidade oferecer uma agenda cultural de qualidade.

Muitas vezes, bens reconhecidos como patrimônio imaterial têm também significação econômica para as comunidades que os mantêm. A produção artesanal, por exemplo, além de seu valor cultural e do seu potencial de fortalecimento da coesão entre grupos sociais, é alternativa de renda para muitas comunidades. Na sua relação com o turismo, é necessário cuidar sobretudo das condições de transmissão dos conhecimentos entre gerações e de apoio à produção e distribuição desses bens. (MACHADO, 2010)

Hugues de Varine (2012) argumenta que o patrimônio cultural deve ser abordado da perspectiva de três fatores básicos: o fator conhecimento, o fator bens culturais e o fator meio ambiente. Sob essa vertente, define o “patrimônio do conhecimento” como os “costumes”, as “crenças” e o “saber fazer” capaz de viabilizar a sobrevivência do homem

no meio ambiente onde vive, e delimita o “patrimônio dos bens culturais” como conjunto de artefatos e tudo o mais que deriva do uso do patrimônio ambiental. Este último contempla os elementos inerentes à natureza, como o próprio meio e os recursos naturais.

Conforme nos noticia Pelegrini (2006), nas últimas décadas do século XX, a conceituação de patrimônio se ampliou, não se limitando à definição de sítios arqueológicos, obras de arte, monumentos, conjuntos arquitetônicos ou antigos objetos referentes às representações do poder político e social. Essa noção estendeu-se aos diversos modos de viver, formas de linguagem, celebrações, festas, gastronomia, enfim, maneiras de usar os bens, os espaços físicos e a paisagem. A ascensão dos bens simbólicos à condição de patrimônio estimulou a sociedade — em especial, as minorias e os grupos étnicos — a reivindicar o reconhecimento multifacetado de seus referenciais culturais e identificadores.

Desta forma, a perspectiva integradora das políticas em defesa do meio ambiente, do patrimônio cultural e do incremento de atividades turísticas tem resultado em experiências positivas no sentido da promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável. As cartas patrimoniais - documentos elaborados por especialistas e órgãos ligados à preservação patrimonial com o intuito de delimitar conceitos, normativas, ações e metodologias para a conservação, manutenção e restauração de um patrimônio histórico, artístico e cultural (IPHAN, 2015) - dedicadas ao assunto reafirmam a urgência das políticas públicas nesses três campos, considerados estratégicos para a preservação dos bens naturais e culturais, e sua respectiva manutenção.

A educação nesse campo deve iniciar-se pela percepção direta de que o patrimônio não se restringe somente aos bens culturais móveis e imóveis representativos da memória nacional, como monumentos, igrejas ou edifícios públicos. Pelo contrário, o conceito de patrimônio cultural é muito mais amplo, não se limita aos bens materiais ou às produções humanas, ele abrange o meio ambiente e a natureza, e ainda se faz presente em inúmeras formas de manifestações culturais intangíveis. A percepção da herança imaterial torna-se fundamental para a integração da população com suas próprias condições de existência, com a natureza e o meio ambiente. Essas relações constituem o espírito da cultura cidadã dos lugares e se manifesta por intermédio de cerimônias, linguagens do povo materializadas em atividades artesanais e produções artísticas ou literárias, canções, festas, receitas culinárias e saberes medicinais, entre outras manifestações sociais ou coletivas.

Desse modo, a educação patrimonial e ambiental torna-se tarefa prioritária, uma vez que consiste em revelar a diversidade e pontuar as mudanças culturais, sociais e ambientais que se processam com o passar dos tempos, sem desqualificar os conflitos de interesses dos distintos segmentos sociais. O ensino e a aprendizagem na esfera do patrimônio devem tratar a população como agentes histórico-sociais e como produtores de cultura. Para isso, devem ser valorizados os artesanatos locais, os costumes tradicionais, as expressões de linguagem regional, a gastronomia, as festas, os modos de viver e sentir das diversas etnias latino-americanas. (PELEGRINI, 2006, p. 115-140)

Comer, portanto, não envolve apenas a natureza e a cultura. Situa-se entre estes dois aspectos e participa de ambas. As formas de alimentação podem dizer algo importante não apenas sobre as formas de vida, mas também sobre a estrutura de uma sociedade e sobre as regras que lhe permitem persistir e desafiar o tempo (Rossi, 2014).

O valor cultural também não está apenas nas coisas, mas é produzido no jogo concreto das relações sociais. Aquilo, por exemplo, que chamamos de bens culturais não

tem em si sua própria identidade, mas a identidade que os grupos sociais lhe impõem. Assim, para falar de gastronomia, pode-se afirmar, por exemplo, que não existem valores universais e permanentes. Os objetos não têm, intrinsecamente, propriedades que não sejam físico-químicas. As sociedades é que mobilizam tais e quais propriedades físico-químicas, sensorialmente perceptíveis, com produto e vetor de seus sentidos e valores. E esta mobilização é contingente, instável, mutável.

Conforme nos incita a pensar Menezes (1999), a história demonstra a oscilação do gosto e dos critérios de valorização e consumo. Dessa forma, os sistemas perceptivos são históricos, historicamente constituídos, operando historicamente e se transformando sem cessar. Os sentidos e valores não se confinam no universo mental. Para que tenham existência social, para que se traduzam em práticas, para que induzam a comportamentos, em síntese, para que se encarnem na materialidade da vida, eles precisam manifestar-se. Daí a relevância dos fenômenos sensoriais no campo da cultura. O chamado patrimônio cultural, portanto, para ser identificado e entendido, carece de conhecimento sobre os circuitos de produção e consumo de sentido e valor, numa sociedade.

Atualmente, dentro do município de Caldas Novas, poucos são os locais que ainda preservam e/ou se utilizam da culinária regional como referência para seus pratos. Pode-se citar como exemplo os “Doces Caseiros da D. Maria”, reconhecido ponto de visitação turística que ainda preserva as tradições do feitiço dos doces artesanais presentes na cultura goiana. Outro local também pertencente ao roteiro turístico é a “Cachaçaria Vale das Águas Quentes”, que produz cachaças em alambiques de cobre, tal qual os fazendeiros da região faziam. Inclusive, esta empresa é pertencente a uma família de fundadores do município e representantes da população objeto de análise do presente trabalho, os Lopes de Moraes.

De um modo geral, os restaurantes, lanchonetes e locais multiuso de alimentação tidos como “típicos” referenciam-se à culinária goiana ou “caseira” de modo generalizado. Não há uma referência específica a pratos, hortifrútis, carnes, temperos e preparos tipicamente locais. Parte pelas características globalizantes do turismo, parte pela maciça migração ocorrida a partir dos anos 1980, as famílias tradicionais remanescentes do município se “cosmopolizaram”, se misturaram e absorveram estas características culturais e culinárias de outras regiões do país e do mundo, deixando de lado seus costumes culinários, reduzindo-os ao dia a dia das casas e de algumas festas familiares.

Convém neste particular atentar-se para o conceito de preservação ativa, desenvolvido por Pellegrini Filho (1993, p. 10):

procuramos realçar a importância de se atentar para a preservação ativa, que conceituamos como: a conservação de bens naturais e culturais, dando-se-lhes ao mesmo tempo uma função conveniente, com soluções adequadas ao desejado progresso; portando, implicando o uso adequado de atrativos da natureza e da cultura porém evitando-se ou minimizando-se prejuízo a eles ou sua perda. Uma questão de desenvolvimento sustentado.

Nesse sentido, a preservação ativa do patrimônio cultural deve ser encarada como algo integrado ao quadro econômico-financeiro local, através de eventos culturais de caráter histórico/educacional não só voltado para uso efetivo da população local, mas também com o caráter turístico/informativo da população visitante. Assim assume-se aqui o interesse turístico, direta e indiretamente; ou seja, o aproveitamento turístico e de lazer acaba sendo uma decorrência natural em eventos desta monta. (Pellegrini Filho, 1993).

A gastronomia é local de afirmação da identidade. Comer é cultura, é um modo de socialização, de interação, de perpetuação. Nesse sentido, Roberto da Matta diferencia alimento e comida: “comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere” (1986, p. 56).

Desde a técnica de preparação dos alimentos ao uso de equipamentos e utensílios, a evolução do comer, cozinhar e servir representam hoje um dos mais importantes atributos da sociedade moderna, pois, apesar da evolução social obtida ao longo dos tempos, as necessidades de sobrevivência tendo como base as formas alimentares continuam (BARBOSA, 2008). A tradição ou cultura culinária sofrem e devem sofrer, ao longo da história, modificações. Mas estas são necessárias para que a própria cultura mantenha-se viva, ressignificando o lugar da tradição na atualidade, se justapondo, adequando-se aos novos padrões de produção e consumo, sem perder de vista a especificidade cultural dos lugares e saberes de uma dada sociedade.

3.1. Memórias, experiências e receitas: o patrimônio gastronômico de Caldas Novas

Uma das maiores influências de Caldas Novas na doçaria é a conhecida “Dona Maria”, proprietária, junto com sua família, da fábrica e lojas de doces caseiros e licores que leva o seu nome. Dona Maria herdou dos pais a tradição que até hoje passa de geração para geração, e se reconhece como uma mulher conhecida até internacionalmente, e há mais de cinquenta anos acompanha de perto a fabricação dos doces e licores em geral.

Dona Maria narra que o primeiro doce feito em maior escala por sua mãe e repassado a ela como a grande receita e tradição familiar foi o doce de leite com pequi, que até hoje é um dos doces mais comercializados nas lojas. Já o licor tradicional e que representa não só sua família, mas a própria história gastronômica do município é o licor de mangaba, fruto típico do cerrado.

Conforme depreende-se deste relato, a doçaria tradicional da cidade de Caldas Novas, representada pela D. Maria, confunde-se com a tradição dos doces caseiros goianos de um modo geral. Sobressai no relato a afirmação da “invenção” do doce de leite com pequi e do licor de mangaba, atribuído pela D. Maria à sua mãe, Ilidia, sendo, portanto, pelo relato um produto típico da gastronomia caldas-novense. Nas pesquisas realizadas em Ortêncio (1980), realmente não há nenhuma referência a estas receitas, conferindo-se então um tom de veracidade ao relato descrito.

Dona Iraides de Melo Godoy (17/10/1920 – 25/02/2017) é representante de uma das mais tradicionais famílias de fundadores da cidade de Caldas Novas. Esposa de Celso de Godoy, filho do Cel. Bento de Godoy, era exímia cozinheira e fazia questão de executar todos os doces e quitutes dos grandes banquetes dados em razão dos casamentos, batizados e festas tradicionais em Caldas Novas.

Uma característica presente na culinária típica caldas-novense e que também foi absorvida por D. Iraides é a presença maciça da pimenta em todos os pratos. O caldas-novense típico é um exímio apreciador das pimentas, de todos os tipos e graus de ardência, sendo as preferidas as de maior grau de picância. Como curiosidade, mas também como exemplo da perspectiva aqui adotada, é pertinente citar Ortêncio (1980, pg. 61-62), que indica a presença de uma espécie de pimenta característica da região estudada e consumida pela população:

Pimentas [...] a bode com quatro tipos e denominações diferentes [...] e a puta-que-pariu, amarela e bem maior. Esta última é originária da região de Caldas

Novas e não é preciso ser curtida no óleo para que o incauto ou distraído grite o seu nome...

D. Elzita Santos Morais, hoje com 86 anos, é filha do Sr. Oscar Santos e de D. Irani Borges Santos. Oscar Santos é uma das figuras de maior destaque na consolidação e expansão do município de Caldas Novas, pela sua atuação política em várias esferas municipais e estaduais. Sempre foi uma grande entusiasta da culinária, sempre se dedicando ao feitiço de vários pratos, com a grande admiração e apoio de seu marido, sr. Orcalino Lopes de Morais, que era filho de Ilídio Lopes de Morais e D. Joana.

Sr. Ilídio era “forte fazendeiro e comerciante” (GODOY, 1978, pg. 108) na cidade de Caldas Novas. Já D. Joana era filha do Cel. Orcalino dos Santos Veloso, natural de Araguari – MG, comerciante e primeiro proprietário do que hoje convencionou-se chamar “Casarão dos Gonzaga”, conforme cita Godoy (1978, pg. 107): “Como testemunho indelével do Cel. Orcalino, encontra-se, até hoje, erguido o sobrado que ele mesmo fizera construir para sua vivenda, atualmente de propriedade de João Gonzaga.”. Neste local o mesmo possuía um armazém e um pouso para tropeiros. D. Joana era irmã de D. Djanira, que se casou com o Dr. Ciro Palmerston Ribeiro Guimarães, e seus filhos (Martinho, Cyra, Nelson, Nilza, Omar e Terezinha) fundaram a Estância Pousada do Rio Quente, hoje Rio Quente Resorts (GODOY, 1978, pg. 107).

Em 1970, quando tinha 39 anos, seu marido faleceu vítima de um infarto fulminante, o que num primeiro momento a afastou da cozinha. Depois, com o apoio da família e dos filhos, retomou a culinária, mas sem a mesma alegria de antes. D. Elzita corrobora as informações sobre as tradições culinárias caldas-novenses, conforme já citado anteriormente. A base é essencialmente mineira, tendo como matéria-prima básica as carnes de porco e galinha, feijão, arroz, milho e mandioca. O uso do pequi sempre foi comum, principalmente no preparo de pratos salgados. Pelo fato da colaboradora ter morado, ao longo da sua vida, em Goiânia e Brasília, além de Caldas Novas, introduziu nas suas receitas e no seu cardápio usos e costumes mais “cosmopolitas”. Apesar desta tendência, as receitas mais tradicionais nunca deixaram de fazer parte do seu cardápio e de seus cadernos de receitas.

3. Conclusões

A recuperação desse patrimônio gastronômico faz-se urgente perante as vicissitudes de uma globalização que normatiza e iguala inclusive as relações culturais entre povos e países, em troca de uma homogeneização de gostos e paladares, hábitos e formas de consumo, como forma de atender a interesses capitalistas globais. Santos (2015) afirma que a instalação do capital “hegemônico” no território tem a capacidade de destruir as regras deste local em termos econômicos, sociais, políticos, culturais, morais ou geográficos. Especificamente em se falando da culinária e do hábito de comer, Cascudo (2011, pg. 23), afirma que “comemos não o substancial, mas o habitual, o lícito pela forma. Comemos, nós, os modernos cidadãos, pela propaganda industrial irresistível”.

Equivale esta afirmação a dizer que a cultura, as tradições e costumes sucumbem à imperiosa necessidade da reprodução do capital, inclusive na vertente da culinária.

A resposta pode vir da apropriação da necessidade capitalista da reprodução do capital, observada também no turismo e na gastronomia, em uma perspectiva sustentável. O desafio é inverter o padrão de consumo desenfreado para um consumo consciente, valorizando a sazonalidade dos produtos e os pequenos produtores, sem deixar de lado o

desafio de realizar o retorno econômico necessário à continuidade do destino turístico e da população nele inserida. Neste sentido, Santos (2015, pg. 114) afirma que:

Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

Além deste aspecto, a valorização da gastronomia em seu aspecto histórico e cultural permite que se atribua um valor econômico à história, tanto pela estranheza como pela novidade, ajudando também a perpetuar esta condição histórica, num ciclo constante de acumulação de riqueza econômica com preservação do patrimônio.

É nessa perspectiva que o trabalho de Müller (2012) propõe a construção de inventários gastronômicos em todas as regiões do país, formando um conjunto de conhecimentos que englobam as características tradicionais de produção ou coleta dos alimentos e os saberes sobre a elaboração dos mesmos na culinária tradicional em cada local. Esse trabalho, na visão da autora, pode ser feito pelos especialistas ou estudiosos da Gastronomia, contribuindo com seus conhecimentos específicos e unindo-os interdisciplinarmente com as demais áreas que podem contribuir com a elaboração de tais pesquisas.

Como grande parte da Gastronomia Tradicional brasileira ainda não foi inventariada, entende-se como fundamental que as escolas de Gastronomia, que são as instituições diretamente ligadas ao assunto e responsáveis pela disseminação do conhecimento na área, comecem a fazer sua parte no que concerne à pesquisa para auxiliar na realização dos inventários gastronômicos, com o olhar do gastrólogo. Esse olhar especialista na construção de inventários da Gastronomia Tradicional possibilita a captação de detalhes que são fundamentais no processo produtivo, que abrangem questões pontuais como: a especificidade da matéria-prima os métodos de cocção e conservação, as reações químicas, as características organolépticas, formas de apresentação, entre outras questões de cunho interdisciplinar como o contexto cultural de criação, formas de consumo e as transformações ocorridas. (MÜLLER, 2012, p. 26)

A mesma autora, baseada em Fagliari (2005), propõe que a gastronomia local é também um elemento importante para a valorização do local turístico e fonte de recursos econômicos para as populações desses locais, unindo a preservação do patrimônio imaterial com o fortalecimento da economia.

Ao servir-se dos produtos da culinária tradicional local, o turismo gastronômico pode funcionar como uma forma de conhecer novas culturas e hábitos alimentares, e pode constituir uma maneira de reapropriação de elementos culturais esquecidos, atuando na valorização cultural. (MÜLLER, 2012, p. 49)

Com esse seu trabalho, Müller oferece uma perspectiva de recuperação da culinária tradicional que contribui com a reflexão e atuação presentes em nossa proposta de pesquisa. As entrevistas realizadas e as receitas coletadas revelam a existência, de fato, de uma tradição gastronômica característica da cidade e região de Caldas Novas (GO).

As entrevistas também evidenciam as diferentes perspectivas e possibilidades do aproveitamento das receitas tradicionais. No caso de D. Maria, a prática familiar e o espírito empreendedor possibilitaram a transformação do patrimônio gastronômico familiar e local em um empreendimento de sucesso no campo da gastronomia típica que está relacionada às atividades turísticas.

A atividade de D. Maria e suas filhas contribuem para a preservação da culinária local, mais especificamente na produção de doces e licores, e também reforçam o entendimento dos autores que citamos neste trabalho, que enfocam o valor econômico e turístico das receitas características de uma localidade ou região.

Já as entrevistas com D. Yêda e D. Elzita, mostram que ainda existem meios para recuperar as tradições culinárias de Caldas Novas, à medida que os registros de receitas podem ser utilizados como veículo de disseminação desse conhecimento e de estímulo à produção desses pratos em um âmbito maior que o recesso familiar das entrevistadas.

Em Caldas Novas, conforme se procurou transmitir nesta reflexão, todo o trabalho de pesquisar, inventariar e valorizar socialmente, culturalmente e economicamente o patrimônio imaterial gastronômico local está por ser feito. A estratégia fundamental é que este artigo e outros trabalhos acadêmicos possam contribuir para que as atividades de conscientização e valorização desse patrimônio sejam estimuladas por meio da educação, por meio da divulgação das receitas e modos de fazer.

É possível, a partir dessa reflexão, mobilizar o poder público, as Universidades, os empreendedores da área turística e a população para um compromisso de valorização da cultura local, especialmente sua gastronomia tradicional, favorecendo as atividades turísticas e tornando as atividades turísticas em fatores de estimulação à preservação do patrimônio.

Referências

BARBOSA, Romero Ribeiro. Saberes, sabores e sentidos: a gastronomia no contexto da geografia cultural. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine da Costa (orgs.). **Geografia e Cultura: a vida dos lugares e os lugares da vida**. Goiânia: Editora Vieira, 2008.

BRAUNE, Renata; FRANCO, Sílvia Cintra. **O que é Gastronomia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da alimentação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco. 1986.

DIAS, Reinaldo. **Turismo e Patrimônio Cultural: recursos que acompanham o crescimento das cidades**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAGLIARI, G. S. Turismo e Alimentação: Análises introdutórias. Ed.Roca, São Paulo, 2005.

FLANDRIN, J. L. MONTANARI, M. A história da alimentação. Paris. Ed. Fayard, 1996.

GODOY, José Teófilo de. **História e Estórias de Caldas Novas**. Goiânia: Oriente, 1978.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- Cidades/Goiás/Caldas Novas. 2010. Disponível em < <http://cod.ibge.gov.br/EIL>> Acesso em abr 2017

IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cartas Patrimoniais. 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=17575&sigla=Institucional&retorno=paginaInstitucional>>. Acesso em: 30/04/2017.

IPHAN. Termo de Referência para a Salvaguarda de bens Registrados como Patrimônio Cultural do Brasil. s.d. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1911>> Acesso em: 30/04/2017

MACHADO, Jurema; BRAGA, Sylvia. Comunicação e Cidades Patrimônio Mundial no Brasil. Brasília: UNESCO, IPHAN, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os “usos culturais” da cultura. IN YÁZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (organizadores). Turismo: espaço, paisagem e cultura. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999

MÜLLER, Silvana Graudenz. **Patrimônio Cultural Gastronômico**: identificação, sistematização e disseminação dos saberes e fazeres tradicionais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2012/05/Silvana-Graudenz-M%C3%BCller.pdf> Acesso em Abril 2017.

[MÜLLER, Silvana Graudenz, AMARAL, Fabiana Mortimer e REMOR, Carlos Augusto. Alimentação e cultura: preservação da gastronomia tradicional. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Caxias do Sul, Julho 2010. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplVSEminTur%20eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt13/arquivos/13/Alimentacao%20e%20Cultura%20Preservacao%20da%20Gastronomia%20Tradicional.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplVSEminTur%20eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt13/arquivos/13/Alimentacao%20e%20Cultura%20Preservacao%20da%20Gastronomia%20Tradicional.pdf) Acesso em Abril 2017.

[OLIVEIRA, Hamilton Afonso de. Uma reflexão histórica do turismo: o caso Caldas Novas \(1970-1990\). Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001](#)

NARDIN, Caroline Rigo. **Gostos, aromas e sabores**: memórias e turismo gastronômico em Bento Gonçalves. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2015. Dissertação de Mestrado.

ORTENCIO, Waldomiro Bariani. **A Cozinha Goiana**: estudo - receituário. 2ª ed.

Goiânia, Oriente, 1980.

PAULO, Renata Ferreira Calado de. O turismo e a dinâmica intra-urbana de Caldas Novas (GO): uma análise da expansão e reestruturação do complexo hoteleiro. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 26, n° 51, p. 115 – 140, 2006.

PELLEGRINI FILHO, Américo. **Ecologia, cultura e turismo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ROSSI, Paolo. Comer: necessidade, desejo, obsessão. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SIQUEIRA, Michel Chelala. Caldas Novas 100 anos. Brasília: Academia Brasileira de Arte, Cultura e História; São Paulo: Instituto Biográfico do Brasil – IBB, 2012.

SCHLÜTER, Regina G. **Gastronomia e Turismo**. São Paulo, Aleph, 2003.

UNESCO. Recomendação para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/cultura/areastematicas/patrimonio/patrimonioimaterial/index_html/mostra_documento> Acesso em: 01/05/2017.

VARINE, Hugues de. As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012

Os múltiplos extermínios dos corpos negros pela violência na linguagem: Uma reflexão interseccional e decolonial das *Fake News* sobre Marielle Franco⁶¹²

Los múltiples exterminios de los cuerpos negros por la violencia en el lenguaje: Una reflexión interseccional y decolonial de las Fake News sobre Marielle Franco

The Multiple Exterminations of the Black Bodies by Violence in Language: An intersectional and decolonial reflection of the Fake News on Marielle Franco

Ludmila Pereira Almeida⁶¹³
Juan Alberto Castro Chacón⁶¹⁴

Resumo

A militância política, atualmente, tenta encontrar seu discurso na reivindicação, no desafio da injustiça e, talvez, na enunciação das minorias, tomando seu lugar nas interações políticas atuantes. Nesse sentido, a atuação de Marielle Franco marcou uma posição de enunciação (BENVENISTE, 2006), isto é, o discurso-atto apropriou-se de um corpo politicamente ativo e falou por si, mesmo sendo nomeada de radical, por espaços e discursos dominantes. Seus enunciados atingiram a conduta social do bom convívio e da cordialidade dos “cidadãos do bem”, os mostrando manifestantes de discursos de ódio. Com o assassinato de Franco ficou claro que, para sobreviver, pelo menos, a enunciação não pode ser um ato discursivo completo e, por conseguinte, não deve passar de um discurso generalizado ou esquivo da realidade. Após o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, o seu lugar de enunciação tentou ser contradito pela ideologia textual *Fake News*. As *Fake News* recortam questões reais para fazer enunciados infundamentados, com “seriedade informativa”, uma contra enunciação bem planejada e sustentada pela desinformação séria. Nessa perspectiva, nosso trabalho visa discutir os parâmetros discursivos das *Fake News* sobre Marielle Franco, considerando não só o seu ativismo, mas também o que o seu corpo simboliza face à estrutura social-racial brasileira. Assim, propomos um olhar interseccional (CRENSHAW, 2002) sobre o corpo negro e as práticas de linguagem sobre ele que desembocam em contra enunciações, tensões e ideologias linguísticas que organizam o que é considerado “verdade”, e até quem pode/deve viver e morrer. Tanto que tal caso não é isolado, coincidentemente o homicídio de mulheres negras aumentou (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015) junto ao surgimento de movimentos sociais feministas e suas várias necessidades. Portanto, observamos o quanto as múltiplas execuções de um corpo-símbolo de esperança contra-hegemônica é projetado na mídia dominante, de forma que a construção colonial de uma memória, de um corpo físico e simbólico, passa a ser a representação de todo o grupo do qual faz parte.

Palavras-chave: Marielle Franco; Fake News; contra-enunciação; decolonialidade.

⁶¹² Artigo apresentado no II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

⁶¹³ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás-UFG; Goiânia, Goiás, Brasil; Bolsista CNPq. ludmilalettras@gmail.com.

⁶¹⁴ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás-UFG; Goiânia, Goiás, Brasil; Bolsista CNPq. infonauta2@gmail.com.

Resumen

Atualmente, la militancia política intenta encontrar su discurso en la reivindicación, en el desafío de la injusticia y, tal vez, en la enunciación de las minorías, tomando su lugar en las interacciones políticas actuantes. En este sentido, la actuación de Marielle Franco marcó una posición de enunciación (BENVENISTE, 2006), o sea, el discurso-acto se apropió de un cuerpo políticamente activo y habló por sí, aun siendo tildada de radical, por espacios y discursos dominantes. Sus enunciados colisionaron con la conducta social de la buena convivencia y de la cordialidad de los “ciudadanos de bien”, los exponiendo como manifestantes de discursos de odio. Con el asesinato de Franco quedó claro que, para sobrevivir, por lo menos, la enunciación no puede ser un acto discursivo completo y, por consiguiente, no debe pasar de algo generalizado o esquivo de la realidad. Después del asesinato de la regidora de Rio de Janeiro, su lugar de enunciación fue contestado por la ideología textual *Fake News*, una “tipología” que no se puede considerar ni verdad, ni mentira, ni ironía. Las *Fake News* recortan problemáticas reales para elaborar enunciados sin fundamentos, con “seriedad informativa”, una contra-enunciación bien planeada y sostenida por la desinformación seria. En esta perspectiva, nuestra investigación quiere discutir los parámetros discursivos de las *Fake News* sobre Marielle Franco, no solamente considerando su activismo, sino también lo que su cuerpo simboliza, vista la estructura social-racial brasileña. Así, proponemos un enfoque interseccional (CRENSHAW, 2002) sobre tal cuerpo negro y las prácticas del lenguaje sobre él que desembocan en contra-enunciaciones, tensiones e ideologías lingüísticas que organizan lo que es considerado verdad y, hasta quién puede/debe vivir o morir. Al punto que tal caso no es aislado, coincidentemente, el homicidio de mujeres negras aumentó (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015) junto al surgimiento de movimientos sociales feministas y sus múltiples necesidades. Por lo tanto, observamos la intensidad de cómo las varias ejecuciones de un cuerpo símbolo, de esperanza contra hegemónica, están proyectadas en la media dominante, de forma que la construcción colonial de una memoria, de un cuerpo físico y simbólico, pasa a ser la representación de todo el grupo del que forma parte.

Palabras clave: Marielle Franco; Fake News; contra-enunciación; descolonialidad.

Abstract

Political activists now try to find their discourse in the claim, in the challenge of injustice and, perhaps, in the enunciation of minorities, taking its place in the active political interactions. In this sense, the performance of Marielle Franco marked a position of enunciation (BENVENISTE, 2006), that is, the speech-act appropriated a politically active body and spoke for itself, even if it is called radical, by spaces and dominant discourses. His statements reached the social conduct of good fellowship and the cordiality of the "citizens of good", showing them demonstrators of hate speeches. With Franco's assassination it was clear that in order to survive, at least, enunciation can not be a complete discursive act and therefore should not be a generalized or elusive discourse of reality. After the assassination of the councilwoman of Rio de Janeiro, her place of enunciation tried to be contradicted by the textual ideology Fake News. The Fake News cut real issues to make unsound statements, with "informative seriousness," a well-planned counterattack and sustained by serious misinformation. In this perspective, our work aims to discuss the discourse parameters of the Fake News about Marielle Franco, considering not only its activism, but also what its body symbolizes in relation to the Brazilian social-racial structure. Thus, we propose an intersectional view (Blackens, 2002) on the black body and the language practices on it that lead to counteractions, tensions and linguistic ideologies that organize what is considered "truth", and even who can / should live and die. So much so that this case is not isolated, coincidentally the murder of black women has increased (MAP OF VIOLENCE, 2015) with the emergence of feminist social movements and their various needs. Therefore, we observe how much the multiple executions of a body-symbol of counter-hegemonic hope is projected in the dominant media, so that the colonial construction of a memory, a physical and symbolic body, becomes the representation of the whole group of which it is a part.

Keywords: Marielle Franco; Fake News; opposite-enunciation; decoloniality.

Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.
Conceição Evaristo

1. Considerações iniciais

No dia 14 de março de 2018, a militante e vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, foi cruelmente executada por sujeitos que até o momento não foram identificados, fazendo deste ato repudiável também indignante e impune. Até as últimas redações da nossa pesquisa, as autoridades e sua rede de investigação só apontam culpáveis formas generalizantes de violência como grupos de milícia, política corrupta, retaliação do crime organizado etc. Isto quando não mencionados os comentários sem sentido – ou demasiadamente óbvios – que destacam a Franco como vítima do Estado de exceção, do execrável ou do abjeto da humanidade.

Marielle era negra, feminista, lésbica, mãe, esposa, nascida e criada no Complexo da Maré – Rio de Janeiro, graduada em sociologia e mestre em Administração Pública. Foi a quinta mais votada nas eleições para a cidade do Rio de Janeiro, sendo eleita vereadora pelo PSOL com 46,5 mil. Após isso, foi nomeada relatora da Comissão dos Vereadores que fiscaliza a intervenção militar no Estado carioca, diante da qual não se mostrava favorável e sempre se posicionava diante dos avances violentos contra os moradores. Franco foi uma das 32 mulheres negras eleitas vereadoras nas capitais brasileiras em 2016, 3,9%, de um total de 811 vereadores eleitos nas capitais do país.

Ao compor parte de um número extremamente pequeno diante da falta de representação do povo negro no Brasil, que forma mais da metade da população, aponta de início, que o lugar em que Franco estava era um lugar de prestígio, portanto para poucos. Ao demandar lugar de poder, o parlamento é um executor-propositor de ações que interferem na estrutura social do país e ter uma mulher negra trazendo a demanda de seu povo, que não é o mesmo povo que morava no Leblon, incomodava e incomoda por ser esse direito, de falar por si, barrado historicamente.

As mulheres negras se situam na base da sociedade ao serem marcadas por múltiplas diferenças hierarquicamente impostas como naturais. Categorias de raça, gênero, classe, escolaridade perpassam esses corpos e os massacram a ponto de inventar uma ideia de humanidade que não as abarca.

Para Bruna Cristina Jaquetto Pereira, doutora em sociologia pela Universidade de Brasília que estuda a violência contra a mulher negra, "a maior parte dos movimentos de base no Brasil são compostos por mulheres negras". "Tem-se a falsa ideia de que as mulheres negras não participam da política, mas elas são as que lidam diretamente com os problemas estruturais da sociedade brasileira. Elas se mobilizam no nível mais básico, fazendo a política do cotidiano, desde a participação em associações de bairro até a mobilização em grupos contra a violência de jovens negros assassinados, seus filhos." (GRAGNANI, 2018, s/p).

Dessa forma, existir é também político, pois incomoda os da casa grande e fornece esperança de transformação da realidade. O Brasil ao nascer da violência e viver as custas disso, homogeneiza o seu espaço-tempo como forma de divulgar a harmonia superficial sob o massacre dos povos não importantes para o progresso científico-tecnológico, no entanto se precisam desses mesmos povos para movimentar a estatística econômica e sustentar a pirâmide da desigualdade.

A própria noção de história oficial nos diz isso ao apagar os povos originários e escravizados como produtores de conhecimento, como construtores e enriquecedores desse espaço. Tanto que racismo e modernidade são atos intrínsecos (QUIJANO, 2005), pois surgem com a invenção do outro e seu silenciamento como humanidade. "O comércio transatlântico de africanos inaugura de uma só vez a geopolítica da exploração e a naturalização jurídica do sujeito sem direito. Não haveria condições para a ascensão da ordem burguesa não fosse pela violência do tráfico transatlântico de seres humanos" (GASPAR; NOVO; OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, executar Marielle, significa mais do que uma morte de seu corpo físico, mas uma forma de apontar o quanto esse corpo é perigoso ao deslocar do lugar ao qual foi segregado e do quanto a potência da fala gera ódio. "O neoliberalismo chegou a um ponto que, para manter os processos de assujeitamento e exploração, precisa passar pelo extermínio de grupos, como um sistema neo escravocrata e um capitalismo mafioso" (BENTES, 2018, s/n). Um processo que une genocídio, etnocídio e memoricídio (RAMPINELLI, 2014) para tentar acabar com a insurgência e as reivindicações como sujeitos de direito à vida e à diferença.

É preciso lembrar de alguns marcos históricos que estruturam esse percurso de compreensão dos corpos no Brasil. Esse país foi o último das américas a abolir a escravatura; Compõe a segunda maior população negra do mundo; É a população que mais é morta no Brasil, segundo o Mapa da Violência de 2015, e compõe a quarta maior

população mais encarcerada do mundo. Franco ao contrariar as estatísticas usa do seu lugar de atuação militante no parlamento para mover os olhares para a intervenção militar no Rio e do quanto isso não resolve o problema da violência, mas apenas a espetaculariza e move gastos econômicos altos para o governo⁶¹⁵. Sem contar no aumento de mortes de jovens negros da periferia a partir de uma visão do que é ser um “suspeito” no Brasil.

A polícia, uma atualização de bandeirantes e capitães do mato, se assenta nesses dois zumbis coloniais, a escravidão (convertida em encarceramento); e a pseudoabolição (convertida em pobreza), para honrar seu compromisso exclusivo de ostentar o monopólio oligárquico da violência. Nossas forças de segurança são um paradoxal mecanismo de exceção com existência jurídica, uma empresa fantasma do Estado oligárquico, que caça com adestrada precisão o inimigo interno da elite (GASPAR; NOVO; OLIVEIRA, 2018).

Ao ser criada na favela, a parlamentar sabia de como a atuação da polícia é incisivamente agressiva com qualquer pessoa, já que estão ali para garantir a proteção dos da casa grande. Tanto que ao ser eleita e ter um mandato pautado coletivamente, suas reivindicações se voltavam para um povo que até então não era ouvido e do qual só sobrava o medo diante da denúncia.



Fonte: Reprodução Facebook oficial Marielle Franco

E como se não bastasse que a execução sofrida por Franco, logo após denúncias contra a intervenção militar, muitos comentários surgiram na mídia na tentativa de culpar pela sua própria morte, além de construir narrativas-memórias por meio das *Fake*

⁶¹⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/27/intervencao-no-rj-deve-devolver-r-120-milhoes-aos-cofres-da-uniao.ghtml>. Acessado em: 17 de dezembro de 2018.

*News*⁶¹⁶. As narrativas que discursam a imagem de Marielle Franco menosprezam sua condição de moradora de favela, sua militância política voltada para o comunismo e a tentam ligar a bandidos, crime organizado, como sendo mais um corpo como queima de arquivo. Duas, de várias notícias falsas, são essas abaixo feitas por pessoas atreladas ao poder executivo e parlamentar, que ocupam espaços de fala tidos como legítimos e próximos ao padrão de humanidade construído pelo eurocentrismo.



Fonte: diariodocentrodomundo.com.br



Fonte: Medium

Por isso, uma das discussões fundamentais do nosso trabalho é ver como as *Fake News* constroem a imagem enunciativa não só de Franco, mas do que ela representa, e como a formulação dessa imagem tenta carregar uma suposta veracidade narrativa. Também perceber, dentro do pouco espaço aqui e traços ainda iniciais dessa discussão, como essas formas textuais conseguem se organizar midiaticamente ao “desinformam com seriedade”, fazendo do discurso factual/investigado a fundo um contra-enunciado em tensão. Ademais, o assassinato de Franco trouxe à tona, novamente, a criminalidade

⁶¹⁶ Nossa pesquisa faz reflexões e questionamentos sobre este possível novo gênero textual, contextualizando-o na enunciação e na relação que esta constrói entre o espaço e o tempo do enunciado.

dos corpos negros, já que não é comum se executar parlamentar no Brasil, porém quando se trata de um corpo antirracista, anti-estrutura, se vê como “mais um caso”.

Nesse sentido, trazemos algumas considerações da professora Kimberle Crenshaw (2002) quem considera que o corpo negro está sujeito a uma problemática complexa de interseccionalidades, em que as articulações de diferença, como a ideologia política, o gênero/sexo e raça compartilham os mesmos corpos. Desta forma, Marielle Franco, como negra, lésbica, militante política e moradora da favela encontra sua complexa figura no campo interseccional, de múltiplas lutas contra a estrutura do poder. Questões que reverberam nos corpos que compartilham tais categorias de diferença, pois são corpos que também estão sendo exterminados e silenciados em prol de uma homogeneidade do saber/existir.

2. Enunciado, enunciação e “gênero textual *Fake News*”

Propomos esta parte para estabelecer as relações entre enunciação como a representação de um corpo físico-linguístico-ideológico em movimento, em ação do dizer, no caso, o corpo representativo de Marielle Franco. E o enunciado, como manifestação construída, é o dito do mesmo corpo, no caso, as *Fake News* sobre Franco. Igualmente, discutimos sobre a situação genérico-textual da narrativa *Fake News* (doravante FN), posto que sua apresentação virtual acontece desde figuras falsas (fake) midiáticas, elaboradas em torno a supostas notícias que se mostram como verídicas, fazendo deste jogo uma (re)criação textual.

2.1. Enunciado, enunciação e dinamicidade do gênero textual

Nos estudos linguísticos de Émile Benveniste, a posição dos sujeitos está na sua individualidade, e como atuantes da/na língua “podemos dizer tudo, e podemos dizê-lo como queremos” (1988, p. 68). Ao ser realizado, o ato linguístico já proferido/realizado é chamado de enunciado. No entanto, no movimento, este fato estreita as relações entre a língua e o pensamento, ao se realizar de maneira conjunta e particular, a depender da posição do eu realizador, isto é, do seu espaço de realização.

Também, a relação língua/pensamento, ao se realizar no espaço do eu, contribuirá com o tempo da realização dessa relação. Dessa forma, a consolidação dessas aglutinações – língua/pensamento, eu-espaço/tempo – estabelecem um sistema relacional com outrem, ou seja, o eu-espaço passa a ser um contexto intersubjetivo, destinado também a outrem. Dessa relação sociolinguística, Benveniste formula a enunciação como um processo de apropriação da língua, na que:

A língua se acha empregada para a expressão de certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir idênticamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (2006, p. 84).

Nessa perspectiva, percebemos que a enunciação está em constante relação com o coletivo, ao invés de se individualizar, embora Benveniste mencione que existem muitos desdobramentos no contexto da enunciação como característica própria de seu estado dinâmico e transformacional. É nessa dinamicidade que podemos catalogar as FN midiáticas, como uma enunciação interligada e intersubjetivada pelo seu sujeito enunciador, e que embora siga características gerais de um diálogo coletivo, se estrutura no consenso único e pragmático do seu enunciador/locutor.

No caso, as FN dispõem de uma estrutura enunciativa pragmática que proporciona fundamentos espaço-temporais para dizer o que querem dizer, desmesuradamente, não sendo considerado nisto que seu locutor construa uma enunciação dinâmica, mas um enunciado proposital, para modelar figuras com seu pragmatismo enunciativo. Por outro lado, em relação a se as FN se enquadrariam na tipologia ou gênero textual, tomamos algumas considerações do professor Luiz Marcuschi, nos seus estudos sobre os critérios classificatórios de tipologia, gênero ou domínios discursivos. A partir desses reconhecimentos, verificamos uma antecipada catalogação fundamental das FN. Assim, Marcuschi, ao considerar os estudos de Bakhtin sobre as formas narrativas, menciona que:

As definições aqui trazidas de *gênero*, *tipo*, *domínio discursivo* são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção socio-histórica. No caso dos *domínios discursivos*, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas

seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

Tomando em conta essas colocações, anotamos, *a priori*, que as FN seriam uma derivação genérica textual – um reciclado gênero textual – pelos seus critérios de padrões comunicativos como anota Marcuschi. Porém, não encerramos a reflexão nesta primeira rotulação, mas seria preciso nos adentrarmos num trabalho posterior de forma mais complexa. Assim, podemos inferir, em primeira instância, que as narrativas sobre a imagem de Marielle Franco assumem ações e juízos de valor, de maneira proposital e dentro de um contexto socio-histórico demarcado. Além disso, não se pode esquecer que os enunciados movem discursos, muitos de ódio, que legitimam as FN como notícias, nem que seja temporariamente, como verdadeiras e válidas para a distribuição.

2.2. As *Fake News*

A expansão dos recursos midiáticos, na atualidade, é uma das causas de interação global de notícias, antes limitadas pelo fluxo e pelo tempo de transporte; hoje, num movimento de pálpebras, a notícia já está posicionada e distribuída na web. Porém, essa circulação goza de liberdade de parâmetros, na sua elaboração, o que garante certa impunidade ao não exigir uma criteriosa veracidade dos fatos. Isto se deve à acessibilidade da web a vários públicos, posto que, mediante algumas estratégias simples, um indivíduo pode se tornar um editor e distribuidor de textos, sem necessidade de comprovar sua autenticidade e em questão de segundos.

É, nesse contexto – viral e virtual – que aparecem⁶¹⁷ as *Fake News* (FN), ou na sua tradução, notícias falsas; narrativas de mundo que têm suas próprias características genéricas e textuais para dada finalidade contextual. Por outro lado, as FN tampouco podem se categorizar como verdade – já que tem sua fonte de elaboração e distribuição nos boatos, no exagero ou na especulação – nem tampouco na mentira, ao se alimentar de situações verídicas para sua des-in-formação, sem comprovar realmente se as informações são verídicas, distorcidas ou apenas uma nota feita para o espetáculo. É

⁶¹⁷ Neste trabalho, não aprofundamos as aparições históricas das *Fake News*, mas só as abordamos perante sua divulgação nas mídias contemporâneas dos websites/internet, por nosso foco de estudo.

justamente esta não classificação o que chama a atenção nas FN, que usa dessa característica para inscrever-se nos estudos do pós-verdade⁶¹⁸.

Ao procurarmos uma aproximação conceitual informal das FN nos deparamos com a noção de que não são apenas notícias falsas, pois não é um acontecimento que surgiu nesse século, mas se alia, em especial, com a alta capacidade de viralização. As FN junto ao advento tecnológico das redes sociais virtuais, tem a sua área de atuação intensificada e ampliada, a ponto até de organizar as pautas de conversa do dia a dia e desviar o foco de problemas sociais. De caráter, principalmente, opinativo as FN podem, muitas vezes, serem percebidas como um instrumento da colonialidade e da invenção como controle do passado. Isso porque informação investigada é poder e nem todos tem acesso à veracidade dos fatos ou se interessam por pesquisar sobre.

Isso mostra o quanto esse texto trabalha junto à "infantilização emocional" e cria mecanismos que faz com que poucas pessoas se preocupem em checar a origem da informação e suas nuances ideológicas. Ao estar muito ligada também ao prazer de se perceber representado, o consumo de FN pode se assemelhar ao uso de drogas⁶¹⁹, ao gerar conforto imediato, anestesia da necessidade do diálogo e das tensões, e ao propiciar um ambiente de confiabilidade para o compartilhamento da "informação".

Um estudo recente do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla em inglês), publicado na renomada revista *Science*, revelou que as fake news têm 70% mais chances de viralizar do que uma notícia real. Além disso, uma notícia falsa se propaga seis vezes mais rápido que uma notícia verdadeira. Segundo a doutoranda em Comunicação e Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Taís Seibt, o motivo da rápida circulação e aderência das fake news é o tom sensacionalista e emotivo dessas mensagens (ALMEIDA e BTR, 2018).

O elemento discursivo básico que devemos considerar está na imprecisão enunciativa das FN, dúvida que se torna, às vezes, um benefício para quem as divulga. Algumas delas se valem pelo prestígio do meio informativo, causando desconfiança em algumas organizações de imprensa consideradas sérias, que espalharam uma notícia dita exclusiva, sem corroborar as fontes. É preciso ainda observar que as FN são atos de fala (AUSTIN, 1998) que fazem e realizam coisas no momento em que são ditas, tanto que já

⁶¹⁸ Igualmente, não enfatizamos nossa pesquisa nas reflexões filosóficas do Pós-verdade, por motivos temáticos e temporais.

⁶¹⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45767478>. Acessado em: 27 de dezembro de 2018.

nos deparamos com casos de mortes⁶²⁰ devido a notícias falsas e a interferência forte nas decisões políticas de espaços que se nomeiam como democráticos.

O mal radical tem a dimensão de um projeto. Nele há um prazer em destruir. Um verdadeiro gozo perverso. Os donos do poder, governos e corporações, são seus sacerdotes. O cidadão comum faz parte desse projeto como uma espécie de “lacaio” que serve a um senhor. Ele é como o escravo digital que faz o mesmo papel do qual um robô é capaz, mas só o faz porque foi capturado por discursos orquestrados que o atingem no vazio previamente forjado pelos meios de subjetivação capitalistas, exímios esvaziadores de subjetividades (TIBURI, 2018).

Esse capturar pelo discurso retoma o tanto que é preciso um contexto e um objetivo para que as FN tenha efeitos de veracidade e viralize como verdade, e identificação com o que se é falado. É uma reconstrução da realidade que usa de elementos do momento para recontextualizar e recontextualizar ações e significados (SILVA, 2015), reorganizar as narrativas e a eximi-la de compromisso ético é uma relação de força que só pode se romper por quem consegue ter um olhar crítico e se lançar ao diálogo – ato raro, que vai contra a estrutura, e de tensão em uma sociedade de hierarquias e de egoísmo como norma. Por isso, o instrumento e ação que possibilita a elaboração e distribuição das FN é o uso da linguagem e sua possibilidade destruidora de apontar o que é fato.

3. Violência pela linguagem, memoricídio e criminalização da diferença

O ato de nomear é um ato histórico e de poder, isso marca o processo linear da história oficial que traz, por exemplo, os colonizadores como a “salvação” dos “selvagens”. Relatar a história foi por muito tempo um ato destituído de quem não era europeu ou não se aproximava dos padrões eurocêntricos de produção do conhecimento. Quijano (2005) aponta isso com a chegada da modernidade aliada ao racismo, e do quanto esse processo parte de atos de linguagem científica que tentam “justificar” a diferença como parâmetro de inferioridade. Segundo Butler (1997), o agenciamento do sujeito se dá através da interpelação do outro, um outro que concentra poder para realizar tal ação e se situa em um contexto que torne seu ato autêntico.

⁶²⁰ Disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/das-fake-news-ao-linchamento-como-uma-mentira-levou-a-morte-de-uma-inocente.htm#nunca-achei-que-fosse-possivel-uma-mentira-matar-uma-pessoa>. Acessado em: 28 de dezembro de 2018.

A corporificação do outro precede a sua existência e torna o ato ao qual foi nomeado como “natural”, como destino, como violência epistêmica que legitima um modo de agir no mundo. A vulnerabilidade dos corpos ao ser controlada pela linguagem do fazer aliada a processos de invenção histórica sobre a diferença interfere em necessidades básicas humanas como, por exemplo, o direito de ir e vir, de ser cidadão, regulando quais vidas “devem” ser menos vulneráveis, por serem posicionadas como “úteis” para o sistema político-econômico (BUTLER, 1997) e quais não atribuem importância para esse sistema.

A linguagem como ato de violência designa quem pode/deve viver e morrer (PINTO, 2016). E o corpo negro, que é nomeado à violência da exclusão, ao controle e vigilância pela manutenção do sistema, é um corpo que representa perigo ao poder em diferentes percepções. A opressão se desenvolve de acordo com as especificidades locais, porém, ritualiza a estrutura dominante construindo o signo negro como aquele que se relaciona à inferioridade (SEGATO, 2005). E quando esse corpo-signo, lançado à subalternidade decide falar e tem essa possibilidade de falar, causa incômodo pois abala toda a pirâmide da desigualdade (SPIVAK, 2012).

Por isso, o caso de Marielle Franco não é um caso isolado, nos últimos anos o homicídio e o encarceramento de mulheres negras aumentou (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015) junto ao surgimento de movimentos feministas e suas várias necessidades.

A morte de Marielle Franco faz ver que o ódio aos negros e às mulheres negras é um [ódio fascista](#), ou seja, um ódio que não se contenta em matar. Na linha desse tipo de ódio, é preciso “exterminar” e é isso o que se faz quando se tenta usar sua memória e sua morte para conspurcar sua própria luta (TIBURI, 2018).

O extermínio como destruição do outro que é inventado por esse que quer destruir, é herança da fundação do Brasil, que nasce da violência e se sustenta disso. Os tentáculos da colonialidade, como esse processo constante de opressão que barra os sujeitos aos seus espaços de direito, que os extermina em suas múltiplas formas de existência, que recria o passado para que os povos negros não saibam a história dos reis e rainhas dos quais são descendentes, tem como instrumento as *Fake News* e o memoricídio como regra.

O memoricídio, por sua vez, consiste na eliminação de todo o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, que simboliza resistência a partir do passado. Não apenas os deuses dos povos originários foram mortos, como as pirâmides superpostas por igrejas católicas, os templos pagãos trocados por mosteiros cristãos, os antigos palácios substituídos por mansões coloniais e as chinampas que abasteciam o mercado interno mudadas por grandes plantações voltadas para o externo. “Um povo sem memória”, afirma Báez, “é como um homem amnésico: não sabe o que é nem o que faz e é presa eventual de quem o rodeia. Pode ser manipulado” (BÁEZ, p. 288). Controlar o passado é a melhor forma de planejar o futuro (RAMPINELLI, 2014, s/p)

A própria história do Brasil cordial, de democracia racial, em que todos são iguais perante a lei, que há uma homogeneidade temporal-espacial das culturas, é uma enorme *Fake News* fomentada junto à máquina capitalista. E a mídia como potência de (re)criação das realidades, dos significados, compõe narrativas que pode tanto abalar quanto reforçar dadas trajetórias históricas.

Temos aqui duas faces do poder e da produção de subjetividades: as máquinas que se apropriam da potência dos corpos e sujeitos e que não necessariamente proíbem, aniquilam e reprimem; o sistema midiático e a sociedade de consumo tal qual conhecemos como poder *soft* que disputa imaginários, e o necropoder que desumaniza e aniquila (BENTES, 2018, s/n).

O racismo é um sistema de opressão, é um ato que imprime força sobre um coletivo, mesmo quando se dirige, aparentemente, a um indivíduo como foi com Franco. A cobertura midiática de sua morte nos grandes meios de comunicação teve como foco a produção de mais uma notícia, emocionalmente criada para atrair o público, não investigando as causas para o extermínio brutal de uma parlamentar que não tinha medo de defender seu povo, em um país que se diz democrático. Não se pode deixar de lado que o capitalismo trabalha com a potência e se apropria dela (BENTES, 2018, s/n), isso se mostrou na aparente comoção midiática sobre o fato e na não referência a intervenção militar no Rio de Janeiro, algo muito debatido pela vereadora que era contra isso.

Tanto que dias antes de sua execução fez denúncias graves⁶²¹ sobre essa intervenção, que agia com extrema violência, gerava e gera altos gastos econômicos e não resolve o problema. Após sua morte física, outra morte se fez necessária para ao “equilíbrio do sistema opressor”, a recontextualização da trajetória de Marielle como crime, trabalho viralizado por *Fake News* de pessoas consideradas “importantes e da lei”.

⁶²¹ Disponível em: <https://theintercept.com/2018/03/17/essa-e-a-historia-dos-tres-crimes-que-marielle-franco-denunciou-antes-de-morrer/>. Acessado em: 27 de dezembro de 2018.

Mas porque recontar a vida de Franco, porque ela deveria ser o alvo do ódio? Uma das defesas da vereadora eram os Direitos Humanos, no entanto, tais direitos, formulados inicialmente, por pessoas legitimadas e escolarizadas, não consegue alcançar as intersecções de diferença que articula os vários Brasis. Pois esses são compostos por sujeitos com trajetórias várias que estão longe de serem vistos como o padrão do homem universal (destinado ao Direitos Humano) formulador do saber válido – europeu, heterossexual, cristão, escolarizado, de classe média-alta, perfil do colonizador.

A própria ideia de Humanidade, de quem é visto como humano e portador de direitos, não são os povos negros, historicamente objetificados à escravização, muito menos os povos indígenas, historicamente objetificados à selvageria e muito menos as mulheres que até os dias atuais trazem marcas que a subalternizam a sujeitos inferiores. A questão dos Direitos Humanos não atua de forma interseccional, apenas visualiza um sujeito ideal e silencia as necessidades daqueles lançados a margem social, que também são humanos, construíram a riqueza desse país, mas que não são representados nas instancias de poder e nem são vistos como cidadãos que devem ter a oportunidade de falar sobre si mesmo.

Por isso que quando nos deparamos como situações que tentam desmoralizar trajetórias de luta em favor do povo, que não é uma luta egoísta e que mexe com a estrutura da sociedade, a invasão do querer contar a história do outro é feita de forma violenta. E são narrativas que retomam a força da colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005) para massacrar todo o povo que Franco representa. Pois se suspeitos no Brasil, geralmente, tem “a cara” de jovem negro, de periferia, não-escolarizado, empobrecido, a criminalização de quem defende o direito à vida desses sujeitos se torna consequência em um país estruturalmente racial.

Por isso, esse exercício de um olhar que procura pensar as interseccionalidades como forças atuantes em nossas vidas e em nossa trajetória de existência nos impulsiona à perspectiva decolonial (WALSH, 2009), de sair de nossas caixinhas conceituais e ampliar os horizontes para além do que nos é posto. A neurose racial do Brasil (GONZALEZ, 1984) é um processo constate que autoriza execuções em múltiplas

instancias de vidas antissistema. Isso tendo que o racismo no Brasil é algo estrutural⁶²², é um elemento que articula os eixos de subalternizações que organiza e separa a sociedade ao mesmo tempo que defende uma homogeneidade *fake*. De forma que checar uma informação, escolher informações que potencializem sujeitos subalternizados e vertentes que valorizam a vida face a violência nos posiciona em embate decolonial e interseccional entre as diferenças.

É preciso, então, diante dos múltiplos extermínios que Marielle-povo negro vem sofrendo se reexistir e se recriar junto a estratégias que sustentem nossos caminhos, pois “nossas lutas e corpos são a matéria dos sonhos, são a matéria do imaginário, e é isso que os novos movimentos políticos podem buscar. Esse é o novo ativismo que passa pela comoção e pelos afetos potentes, pela renovação da linguagem” (BENTES, 2018, s/n) e por outros usos da linguagem que visem não apenas ocupar espaços, mas transformá-los, e possibilitar que outros como nós também tenham condições efetivas de ocupar e transformar (RIBEIRO, 2015).

3. Conclusões possíveis...

As *Fake News* sobre Marielle podem ser tidas como uma ferida constante e incisiva da colonialidade do poder/saber (QUIJANO, 2005) para a formulação de realidades que silenciam as diferenças. Isso aliado ao ato de matar, se torna um conjunto de armas organizadas para exterminar e apagar não apenas a fala projetada contra o sistema, mas também o corpo que fala, e ainda, o grupo do qual esse corpo negro, homossexual, favelado faz parte. Uma tentativa de lançar e/ou realinhar o outro ao seu “devido lugar” a partir da reconstrução da memória de uma história de vida, em momento instável e sensível, e invalidar/reduzir as ações de Franco como defensora da ampliação dos Direitos Humanos à favela.

As múltiplas mortes desse corpo coletivo, do qual Marielle era e é exemplo, perpassa para além da morte física, a execução simbólica, epistêmica, de saber popular, de interseccionalidade de diferenças, de produção de conhecimento acadêmico por

⁶²² Disponível em: <https://www.geledes.org.br/djamila-racismo-so-choca-quando-acontece-com-filha-do-bruno-gagliasso/>. Acessado em: 25 de dezembro de 2018.

mulheres negras. É o extermínio das raízes africanas, da ancestralidade, das pessoas que formam a base dessa sociedade, mobilizam ações sociais e políticas públicas para quem não se encaixa no padrão da existência legítima. Por isso, “quando as vidas negras realmente começarem a ter importância, isso significará que todas as vidas têm importância. E podemos também dizer especificamente que, quando as vidas das mulheres negras importam, então o mundo será transformado e teremos a certeza de que todas as vidas importam (DAVIS, s/p, 2017). Apesar de tudo, é preciso ressaltar que Marielle vive em cada mulher negra e em cada pessoa que tem os mesmos objetivos que ela e que buscam justiça para esses extermínios.

Assim, perceber que vários instrumentos são utilizados para a composição discursiva e do quanto isso pode não só reconstruir caminhos interpretativos sobre o outro, mas também reconstruir o que possa ser visto como verdade ou não, são questões das quais a naturalidade da modernidade se vale. O que aponta o quanto somos permeados por narrativas, especialmente midiáticas, que interferem em como devemos ver o mundo e nos alinhar ao olhar dominante, que usa a linguagem para promover e imprimir a violência não só simbólica, mas consequentemente, a física, como aponta os índices de mortes no país⁶²³. E, principalmente, é preciso que observemos quais extermínios realizamos no dia a dia, em nossas escolhas, em nossas leituras, em nossos julgamentos para que mais uma vez não venhamos a ser cúmplices do extermínio de Marielle-povo negro.

Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?
Marielle Franco

Referências

[ALMEIDA, Marcos Vinícius](#) e [BTR, Carol](#). Ataque à imagem de Marielle Franco revela a lógica das Fake News. [Revista Subjetiva](#). *Medium*. 2018. Disponível em:

⁶²³ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acessado em: 29 de dezembro de 2018.

<https://medium.com/revista-subjetiva/ataque-%C3%A0-imagem-de-marielle-franco-revela-a-l%C3%B3gica-das-fake-news-f9c60999f07b>. Acessado em: 20 de dezembro de 2018.

AUSTIN, John L. Performativo-constativo. Tradução: Paulo Ottoni. In: OTTONI, Paulo Roberto. *Visão Performativa da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 107-144.

BENTES, Ivana. Marielle: Operações de mídia, anúncio e necropolítica. In: *Revista Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marielle-operacoes-de-midia-necropolitica/>. Acessado em: 18 de dezembro de 2018.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2ª edição. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BUTLER, Judith P. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997. p. 1-41

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Revista de Estudos Feministas* nº 2. Universidade Católica de Salvador. 2002.

DAVIS, Angela. Transcrição da fala de Ângela Davis na Reitoria da Universidade Federal da Bahia no dia 25.7.2017. *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades*. Disponível em: http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/18464/transcricao-da-fala-deangela-davis-na-reitoria-da-universidade-federal-da-bahia-no-dia-2572017?fbcommentid=1361670007286990_1361689173951740. Acessado em: 29 de dezembro de 2018.

GASPAR, Gabriel Rocha; NOVO, Maria Fernanda e OLIVEIRA, Vanessa. Violência como regra. *Revista Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-como-regra/>. Acessado em: 25 de dezembro de 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GRAGNANI, Juliana. Marielle era uma das 32 mulheres negras entre 811 vereadores eleitos em capitais brasileiras. *BBC*, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43424088>. Acessado em: 25 de dezembro de 2018.

MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Trad.: Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005.

RAMPINELLI, Waldir José. Tema 09 - Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio. In: *Revista Andes*. 2014. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=41&idArt=212>. Acessado em: 20 de dezembro de 2018.

RIBEIRO, Djamila. Brasil: onde racistas só se surpreendem com o racismo dos outros. *Carta Capital*. 2015.

TIBURI, Marcia. Marielle Franco e o mal radical. *Revista Cult*. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marielle-franco-e-o-mal-radical/>. Acessado em: 20 de dezembro de 2018.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. 2009.

MEMÓRIAS SUBMERSAS: análise sobre as memórias coletivas na formação do reservatório de Itaipu

MEMORIAS SUBMERSAS: análisis sobre las memorias colectivas en la formación del reservorio de Itaipú

SUBMERGED MEMORIES: analysis on the collective memories in the Itaipu reservoir formation

Aracelli Bianchin⁶²⁴

Bruno Marcelino⁶²⁵

Resumo

Este artigo compõe uma investigação inicial que buscou identificar o enquadramento da memória coletiva sobre a formação do Reservatório de Itaipu do lado brasileiro. Trata-se de uma pesquisa composta por revisão bibliográfica, que também utilizou como fonte de dados mídias digitais e visita a dois atrativos turísticos da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Conclui-se que o enquadramento da memória sobre o processo de formação do Reservatório Itaipu não inclui toda a história. Embaixo d'água estão as ruínas e muitas memórias de lutas e das comunidades que a história oficial deixou de contar. Mecanismo que representa o impasse entre memória e esquecimento e que exprime, a reconstrução seletiva do passado como estratégia política. As memórias sociais coletivas da região alagada encontram-se submersas.

Palavras-Chave: Reservatório de Itaipu; memórias; enquadramento.

Resumen

Este artículo compone una investigación inicial que buscó identificar el encuadramiento de la memoria colectiva sobre la formación del Represa de Itaipú del lado brasileño. Se trata de una investigación compuesta por revisión bibliográfica, que también utilizó como fuente de datos medios digitales y visita a dos atractivos turísticos de la Usina Hidroeléctrica de Itaipú. Se concluye que el encuadramiento de la memoria sobre el proceso de formación del Embalse Itaipú no incluye toda la historia. Bajo el agua están las ruinas y muchas memorias de luchas y de las comunidades que la historia oficial dejó de contar. Mecanismo que representa el impasse entre memoria y olvido y que expresa, la reconstrucción selectiva del pasado como estrategia política. Las memorias sociales colectivas de la región inundada se encuentran sumergidas.

Palabras claves: Represa del Itaipu; recuerdos, marco.

⁶²⁴ Mestra em Integração Contemporânea da América Latina; Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; bianchin.aracelli@gmail.com.

⁶²⁵ Doutorando em Estudos Sociais Interdisciplinares de Europa e América Latina, Mestre em Integração Contemporânea da América Latina; Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC; Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; brunomarcelino@claec.org.

Abstract

This article compiles an initial investigation that sought to identify the framework of the collective memory on the formation of the Itaipu Reservoir on the Brazilian side. It is a research composed by bibliographical revision, which also used as data source digital media and visit to two tourist attractions of the Usina Hidroelétrica de Itaipú. It is concluded that the memory framework on the Itaipu Reservoir formation process does not include the whole history. Underwater are the ruins and many memories of struggles and communities that the official story no longer counts. Mechanism that represents the impasse between memory and forgetfulness and that expresses, the selective reconstruction of the past as a political strategy. The collective social memories of the flooded region are submerged.

Key words: Itaipu Reservoir; memoirs; framework.

1. Introdução

O território hoje denominado região lindeira ao Lago de Itaipu no Estado do Paraná, zona de fronteira com o Paraguai, configurou-se a partir das relações construídas ao longo da história. Dos índios guaranis à atual sociedade pós-moderna, esse espaço foi sendo transformado e reconfigurado na esfera social, política, econômica, ambiental e cultural.

Na década de 1940, com processo de ocupação de terras (Marcha para o Oeste) o território passou por diversas alterações socioespaciais. Mais tarde, em 1970, com a crescente industrialização no Brasil, que demandou maior infraestrutura de transporte e energia, a região foi palco de um processo que alterou não apenas sua forma, mas teve efeitos significativos na esfera social, econômica, ambiental e cultural com a construção da Usina Hidrelétrica Itaipu, atual maior usina geradora de energia do mundo.

A formação do Reservatório de Itaipu inundou grandes áreas habitadas, de lavoura e mata virgem no Brasil e Paraguai. Do lado brasileiro, cerca de 40.000 mil pessoas foram atingidas pela desapropriação e deslocaram-se, obrigatoriamente, para outras localidades, “Itaipu significou um momento de desterritorialidade e que, por conseguinte, territorializou áreas como também reterritorializou outras” (SOUZA, 2008). Essa dinâmica condicionou e recondicionou comunidades, intervindo diretamente nas relações sociais, e consequentemente na configuração das memórias e da identidade.

Diante disso, este artigo propõe identificar o enquadramento da memória coletiva sobre este processo. Considera como recorte a dimensão do lado brasileiro, atingida pela formação do Reservatório de Itaipu. Trata-se de uma pesquisa inicial, composta por revisão bibliográfica, que utilizou como fonte de informações, comentários coletados em mídia digital (site), que exibiram uma reportagem sobre a antiga vila de Itacorá, local completamente atingido pela formação do Reservatório. Também contempla na metodologia visitas a campo, isto é, visita aos dois atrativos turísticos da Usina Hidrelétrica de Itaipu: Ecomuseu e Visita Panorâmica⁶²⁶.

Analisar os contextos sociais da memória permite entender as forças que atuaram no enquadramento como instrumento político. No processo de formação do Reservatório identificam-se duas forças opostas que polarizaram conflitos: de um lado a visão do

⁶²⁶ As visitas foram realizadas em nos dias 20 e 21 outubro de 2016.

desenvolvimento e do progresso expressa pelo Estado Nacional, que declarou que as pessoas atingidas pela formação do Reservatório estariam se sacrificando pelo país, sendo, portanto, patriotas (GERMANI, 2003). Do outro lado, e a partir do “sacrifício” molda-se a outra força, isto é, a resistência da população, a qual, sem possibilidade de escolha, deveriam deixar suas propriedades. Esse campo de forças culminou em manifestações populares e representações de luta que a memória coletiva de poder, a memória nacional, não incluiu.

Sacrificar-se exigia deixar seu o lugar, seu espaço de sociabilidade, de sentido e, romper os vínculos. Sentimentos que se traduzem no relato de um dos líderes do Movimento Justiça e Terra, Oreste Gasparini (1981), “regressamos aos nossos lares, que já não são nossos, e de lá continuaremos a nossa luta” (GERMANI, 2003). Essa situação gerada pela formação do Reservatório é mais profunda, uma vez que implica diretamente na autonomia do indivíduo.

Identificou-se que as narrativas da história individual, vivida pelas comunidades e pessoas atingidas pela formação do Reservatório, não compõem a memória oficial contada a milhares de turistas que visitam a região e a Usina Hidrelétrica de Itaipu. Haja vista a representação da obra que traduz não apenas a grandeza, mas a própria representação do poder e do contexto político da ditadura que atuou na reconstrução seletiva da memória na intenção esconder os conflitos para não abalar a imagem criada do processo.

Em decorrência, faz-se necessário salientar que o que é oficialmente lembrado tem muita representatividade uma vez que tende a solidificar-se no bojo social e induz as ações futuras. Se as narrativas das memórias das comunidades e as individuais fossem incorporados à memória coletiva, talvez poderiam escrever outro futuro ou ao menos, tecer uma reflexão mais abrangente do passado, servindo as futuras gerações como elemento de aproximação mais realista com a realidade vivenciada no contexto da construção do reservatório.

2. Desconstrução – e a água inundou

A construção da história humana e das memórias coletivas é um processo fluído, não se reduz as decisões econômicas e políticas, mas se faz todos os dias no cotidiano da vida humana e por cada indivíduo. Neste sentido, Halbwachs (2003) afirma que a memória individual existe a partir da memória coletiva, isto significa que, a memória é construída em grupo, portanto, a lembrança de cada pessoa está inserida num contexto social.

As áreas atingidas pelo Reservatório de Itaipu, eram espaços vivos de sociabilidade, marcados pelas pessoas que o habitavam. Os grupos sociais das localidades atingidas determinavam a forma e ocupação do espaço, davam sentido e significado para as construções, criavam laços de afeto com o material e com o imaterial do lugar, constituindo a memória coletiva, conforme cita a autora:

...são os valores de quem vive a intimidade dos lugares, onde antes verdejavam pastagens, onde os trigais douravam as planícies e colinas, onde brotava flores e frutos em abundância. (...) é a imagem de tudo submerso, da igreja construída em mutirão, do local onde realizavam

os churrascos, as festas, os encontramos nos finais de semana, da escola erguida com muito sacrifício, das ruas, árvores, cheiros, gostos, cada objeto, de tudo que estava impregnado na história. (RIBEIRO, 2002, p.39 e 49)

Na expressão da autora notam-se detalhes da vida das comunidades nas áreas atingidas, elementos essenciais, que muitas vezes não são abrigados pela história, a qual pontua apenas os fatos relevantes indicados pela sociedade. No entanto, é importante pontuar que as memórias, são os resultados da interação com os fatos, os quais encontram-se com os indivíduos que foram parte da história (HALBWACHS, 2003). Por isso, é preciso compreender que “a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1993, p. 239).

História e memória se confundem. A primeira é amparada na segunda, sendo que a memória permite imprimir a história, portanto, se dá quando a memória social acaba, costuma ser o registro, isto é, narrativas, documentos e outros, sendo um processo que perpassa o racional, sendo frio e impessoal, “a história, enquanto operação intelectual, dessacraliza a memória” (DEALESSIO, 1993 *apud* NORA), diferente da memória que é vivida, sentida. A memória coletiva social por meio do indivíduo e, especialmente do grupo, resgata o que está submerso, podendo reescrever e mexer na história. No entanto, a memória coletiva social acaba quando grupo de suporte deixa de existir.

Assim, olhar para o processo do alagamento das áreas pelo Reservatório de Itaipu a partir da memória coletiva significa trazer à tona lembranças do campo de forças, os esquecimentos, os silêncios, aportando para as memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social.

Pollak chama atenção para os processos de dominação e das relações de poder, apresentando a fragmentação entre memória oficial e dominante e o que ele chamou de memórias subterrâneas. O autor as referencia às camadas populares e destaca sua importância a partir da história oral, “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional” (1989, p.2). Assim, considerar essas memórias subterrâneas não é apenas um ato de registro, mas significa dar valor e visibilidade incorporando-as à história. Como afirmou o autor, essas memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” (POLLAK, 1989, p.15).

Le Goff também reconhece que na interface memória e história há um processo, ora invisível, de hierarquia. Para ele, a memória é parte da história das sociedades “das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todos pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção” (1996, p. 475). Essa abordagem aplicada a construção da Usina de Itaipu permite entender o processo de enquadramento da memória, visto que o contexto foi marcado por conflitos e pela atmosfera da ditadura.

O período de desapropriação das terras atingidas pela formação do reservatório de Itaipu se deu entre 1978 a 1982, atingiu 8.519 propriedades em 08 municípios do lado brasileiro, sendo que 81% das propriedades encontravam-se na área rural. Estima-se que cerca de 40.000 mil pessoas foram atingidas pela formação do Reservatório, 45 templos

religiosos e 95 escolas (GERMANI, 2003). O município que teve o maior percentual de área alagada foi Santa Helena (PR). Além disso, vilas inteiras ficaram embaixo d'água, como a Vila Itacorá, antigo distrito do município de São Miguel do Iguaçu.

A formação do Reservatório também inundou o atrativo turístico natural localizado no município de Guaíra (PR), as Sete Quedas do Iguaçu. A formação rochosa e as águas desenhavam uma paisagem única de beleza natural, reconhecida nacionalmente. A perda das Sete Quedas provocou intenso luto, visto que, as águas levaram o ícone de maior representatividade da identidade local, atuando diretamente na auto estima dos moradores e nas relações sociais (SANTOS, 2006).

Tal luta e luto podem ser vistos no movimento Quarup⁶²⁷ que buscou chamar atenção, contrapondo a visão estabelecida do sacrifício pelo progresso do país e, manifestou a não aprovação do projeto de Itaipu, conforme cita o documento, Carta Protesto: “Sete Quedas vai acabar (...) a obra que a natureza levou milhões de anos para construir não existirá mais. Em seu lugar, haverá um grande Lago de 1350 quilômetros quadrados. Isso é bom ou mau para o Brasil?”

Quarup foi um movimento de expressão da população que mobilizou cerca de 300 mil ecologistas, 30.000 turistas e 700 mil moradores de Guaíra (SANTOS, 2006). O “Adeus a Sete Quedas” também foi referenciado pelo poeta Carlos Drummond de Andrade (1983). No entanto, o poeta Galvão chama atenção por referenciar a memória, conforme mostram trechos do poema No Ventre das Águas.

No fundo deste rio
existe uma cachoeira
bem guardada, cuidada e
preservada pela natureza
que a criou.
Na gente da cidade
existe um sentimento,
uma espécie de lamento
que não sai do pensamento.
É a saudade que ficou!
(...)Resta a lembrança
Deste tempo que passou. (...) (GALVÃO *apud* SANTOS, 2006, p. 71).

Não distante das Sete Quedas, os agricultores que perderam suas terras, também organizaram-se para lutar pelos seus direitos e pelo preço justo das indenizações pelas suas propriedades. A falta de clareza no processo de desapropriação somada a todo os

⁶²⁷ Palavra que referencia um ritual indígena que imortaliza o defunto, o qual, no movimento, é representado pelas Sete Quedas. O slogan do festival foi: Adeus Sete Quedas: Sete Quedas viverá... Até debaixo d'água.

sentimentos de insegurança e medo, estimularam que os expropriados se organizassem em 1978, culminando na manifestação popular de dois acampamentos (GERMANI, 2003). Aqui cabe acrescentar como é feita a leitura da resistência, isto é, como os atores proponentes da luta e da resistência são reduzidos ao papel de vítima. Isso se dá uma vez que a atenção concentra-se na dor e não na força de resistir (GROSSMAN, 2000).

Tais fatos têm grande peso na memória coletiva e conectam-se com a visão de Le Goff (1996) sobre a memória como instrumento e objeto de poder, visto que no contexto havia muita tensão, e o país encontrava-se sob o regime militar. Portanto, eleger o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, representa um embate de memórias, o impasse entre memória e esquecimento e o uso de memória como instrumento político.

Bordieu quando aborda sobre o poder simbólico apoia-se na mesmo entendimento ao afirmar que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes” (2001, p.11). Deste modo, os instrumentos simbólicos representam ícones que servem para traduzir a realidade, no entanto, o poder do símbolo não está contido apenas no sistema simbólico, mas no espectro do campo em que atua, isto é, depende da relação de quem exerce o poder e de quem recebe, reproduzindo a crença (BORDIEU, 2001, p 14-15).

A partir do exposto e pautando-se na afirmação de Le Goff que defende que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (1996, p. 476). Isto torna claro que o enquadramento da memória possibilita reconstruir identidades, visto que representa a base para o indivíduo para seguir a vida com coerência enquanto passa pelo processo de reconstrução de si. Para isso, a memória exerce um papel fundamental na medida em que atua como sentimento de identidade: se reconheço meu passado, sei quem sou (POLLAK, 1992).

Dessa forma, a identidade liga-se as experiências, as lembranças e aos vínculos afetivos, revelando o pertencimento a um determinado coletivo social, “nos recônditos da memória residem aspectos que a população de uma dada localidade reconhece como elementos próprios da sua história, da tipologia do espaço onde vive, das paisagens naturais ou construídas” (PELEGRINI, 2006, p.116).

A memória coletiva social é produzida a partir dos vínculos. Neste sentido, o processo de desapropriação representa um rompimento dos vínculos, é uma ação difícil, pois implica interferir na autonomia do outro e, o que altera na sua identidade. Neste sentido, Mazzarollo alertou que o homem do campo identifica-se com o seu trabalho e com o chão do qual faz brotar o sustento de tantos. Arrancá-lo do chão rural, empurrando-o para o êxodo incerto em direção às cidades (...) é desrespeitar seus direitos (...) é produzir um perigoso desequilíbrio na sociedade (MAZZAROLLO, 2003, p.39)

Um efeito deste processo sobre a memórias das pessoas que o viveram, pode ser interpretado nos comentários que 14 pessoas fizeram sobre uma reportagem exibida em

12/08/2006, com o título: Itacorá e as cidades submersas, do autor Aluizio Ferreira Palmar, no site Usina de Letras⁶²⁸. A saber:

- 1 Meu nome é (...). Minha família tinha comércio na cidade de Itacora. Sou nascida nesta cidade em 1978, e sinto muita dor por saber q jamais retornarei a minha cidade natal. Não tenho uma lembrança desta época vivida de minha vida. Me criei no MT e hj moro em Florianópolis. Mas tenho muita estima pela cidade em q nasci... Abraços a todos os meus conterrâneos.
- 2 Nasci em 74 e morei lá até 78, meu avô tinha uma serraria na cidade, seu nome era (...), depois que saímos do Itacorá fomos morar em Foz, e atualmente moro em Curitiba. Desejo a todos os conterrâneos muita sorte e felicidades. Se alguém quiser entrar em contato comigo é só mandar um email.
- 3 Nasci e fiquei até os 4 anos em ITACORÁ - após isso fomos para São Miguel do Iguaçu, e hoje moro em ARARANGUÁ - SC a 5 anos.... tenho 38 anos e com muita emoção revejo as fotos neste periodo que o Lago baixou..... a emoção foi grande... Meu pau (...) e os meus Avós (...) eram bem conhecidos lá... a primeira farmacia de ITACORÁ foi dentro da nossa casa, e era do nosso grande amigo (...). tantas lembranças que ficaram no fundo do lago... e na seca reaparecem para que nunca esqueçamos delas...
- 4 morei em itacorá por 08 anos entre 1968 e 1976, amava aquele la estudei os primeiros anos quando mudamos para cacoal ro deixamos muitos amigos de infancia o citio que eu morava foi alagado, gostaria muito de rever amigos da epoca. 17/12/2012.
- 5 não sou de Itacorá mas minha sogra e estou tentando ajuda la a entender um pouco sua historia de vida ela foi roubada quando tinha 5 anos ea unica coisa que ela tem de sua existencia e a certidão de nascimento que comprove sua origem e decide ajuda comesando uma busca pela internet más n perdi as esperança mesmo sabendo que a cidade nao existe mas; vou continuar a procura
- 6 tenho orgulho de ter nascido nesta cidade.
- 7 Há muito pouco sobre aquele povo bom de Itacorá na internet. Felicito por esta sua iniciativa. Me criei lá e considero minha ex-terra natal, até mais do que Espumoso-RS. Mantenho o mesmo carinho pelas duas cidades. Mas Itacorá é muito especial. Foi lá que viví minha infância e adolescência. Morando em São Paulo-SP, desde 1983, tenho imensa saudade daquele estilo e qualidade de vida. Deus abençoe a todos !!!
- 8 Ótimo texto. A exemplo do (...), tb tenho interesse em fotos do local e, até se possível, um mapa da localização da (antiga) Itacorá.
- 9 Socorro. alguém, possui algumas fotos, videos, eu morava, proximo, ao porto estamato, no estradão que ligava ate Itacorá, no nosso pequeno sitio foi tudo Inundado, gostaria muito de rever, atraves de fotos e videos o lugar que morava
- 10 Nasci em Luzitania em Itacorá São Miguel do Iguaçu pr em agosto de 72. Lembrome de pouca coisa, e gostaria de saber mais sobre minha terra(água) natal.
- 11 Adorei ler este texto parabéns é uma verdadeira delicia
- 12 vc foi muito feliz com esse texto
- 13 Muito bom
- 14 Lindooooooooo!!!!

Observa-se nos comentários expressões de emoções e sentimentos de orgulho: “Tenho orgulho de ter nascido nesta cidade”; saudades: “tenho 38 anos e com muita emoção revejo as fotos neste periodo que o Lago baixou..... a emoção foi grande”; traduzindo a relação de afeto das pessoas com o local, “Itacorá é muito especial. Foi lá que viví minha infância e adolescência”.

Nota-se lamentos sobre a história que não foi contada: “Há muito pouco sobre aquele povo bom de Itacorá na internet”; “tantas lembranças que ficaram no fundo do lago... e na seca reaparecem para que nunca esqueçamos delas”. Quando a água baixa as ruínas aparecem e com elas emergem as memórias.

As pessoas que comentaram a reportagem, revelam um desejo de buscar registros do local, e mais que isso de comunicar-se, de resgatar as memórias, de buscar elementos de identificação, ao divulgarem seus email e se colocarem disponíveis para contato:

⁶²⁸ Disponível em:

<https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=41562&cat=Artigos&autor=Aluizio%20Ferreira%20Palmar>. Acesso em 20 out. 2016.

“Socorro. alguém, possui algumas fotos, videos, eu morava, proximo, ao porto estamato, no estradão que ligava ate Itacorá, no nosso pequeno sitio foi tudo Inundado, gostaria muito de rever, atraves de fotos e videos o lugar que morava”; “(...), tb tenho interesse em fotos do local e, até se possível, um mapa da localização da (antiga) Itacorá.”; “Lembrome de pouca coisa, e gostaria de saber mais sobre minha terra(água) natal”; “Se alguém quiser entrar em contato comigo é só mandar um email”.

Identifica-se que as pessoas, mesmo sem se conhecerem, se conectam pelo que há de comum entre elas, o lugar que compartilharam em determinada fase da vida. Isso promove a questão da identidade: *“Abraços a todos os meus conterrâneos”.*

3. A reconstrução a partir dos alicerces selecionados

Todo enquadramento de memória depende dos conteúdos e materiais fornecidos pela história (POLLAK, 1989). Como elemento do social, a memória não se reduz a impressão do passado, pois pulsa vivacidade em seu interior. No entanto, o indivíduo seleciona o que quer esquecer e o que deseja lembrar. Portanto, construir ou reconstruir memórias implica a ação de fazer escolhas, compondo o pensamento histórico, conforme reitera o autor:

... a memória longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de imagem do passado, é, isto sim, uma força ativa, que molda; que é dinâmica – o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que ela lembra – e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo (SAMUEL, 1989, p.44)

Para escolher o que lembrar ou esquecer é preciso conhecer. Dessa forma, a reconstrução do passado, isto é, os suportes para lembrar e fixar no presente qualquer experiência, exige lidar com a responsabilidade de construir o futuro:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma mesma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar ou impor (POLLAK, 1989, não paginado).

Em visita à Itaipu Binacional, identificou-se que os principais registros da memória oficial ou suportes de memória dominantes são encontrados na forma escrita, oral e audiovisual, esta última por meio da fala dos guias, no Ecomuseu. Este atrativo foi criado em 1987 como “uma das medidas mitigadoras do impacto decorrente da construção da usina, visando a salvaguarda de acervo representativo dos estudos, pesquisas e inventários realizados por Itaipu antes, durante e após a formação do seu reservatório” (Site oficial da ITAIPU BINACIONAL). De acordo com o guia do passeio, o local costuma receber anualmente a visita de alunos dos diversos níveis de escolaridade. De acordo com registros divulgados pela usina, o número de visitantes tem crescido

anualmente, atingindo mais de 1 milhão em 2018⁶²⁹.

O filme exibido no início dos passeios não apresenta os registros dos conflitos, das lutas e das comunidades que ficaram submersas. O filme trata o fato do enchimento do lago, em um tempo menor que o calculado, como uma benção de Deus, devido as fortes chuvas no período. O discurso nas visitas turísticas é replicado para milhões de brasileiros todos os anos. Trata-se de uma versão hegemônica, contada por uma só voz.

É visto que diante de um governo de regime militar e do contexto de conflitos, foram elegidos suportes de memória que pudessem proteger o Estado e reforçar a visão da construção como apoio ao desenvolvimento econômico do país. De fato, Itaipu foi uma construção audaciosa, com alto nível de tecnologia para a época, mas não se pode ignorar todo o processo.

A reconstrução da memória coletiva social não abriga a diversidade, encontra-se limitada não apenas pela dificuldade em buscar as memórias, como pelo contexto no qual se localiza, onde a configuração da memória coletiva já permeia a cultura, ou seja, a memória enquadrada, tende a manter-se sob o controle das instituições e não incorporar os conteúdos das histórias individuais. No entanto, para além dos suportes de memória oficiais, há a rica vivência que se dá no bojo social, isto porque, os vínculos não se reestruturam apenas nas formas, nos museus, encontram-se na transpiração da cultura, como referência Galeano “mais do que nos museus, onde os pobres se entendiam, a memória está no ar que respiramos; e ela, no ar, nos respira” (1999, p.216).

3. Conclusões

As transformações provocadas pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu ecoaram pela dimensão sociocultural, intervindo no processo da memória e da identidade. Por meio desta investigação inicial, pode-se dizer que as memórias se encontram submersas não apenas pelas águas, mas também pela falta de suportes que contemplem toda a história, valorizando a memória coletiva social das comunidades. No cotidiano, há uma manutenção, quase invisível, da memória, das experiências vividas que ficaram pelo caminho, que os meios oficiais deixaram de contar (SANTOS, 2006).

A memória enquanto elemento vivo “procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1996, p.477). A partir das vicissitudes do presente se reconhece o passado, e aos poucos este se torna senso comum e segue permeando o entendimento e a cultura até solidificar-se. Assim, o passado passa a ser um instrumento de valor.

Ao entender o processo da construção da Usina Hidrelétrica Itaipu tendo a memória como pano de fundo, identificou-se que é fundamental incorporar as memórias coletivas à história, visto que, se o indivíduo não conhece o todo, não pode posicionar-se de forma consciente. Cabe a memória a nobre função de servir para o ser humano como elemento de libertação e não o contrário (LE GOFF, 1996).

Vale apontar que esta é uma pesquisa inicial sobre enquadramento da memória no processo de formação do Reservatório de Itaipu, portanto, abre para a necessidade de ampliar a investigação por meio da história oral.

⁶²⁹ Fonte: <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/itaipu-projeta-receber-mais-de-1-milhao-de-visitantes-em-2018>

Muitas memórias estão vivas, mas submersas, e dependendo do estímulo que recebem, podem emergir. O que preocupa é que os direitos humanos não aportam o direito de lembrar e, a cada ano que passa, as lembranças estão na iminência de desaparecer. É preciso aprender a lidar com o passado e equilibrar memória e esquecimento para cumprir com o papel de ser justo com quem viveu e quem aprenderá com as memórias.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II – Rua de mão única Mão Única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. 3. ed. Obras escolhidas. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

D’ALESSIO, M. M. *Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora*. Revista Brasileira de História, São Paulo, 13 (25/26);97-103, set.92 /ago. 1993.

GALEANO, E. *De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GERMANI, G. I. *Expropriados, Terra e água: o conflito de Itaipu*. Salvador: 2ª Ed. EDUFBA/ULBRA, 2003.

GROSSMAN, J. *Violência e silêncio: Reescrevendo o futuro*. História Oral, Revista da Associação Brasileira de História Oral, 2000.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 2º Ed. São Paulo, Editora Centauro: Beatriz Sidou, 2003.

ITAIPU BINACIONAL. Site oficial. Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br> . Acesso em 10 de jan.2016.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4º Ed. São Paulo: Editora Unicamp: Bernardo Leitão, 1996.

MAZZAROLLO, J. *A Taipa da Injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu*. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PELEGRINI, S. *Cultura e Natureza: Os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. In: Revista Brasileira, 2006.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

_____. *Memória e identidade social*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

RIBEIRO, M.F.B. *Memórias do concreto: vozes na construção de Itaipu*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

SAMUEL, R. *Teatros da Memória*, In: Projeto história 4. São Paulo: Educ.1989.

SANTOS, A. P. *Lago de memórias: a submersão das Sete Quedas*, 2006.

SOUZA, E. B. C. de. *Tríplice Fronteira: Fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina*. In: Revista Terra, 2008.

Quebrando Urnas: as formas de silenciamento e apagamento da cultura material e memória utilizadas pelos invasores europeus na Manaus colonial (séc.XVII-XIX)

Quebrando Urnas: las formas de silenciamiento y el borrado de la cultura material y memoria utilizadas por los invasores europeos en la Manaus colonial (siglo XVII-XIX)

Samuel Lucena de Medeiros⁶³⁰

Tatiana de Lima Pedrosa Santos⁶³¹

Resumo

A colonização empreendida na Amazônia portuguesa pode ser aqui entendida como um processo multifacetado, onde surgem discussões sobre as imposições de poder e cultura, ao mesmo tempo em que havia uma preocupação em ocupar territórios e os proteger contra invasões de outros europeus. A Coroa portuguesa e a Igreja Católica tomam parte na colonização, assim como os próprios habitantes dos povoados portugueses, que veem no indígena uma fonte fácil de lucro, exploração do trabalho e expurgo. Vê-se a violência como uma forma de oprimir, mas também de reafirmar uma pretendida soberania do branco. É também nas convivências do período colonial na Amazônia, em especial no Lugar da Barra, futura cidade de Manaus, onde se constrói um campo de lutas e tensões entre os colonizadores e os nativos, cada um com seus meios de lidar com o conflito, amenizá-lo ou intensificá-lo. Neste trabalho, através do entrecruzamento de dados históricos e arqueológicos, o silenciamento da memória e o apagamento da cultura material são entendidos como formas de afetar diretamente a identidade e cultura dos povos indígenas no período, inserido na colônia portuguesa, entre os séculos XVII e XIX.

Palavras-Chave: Arqueologia; Colonização Amazônica; Cultura Material; Identidade; Memória;

Resumen

La colonización emprendida en la Amazonía portuguesa puede ser entendida aquí como un proceso multifacético, donde surgen discusiones sobre las imposiciones de poder y cultura al mismo tiempo que había una preocupación en ocupar territorios y protegerlos contra las invasiones de otros europeos. La corona portuguesa y la Iglesia Católica toman parte en la colonización, así como los habitantes de los pueblos portugueses, que ven al indígena una fuente fácil de lucro, explotación del trabajo y de expurgo. Se ve la violencia como una forma de oprimir, pero también de reafirmar una pretendida soberanía del blanco. Es también en las convivencias del período colonial en la Amazonia, en especial en el Lugar de la Barra, futura ciudad de Manaus, donde se construye un campo de luchas y tensiones entre los colonizadores y los nativos, cada uno con sus medios de lidiar con el conflicto, amenizarlo o intensificarlo. En este trabajo, a través del entrecruzamiento de datos históricos y arqueológicos, el silenciamiento de la memoria y la

⁶³⁰ Mestrando em Ciências Humanas; Bolsista da CAPES; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA / Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça de Souza; Manaus, Amazonas, Brasil; samuca_slm@hotmail.com

⁶³¹ Doutora em História; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA / Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça de Souza; Manaus, Amazonas, Brasil; tatixpedrosa@yahoo.com.br

supresión de la cultura material son vistos como formas de afectar directamente a la identidad y la cultura de los pueblos indígenas en el período, insertado en la colonia portuguesa, entre los siglos XVII y XIX.

Palabras claves: Arqueología; Colonización Amazónica; Cultura Material; Identidad; Memoria;

1. Contextualização

Os processos de colonização surgem como o ápice dos desejos europeus de uma hegemonia sobre a América, aqui discutida em especial a América colonial portuguesa (GUERREIRO, 2013), ou melhor, o projeto de criação de uma América tão abruptamente modificada pelos portugueses que a eles deveria ser referendada. Quando se fala então numa Amazônia antes localizada no oeste do território delimitado pelo Tratado de Tordesilhas (1494), da qual boa parte pertencia por convenção aos espanhóis e fora por eles invadida, fala-se de um território duplamente agredido: recebendo os impactos a flora e, principalmente, as populações nativas que milenarmente interagiam conforme dinâmicas próprias.

O conhecimento das rotas fluviais e dos povos que também em suas margens viviam, despertou o interesse em não apenas criar povoações para estabelecer a bandeira de Portugal, mas também explorar os recursos da floresta e a força humana dos nativos. As ações que se seguiram partiram de um híbrido entre a Coroa e a Igreja. Após a viagem de Pedro Teixeira subindo o Rio Amazonas, entre 1637 e 1639, com objetivos ambíguos, os religiosos jesuítas decidem fundar uma missão no Rio Tarumã em 1657, subindo o Rio Negro. Seus líderes foram Manuel Pires e Francisco Veloso (REIS, 2001; GARCIA, 2010), que acompanharam e até mesmo legitimaram a captura de indígenas pelas tropas de resgate, Guerras Justas e descimentos (“apresamentos”), que os escravizavam e enviavam o excedente para o Baixo Amazonas, todos aguilhoados.

É com estes precedentes que começa a se delinear as bases para a formação da futura cidade de Manaus. Temendo uma invasão dos outros europeus que chegavam pelos rios ao norte e oeste (MONTEIRO, 2000; GARCIA, 2010), o Governador do Grão-Pará e Maranhão manda construir um fortim, em 1668, na margem esquerda do Rio Negro, próximo à confluência deste com o Solimões. A construção quadrangular modesta feita de taipa com a mão de obra indígena da antiga aldeia de descimento dos *Manao* onde foi erguida, teve sua conclusão em 1669. Foi em torno desta edificação que se formou o povoado chamado de Lugar da Barra.

A maior parte da população da Barra, já no final do século XVIII, era constituída por indígenas (GARCIA, 2005), que construíram suas casas de taipa ao estilo vigente português. Cabe ressaltar que estes indígenas que deram início ao povoado ao redor do forte eram aqueles considerados pelos brancos como já “civilizados”, e tinham sua constituição com indivíduos pertencentes aos povos *Manao*, *Baniba*, *Baré*, *Passé*, entre outros. Com a chegada do século XIX, as poucas casas permaneciam, cobertas de palha e com a maioria de habitantes indígenas, havendo poucos militares brancos. Mesmo com o fim das missões, as formas de escravização e autoritarismo continuaram em formas menos físicas, mas não menos evidentes. A colonização era agora, principalmente cultural.

As relações entre “índios” e “brancos” no período colonial decorrido na Amazônia estavam pautadas em extremidades opostas, onde o nativo não poderia desenvolver seu modo de vida autônomo e próprio, ao contrário, deveria se adequar a um dos dois pontos:

ou era “selvagem” escravo, ou era “civilizado” silenciado nos povoados (SAMPAIO, 2012).

A passagem do século XVII ao XVIII foi marcada na Amazônia pelo poderio da Companhia de Jesus (GARCIA, 2010), que possuía o domínio de grandes plantações e áreas de extração, que se sobrepunham à produção pequena dos colonos. Além de não pagarem impostos, utilizavam-se da valiosa mão de obra do indígena escravizado, a quem descaradamente aplicavam toda sorte de violência. Os portugueses se viam também aparados, não apenas pela lei divina, mas pela dos homens, na aplicação do projeto de colonização na Amazônia. Era através da Carta de Lei de 10 de setembro de 1611 (PONTES FILHO, 2000), que legalmente instituía o sistema de “capitães de aldeia”, pelo qual passaram a capturar de forma violenta um grande número de indígenas, à parte aqueles que eram aprisionados pelas guerras justas e descimentos, e os que eram levados às missões.

Os próprios indígenas passaram a ser considerados como um tipo de “drogas do sertão” no século XVII. Resistência era vista como rebeldia. Aqueles que permaneceram nos povoados emergentes coloniais, ao invés do que se possa pensar, não se entregaram pelo que as aparências poderiam mostrar. Resistir também se manifesta na imaterialidade. Não se pode deixar de lado, entretanto, que os impactos da imposição simbólica através da violência se fizeram sentir. A escravidão indígena, durante muito tempo, foi uma forma de ao mesmo tempo lucrar sem esforço e tentar apagar a identidade das populações indígenas. “Escravizar índios no Rio Negro era prática corrente e muito lucrativa” (GARCIA, 2010).

Esses acontecimentos sangrentos, no entanto, não se davam na dualidade ativo/passivo. Ao contrário, a resistência dos povos nativos esteve presente até o último momento, impressionando o colonizador.

Uma medida de amplo alcance e consequências foi tomada pelo então Governador do Grão-Pará e Maranhão (posteriormente da Capitania de São José do Rio Negro), que viria a funcionar como uma “super lei” para a Amazônia (PONTES FILHO, 2000). Elaborada em 1755, foi posta em vigor em maio de 1757, ficando amplamente conhecida como Diretório dos Índios. Este tinha por objetivo cumprir o desejo colonizador de “apagar” aos poucos as identidades culturais nativas através da imposição de normas sobre as áreas mais diversas, como econômica, religiosa e cultural. Era nada mais, nada menos, que uma tentativa de “civilizar”, de transformar o indígena num “bom cristão”. Aplicou-se, então, uma visão eurocêntrica e etnocêntrica na Amazônia de forma ainda mais pungente. Um dos estímulos foi a “mestiçagem”, as bases de uma política de embranquecimento.

2. Objetivos

Verificar a possível relação entre a destruição da cultura material indígena e as formas de colonização na Amazônia; investigar acerca da formação inicial da cidade de Manaus (Lugar da Barra) em documentos históricos e os primeiros remanescentes arqueológicos pré-coloniais descritos; relacionar os dados históricos e arqueológicos para a compreensão das possíveis formas de silenciamento da memória e identidade indígena no período colonial amazônico.

3. Resultados

La Condamine (1743), ao passar pelo Rio Negro, descreve o Forte de São José do Rio Negro e um pequeno povoado que em torno dele se formara. Contudo, o que mais foi foco de suas anotações, foi o grande número de aprisionamentos e descimentos realizados ao longo do Negro. Cita indígenas escravos que serviam como guias durante o avanço nas matas, para a captura de outros, às vezes de seu próprio povo.

As formas de violência praticadas para com os indígenas tinham como consequência (não inconsciente) uma mudança radical e desnorteadora. Conviviam constantemente com a possibilidade de sofrer qualquer violação, sem que por isso fossem amparados de alguma forma. Para os religiosos, agora o “selvagem” tinha alma, mas ainda era inferior ao civilizado. Para os colonos, era fonte de exploração e expurgo dos males sociais.

Ainda que tivessem sido os primeiros habitantes do Lugar da Barra e o tivessem ajudado a construir (MONTEIRO, 2000), à medida que o foco de povoação se expandia, além de serem deixados à margem, foram esquecidos como essenciais para a existência do lugar. Como que num cenário estranhamente irônico e trágico, as edificações apresentavam um hibridismo do europeu e indígena, as casas construídas de taipa e cobertas de palha seguiam o modelo de habitação português. Mesmo com a chegada do século XIX, mais de um século passado da “liberação dos índios”, o aprisionamento se fazia presente, mas agora de forma não física, mas sim subjetiva e simbólica (SPIX & MARTIUS, 1981).

Neste sentido, ser escravo indígena no período colonial morando nos povoados portugueses ou após o Diretório dos Índios (que assegura a liberdade e ao mesmo tempo a tira), é depender completamente dos mecanismos de dominação aplicados pelos colonizadores. Pois se não podiam mais continuar com o estilo de vida de seus antepassados ou específico de determinado povo, mas se adequar aos moldes europeus (vestimentas, costumes, vida pública diferenciada, mercantilismo e capitalismo insurgente). Se não tinham mais acesso direto aos meios de subsistência, pois estes estavam agora nas mãos do homem branco. Como poderiam sobreviver sem que sofressem e se vissem obrigados à adequação a eles empurrada? Adaptar-se de forma dolorosa, como se deu, não descredifica ou desconsidera os inúmeros movimentos de resistência, tanto internos quanto externalizados, que ocorreram sob a vontade de mostrar ao colonizador as atrocidades que cometera.

Um dos primeiros sinais da tentativa de apagamento da memória dos povos indígenas amazônicos pode ser visto quando do erguimento do fortim que deu origem ao Lugar da Barra, futura cidade de Manaus (MESQUITA, 2006). Ele foi construído sobre um lugar sagrado ao povo *Manao*, hoje chamado de cemitério indígena. Para sua construção, utilizou-se da força dos próprios indígenas: um povo edificando muros sobre os seus ancestrais. Haveria forma mais atroz de praticar a violência simbólica que esta?

Desde 2003, este cemitério com um número ainda não estabelecido de enterramentos funerários pré-coloniais, sobre o qual foram construídos muitos outros prédios ao estilo europeu e uma grande praça (que se seguiram aos primeiros da Barra), foi classificado como sítio arqueológico, chamado Sítio Manaus (MAGALHÃES, 2013). Os achados remontam ao período anterior ao século XI, estando sob o solo há mais tempo que a própria cidade. Esta, que se veio a estabelecer a partir das proximidades, representou em suas sobreposições uma das formas de “apagar” a memória representada pela cultura

material. Quebrar, triturar, amassar urnas funerárias dos povos pretéritos, é traduzir na materialidade o que se passa nos meios simbólicos e de poder.

A discussão sobre memória apresentada por Le Goff (1984), faz com que se possa ver que, além dos aspectos dinâmicos e maleáveis desta, possui também elementos relativamente estáticos e que se mantêm durante um devir temporal. A materialidade que aos indígenas foi apartada pelas normas e posturas colonizadoras, tanto a arqueológica quanto a de relação doméstica, foi uma forma de apartá-los da memória identitária, que é também cultural e étnica.

O silenciamento estava ligado às práticas sociais e do conhecimento herdado dentro de uma relação de vínculo cultural-identitário divergente do que deveria ser o padrão imposto. Proíbe-se, por exemplo, que haja uma educação que não seja formalizada das escolas do homem branco. Proíbe-se que as línguas nativas originárias sejam faladas em público, e que os indígenas tenham apenas um nome, deveriam ter também um sobrenome português (o que aconteceu com a aplicação do Diretório dos Índios). Proíbe-se, desse modo, uma forma de cultura diferente.

Entretanto, dentro dessas tentativas, pode-se ver as formas de luta, principalmente indo de encontro ao silenciamento, na preservação da língua nativa, transmissão de conhecimentos pela oralidade, entre outras. O silenciamento e apagamento da memória impetrado pelo sistema de colonização na Amazônia almejava levar ao esquecimento a riqueza cultural dos povos indígenas.

3. Conclusões

Através de um estudo das análises sobre as relações de poder entre os europeus e o povo originários amazônicos, torna-se possível entrever como se deu o plano de colonização colocado em prática pela Igreja e Coroa portuguesa que, através da destruição e apagamento da cultura material e silenciamento para com as manifestações culturais e a memória (ligada intrinsecamente à identidade), pretendeu estabelecer um cenário de dominação do europeu sobre as égides de uma superioridade que o purificava e, ao mesmo tempo, punia o indígena.

Durante a pesquisa, pôde-se verificar que houve uma forte relação entre a destruição da cultura material indígena, em especial da relacionada aos antepassados (arqueológica), e a aplicação da violência na colonização da futura cidade de Manaus, a Barra. Também foi possível estabelecer um cruzamento entre as descrições de cronistas viajantes e os vestígios arqueológicos pré-coloniais, no lugar de onde partiu a expansão do Lugar da Barra. Utilizando-se de embasamento teórico referente à memória e identidade, e tomando como referência arqueológica o Sítio Manaus, mostrou-se clara e intencional a sobreposição das construções de filiação europeia aos lugares demonstrativos de um passado rico dos povos amazônicos pretéritos, na tentativa de ocultar e até mesmo apagar tais vestígios, afetando assim as relações dos indivíduos entre memória, identidade e cultura.

Este trabalho pretende contribuir na compreensão do passado colonial amazônico, em especial da cidade de Manaus, partindo-se das relações entre os europeus (portugueses) e os povos indígenas que nela se encontravam. Pode-se ainda fazer um aprofundamento no que tange às normatizações e aplicações de códigos de conduta, para entender com mais clareza sobre o silenciamento cultural. Esta forma de estudo pode

também ser aplicada em outros casos com semelhantes contextos, os de colonização material e imaterial e de pretendida dominação do colonizador sobre os povos indígenas na instalação de povoamentos.

Referências

COSTA, Graciete Guerra. *Fortificações na Amazônia*. Navigator – Subsídios para a História Marítima do Brasil. V.10, N°20, 2014, p.109-118. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig20/art/N20_art3.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Artigo em Periódico Digital)

GARCIA, Etelvina. *Manaus, referências da História*. 2ª ed. rev. Manaus: Norma Editora, 2005. (Obra Completa)

_____. *O Amazonas em três momentos: Colônia, Império e República*. 2ª ed. Manaus: Norma Editora, 2010. (Obra Completa)

GUERREIRO, Ketiane. *Estratégias da colonização portuguesa na Amazônia*. Examãpaku – Revista da UFRR, 2013, 12p. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/download/1463/1057>. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Artigo em Periódico Digital)

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*. Brasília: Senado Federal, 2000. (Coleção O Brasil Visto por Estrangeiros, Obra Completa).

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ROMANO, R. (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Vol.1 – Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. (Obra Completa).

MAGALHÃES, Allan Carlos Moreira. *O Patrimônio Cultural e reencontro no passado com o presente nos achados arqueológicos sob a Praça D. Pedro II e o Paço Municipal em Manaus*. II Encontro Internacional de Direitos Culturais, 2013, 14p. Disponível em: www.direitosculturais.com.br/download.php?id=48. Acesso em: 18 de abril de 2018. (Artigo em Meio Eletrônico)

MESQUITA, Otoni Moreira de. *Manaus: história e arquitetura (1852-1910)*. 3ª ed. Manaus: Valer, 2006. (Obra Completa)

MONTEIRO, Mário Ypiranga. *A Capitania de São José do Rio Negro – Antecedentes históricos e fundação*. 3ª ed. ilustrada. Manaus: Editora Valer, 2000. (Obra Completa)

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. *Estudos de História do Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2000. (Obra Completa)

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Súmula de História do Amazonas*. 3ª ed. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas, 2001. (Obra Completa)

SAHLINS, Marshall. *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (parte I)*. *Mana*, 3 (1), 1997, p.45-49. (Capítulo de Livro)

SAMPAIO, Patrícia Melo. *Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012. (Obra Completa)

SPIX, Johann B. von; MARTIUS, Karl F. P. von. *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, v.3, 1981. (Obra Completa)

ⁱ Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Fonte:

<http://www.ibge.gov.br/censo/censobrasil.shtm>, consultado em 10/10/2012.

ⁱⁱ Nome comum a várias espécies de vespas dotadas de agulhão inoculador de veneno (Dicionário Michaelis – versão eletrônica).

ⁱⁱⁱ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm, consultado em 25/04/2010.

^{iv} Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, consiste num levantamento domiciliar das condições socioeconômicas das diferentes regiões do país. Iniciada em 1967, a pesquisa possui duas propostas fundamentais: suprir a falta de informações sobre a população brasileira durante o período intercensitário; estudar temas insuficientemente investigados ou não contemplados nos censos demográficos decenais realizados por aquela instituição. Maiores detalhes: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12521:inf

SEMLACult

2018

II Seminário Latino Americano de
Estudos em Cultura

25 a 28 de setembro de 2018

